Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción

Darcilia Simões
UERJ- Fac. de Formação de Professores
& Instituto de Letras

1. Una visión de mundo actualizada y la escuela

El mundo pasa por transformaciones muy grandes y significativas. Por eso no es posible olvidarse que la escuela forma parte de ese contexto cambiante y que por eso tiene que adaptarse a las nuevas realidades, creando nuevas maneras de trabajar, sobre todo junto a los niños.

Los pequeños, tan llenos de vitalidad y energía, necesitan un tratamiento adecuado a sus deseos y a su disposición de jugar y descubrir, de volar en la imaginación, de crear un mundo especial, lleno de fantasía y belleza. Y aunque los adultos busquen cambiar su manera de acercarse a los pequeños, no se dan cuenta de que acaban arrinconándolos en los métodos de estudio y trabajo casi siempre antiguos y desagradables empleados en las clases.

Ese trabajo cuando no les provoca un aburrimiento respecto a la escuela, desgraciadamente, los aleja de ella.

Partiendo de la observación de las dificultades presentadas por los profesores en la labor de la enseñanza de la redacción, vine, desde 1972, intentando desarrolar una modalidad de trabajo que mezcle tarea y juego de manera que las actividades didácticas se hagan interesantes, agradables y principalmente productivas.

En mis investigaciones con niños de la escuela elemental he descubierto que las clases resultaban cada vez más tristes y monótonas. Los profesores no buscaban traer nuevas estrategias de trabajo, no se daban cuenta de que a los niños les gusta la música, el dibujo, las películas, las danzas, etc. Y el trabajo de escuela se resumía en copias y dictados o lecturas de textos que salían del bolso del profesor como los conejos de las chisteras de los magos (aunque sin la maravilla de la magia).

El desarrolo de las cuatro habilidades lingüísticas (oír, hablar, leer y escribir) puede ocurrir de manera muy sencilla y graciosa. Cambiando el espacio oscuro y triste de las clases en un sitio de mucha alegría y placer, los trabajos pasarán a desarrollarse con naturalidad, puesto que la ruptura entre escuela y vida no más se hará presente y los aprendices pasarán a sentirse felices ante la necesidad de frecuentar a la escuela.

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción
Centro Virtual Cervantes

2. La bases semióticas para una nueva metodología

La búsqueda de la transformación de las clases se ha vuelto posible a partir de los subsidios obtenidos en las lecturas y en los cursos de semiótica, sobre todo desde el punto de vista de C. S. Peirce. Pero, con esto, se ha creado otro problema: a las dificultades en la enseñanza de la redacción se añadió el desconocimiento de la semiótica.

El aprendizaje de la semiótica en nuestro medio se incluye en las carreras universitarias de Letras y Comunicación, en general; no obstante la enseñanza que se imparte es casi que exclusivamente teórica y no toca sino en forma referencial campos tan importantes como la psicolingüística, por ejemplo.

Por estas razones, entre otras, todo aquel que se siente inclinado a profundizar cualquiera de las ramas de la ciencia semiótica se verá obligado a obviar las dificultades acarreadas por la carencia de una experiencia práctica, recurriendo a una bibliografía extranjera y pobre de análisis prácticos de materiales producidos en clases por estudiantes.

Este trabajo refleja la experiencia adquirida en la recolección de datos para un estudio de semiótica aplicada a la enseñanza de la redacción (quizá de la adquisición de la lecto-escritura) que nos ocupó, aunque no de manera continua, desde mediados de 1985 hasta el comienzo de 1994, cuando presentamos nuestra tesis doctoral en la Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No se trata de llenar un hueco en ese campo de estudios, sino de traer a la escena un modelo más de trabajo (quizá un método) que señala al mismo tiempo la importancia de algunos problemas lingüísticos y no lingüísticos que se deben asociar en beneficio de un aprendizaje más productivo. Trátase por lo tanto de un material sin grandes pretensiones, pero destinado a demostrar cómo las señales no lingüísticas sirven de base para el dominio del código verbal. Sobre todo en el trabajo con los niños, a quienes tanto les gustan las imágenes, los juegos y todo lo que les mueve la imaginación.

Así que decidimos reunir semiótica, lingüística y lengua en un solo proyecto cuyo punto de llegada debería ser una redacción inteligible y producida de una manera tan sencilla cuanto el acto de peinarse, bañarse, o cualquier otro de ese tipo que viniera a suplir una necesidad social inmediata. En el caso de la redacción, la emergencia es la comunicación documental o la correspondencia a distancia.

La teoría semiótica que adoptamos es la de Peirce, y el análisis lingüístico practicado tiene sus bases en el funcionalismo hallidayano (Halliday, 1984) que considera el acto de habla en tres dimensiones: la representacional, la interaccional y la pragmática, por las cuales buscamos interpretar los textos producidos por los niños con los cuales desarrollamos nuestra práctica experimental en un período de cuatro meses, en una escuela de la red oficial. Con el material recogido escribimos la tesis que aquí presentamos resumidamente.

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción
Centro Virtual Cervantes

3. Problemas de la comunicación en la escuela

La mala calidad de las comunicaciones escritas y orales de la mayoría de los alumnos es un hecho evidente, observado, constatado, probado, del que nadie duda. Pero el tiempo del sarcasmo ha pasado, y también el del rechazo. Tal vez la ironía ofensiva y la acusación humillante prevalezcan todavía en algunas clases, pero las revistas pedagógicas nos aseguran que queda poco de todo esto y que el hecho resulta excepcional.

En lugar de incriminar el lenguaje vigente en el contexto, quizá fuera preferible tratar de captar las condiciones en que se practica para descubrir la significación y el valor que puede tener para los niños, los jóvenes, el alumnado en general, en nuestros días. Las informaciones de la lingüística en el estudio de las variaciones dialectales nos traen los elementos fundamentales para romper tales discriminaciones y más: el valor comunicacional es más grande que el formal. La preocupación con un modelo de texto verbal no es sino una exigencia social con vistas a garantizar el entendimiento entre todos los hablantes de una lengua. Pero hasta que se llegue a ese punto de dominio del código, hay que pasarse por otras variables más cercanas del uso inmediato del hablante.

Sin embargo, la tradición de la escuela es la búsqueda del perfeccionamiento del uso de la lengua a partir del trabajo directo sobre el modelo patrón de tal código. De esa manera, los niños (y no sólo ellos) se ven delante de una realidad de lengua muy apartada de su experiencia de hablante y, por eso, después de fracasadas tentativas, acaban por creerse incapaces de aprender aquel código que antes usaba con tranquilidad, ya que conseguían comunicarse con eficiencia.

4. La palabra no es signo solitario

La constatada invasión de la vida moderna por una inmensidad de señales de variada naturaleza o tipo hace que los educadores vengan a reflexionar sobre nuevas modalidades de trabajo donde tales signos sean explorados. No cabe duda que nunca se ha oído hablar tanto de signos y de lenguajes no verbales como ahora. La publicidad se ha encargado de hacer la difusión de esa variedad de señales que llevan a la conversión, de hecho, del planeta Tierra a la condición de una aldea global. Tanto los que conocen como los que no conocen la lengua escrita tienen la capacidad de comunicarse a través de códigos distintos del verbal y por eso la vida no para.

Los medios son variados y muy ricos de posibilidades; y no hay por qué negar la hegemonía de la imagen sobre las otras formas de comunicación. Por todo esto, y mucho más, el trabajo escolar no puede reducirse al ámbito de la palabra sin quedarse sin sabor y sin color.

Antaño, la palabra bastaba como justificativa para la ida a la escuela. Pero hoy, la palabra se muestra floja frente al poder de las imágenes. La computadora

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción
Centro Virtual Cervantes

(u ordenador, como quieran) se asocia a la televisión, a las revistas, a las películas, a los periódicos, etc., y los estudiantes ya no se quedan satisfechos con leer o producir textos sólo con palabras.

Las ideas y los sentimientos hoy se comparten por sólo de una expresión multiforme y multicolor. El texto contemporáneo no depende tan sólo de las palabras. La expresión imprecisa o imperfecta de las palabras se completa con los gestos, los dibujos, las escenas y, al fin y al cabo, con las imágenes que se crean delante de nuestros ojos.

De ese modo, nuestro estudio parte de una exploración sensorial de la visión y trabaja con los textos verbales y no verbales sin diferenciarlos, considerándolos a los dos como producidos por imágenes: trazos y trazos que se reúnen en una representación de algo que debe ser transmitido a alguien con un objetivo de comunicación.

Y es de esa manera como también tratamos la lectura de los textos verbales, pues, para nosotros, quien es capaz de leer (interpretar) una figura puede aprender a leer las palabras y las frases (y escribirlas) como si estuviera dibujando.

No se trata aquí de romper con la tradición de la hegemonía de la escritura sobre el habla, sino de facilitar las relaciones entre esos dos procesos para que los aprendices se sientan capacitados ante el acto de la producción.

La "extravagancia" de tal proyecto radica en la intención de llegar a la redacción tomando como punto de partida las imágenes de los libros sin texto verbal que sirvieran de plan para la redacción. Esto porque en ese proyecto se mezclan contenidos semióticos y lingüísticos que no siempre forman parte de la formación del profesor. También se mostró "extravagante" por no privilegiar la palabra escrita, sino tratarla al igual que los otros signos visuales presentes en el corpus de trabajo.

El corpus de nuestra investigación está formado por los libros de imágenes (o sin texto verbal) (corpus pictórico) y por las redacciones (corpus verbal) producidas por los niños. Por eso se considera corpus complejo.

La heterogeneidad de los estudiantes y la indeterminación de los niveles a alcanzar hicieron posibles todas las debilidades y todos los excesos. Trabajamos con las siguientes variables: alumnos desde los siete hasta los quince años de edad y escolaridad entre uno y cinco años. Además de eso, las condiciones sociales de las familias (cuando existían) eran las más diversas.

A partir de esos factores objetivos, empezamos presentando a la clase un camino nuevo para desarrollar nuestras actividades: después de leer silenciosamente los libros de imágenes, los niños deberían producir el texto verbal que les faltaba, ya que el primer productor era un artista plástico y no un escritor. Asimismo los niños se quedaban sorprendidos con aquel trabajo. Para unos, leer imágenes no debía ser una tarea de escuela porque era cosa muy fácil y ellos ya lo hacían

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción

Centro Virtual Cervantes

todo el tiempo, puesto que las calles están llenas de imágenes que debemos interpretar para participar de la sociedad; leer imágenes forma parte de nuestra vida cotidiana. Aun así se quedaron inseguros ante nuestra propuesta y por eso nos obligamos a recordarles que cuando un niño llega a la escuela ya ha adquirido *algo* de su lengua materna; y que, en general, él trae consigo cierto vocabulario y el dominio de casi todas las estructuras oracionales simples. Por eso, el niño consigue pedir, ordenar, negar, etc., sin grandes dificultades.

Así que, si en el habla él lo consigue, ¿ por qué no habría de hacerlo al escribir?

5. Cuestiones de investigación

- ¿Hasta qué punto la utilización sistemática de las imágenes figurativas secuenciadas de los libros sin texto verbal ayuda al desarrollo del proceso de la redacción?
- ¿Es posible perfeccionar la lectura de la imagen y las condiciones de redactar con más percepción, creatividad, detallamiento de los datos imaginativos?
- ¿Tal perfeccionamiento puede llevar hasta la organización del texto verbal con cohesión y coherencia?
- ¿ Hasta qué punto, tras cuatro meses de trabajo sistemático, el desempeño del alumno, ante el estímulo pictórico utilizado, presenta diferente grado de percepción de la imagen y domínio más profundizado de la lengua escrita en la producción de textos?
- ¿ En qué medida se puede suponer que la evaluación crítica y comparativa de las redacciones va a indicar, en el desempeño de los niños, un creciente dominio, en el plan de la competencia lingüística, reglas de lectura de imágenes y de expresión escrita?

Cuando seleccionamos tales tópicos, ya creíamos que los saberes y habilidades aplicados a la lectura de imágenes cotidianas podrían aplicarse a las actividades escolares, favoreciendo así la interación entre las cosas de la escuela y las cosas de la vida.

De esa manera, intentamos romper la dualidad escuela y no-escuela que se hace tan fuerte en las cabezas de los niños (y de muchos maestros) y que impide el crecimiento a los aprendices. Así, empezando por leer imágenes y a continuación escribir historias, los niños grababan sus mundos particulares en los papeles y comenzaban a creer que es posible escribir con tanta espontaneidad como se leen las imágenes en la vida cotidiana; también pasaban a creer en su capacidad para la tarea, puesto que el dibujo necesita calidades más especiales de sus autores; por eso la redacción, al fin y al cabo, se convertía en un trabajo fácil.

6. La preocupación comunicativa de los redactores

Un texto sólo es texto cuando es capaz de comunicar algo a alguien. Y en la teoría peirceana de los signos, los iconos ocupan espacio especial sobre todo por

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÓES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción
Centro Virtual Cervantes

sus calidades comunicativas. Es el icono un signo situado por Peirce en la *primeridad* (donde el signo es tan sólo una calidad) y por eso sólo pasará a significar algo después de contextualizado. Ej.: el dibujo de una cruz sólo puede comunicar algo cuando es empleado en un contexto determinado: a) en un hospital; b) en una iglesia; c) en una clase de matemáticas; d) en un mapa geográfico, etc

Por eso, tomamos el icono como base de nuestro proyecto ya que al operar con imágenes icónicas los niños podrían dejar libre su imaginación y, así, enriquecer su vocabulario y su capacidad de registrar verbalmente sus impresiones y sentimientos. A partir del deseo de escribir esa o aquella palabra, el chico pedía la forma y nosotros la enseñábamos como si fuera un dibujo, mejor dicho, si es posible enseñar la forma de una estrella, es también posible enseñar la forma de escribir *estrella.* Y así se siguió el experimento.

La iconicidad la trabajamos en varios niveles: desde el nivel elemental de *representamen* (algo que representa algo) hasta las pistas diagramáticas del texto verbal en diálogo con la diagramación del texto pictórico (o de imágenes no verbales).

La facilidad de trabajar con los iconos viene de la naturaleza de esa señal que tiene su origen en la *similaridad.* Si partimos de la premisa de que a los niños les gusta la imitación, hemos de convenir en la productividad de un trabajo basado en textos icónicos. Sin embargo, la interpretación y evaluación de los textos verbales resultantes requieren una preparación especial del maestro, pues así como en la producción, la apreciación debe ser conducida junto con las viñetas del libro de imágenes que ha estimulado la redacción. Esto porque hay casos en que los niños no verbalizan cosas que les parece obvias en las viñetas y cuyo registro verbal podría resultar redundante; en otros casos, los mismos niños verbalizaban cosas que no estaban visibles en la superficie textual de lo pictórico, pero, a través del mecanismo de las inferencias, el pequeño redactor las incluía en su texto.

También se constataron lecturas diferentes de una misma viñeta. Por ejemplo, un chico ha interpretado un manojo de flores amarillas como si fueran una ración de croquetas de bacalao. ¿ Cómo lo ha hecho? Lo ha hecho inducido por el color amarillo, por la forma redondeada del dibujo y por el hambre que le consumía camino de la escuela. El niño había pasado delante de una panadería donde había riquísimas croquetas de bacalao que no ha conseguido olvidar; por eso, las formas y los colores le llevaron a leer las flores como croquetas y a su amarillo como bacalao.

La productividad de ese trabajo no queda resumida sólo en la posibilidad de lecturas individuales y por lo tanto libres. De esa libertad de lecturas y de designaciones resulta un crecimiento infinito del vocabulario y por consiguiente el aprendizaje de las formas gráficas de la lengua. Además de eso, los críticos se han dado cuenta de la aplicabilidad de esa metodología de trabajo con los deficientes auditivos, ya que para llegar a la redacción no es necesario el pasaje por

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción

Centro Virtual Cervantes

actividades verbales orales. Esto significa que cualquiera puede aprender a redactar teniendo como punto de partida la lectura de imágenes.

También se ha experimentado esa metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras. En nuestro caso, del español en clases también de la red oficial. Y los resultados obtenidos fueron tan buenos como los que obtuvimos con los alumnos de portugués.

7. Conclusiones

El empleo del icono como referente de ese trabajo nos ha abierto un nuevo y más amplio horizonte en el ámbito de la enseñanza de la redacción. Se ha vuelto posible trabajar con alumnos de los más variados niveles de madurez o de escolaridad.

En el proyecto de tesis, la experimentación se limitó a los niños de la primaria, pero, después, he aplicado tal metodología en clases variadas hasta en cursos de graduación y de postgrado; no ya con el pequeño objetivo de comenzar el proceso de redactar, sino con metas más amplias, como por ejemplo, comprobar la eficiencia del signo icónico en el proceso comunicativo; constatar la iconicidad del texto verbal en sus aspectos estruturales desde las reglas sintagmáticas hasta la diagramación gráfica en un folio.

También sería posible percibir que los programas y métodos de trabajo tradicionalmente impuestos son huellas de las rutinas más arcaicas y se sostienen por caprichos, que casi siempre no se explican. Por eso, los cursos y ejercicios, lecciones y deberes se suceden sin ninguna continuidad, con la mayor incoherencia, sin proyecto ni fundamentación teórica, en síntesis, sin plan de conjunto.

El niño nombrado como improductivo no es sino un producto del amontonamiento de actividades sin objetivos claros y sin orientación adecuada. Por los fallos de ese tipo de trabajo, el niño se somete y va de un maestro a otro, sin progreso, sin placer, sin deseos.

Al buscar las imágenes como punto de partida, presentamos a los niños un referente conocido, acercado a su experiencia vital; y la invitación al trabajo escolar se les presenta como una continuidad de sus juguetes, donde hablan de cosas conocidas, bonitas, feas, exquisitas, alegres, etc. Por esto, y mucho más, su expresión se hace con mucho gusto, y leer y escribir dejan de ser una actividad desagradable y obligatoria, para convertirse en algo muy deseado, esperado y gratificante.

Al favorecer actividades espontáneas, de modo que respondan a motivaciones afectivas profundas y se estructuren para alcanzar fines conocidos, próximos y verificables, se liberan la espontaneidad y la creatividad del niño, tantas veces frustradas y contrariadas por métodos coercitivos y autoritarios, los que institu-

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción
Centro Virtual Cervantes

yen el cuaderno de clase, la correspondencia con autoridades, o aquella conocida redacción de tema libre, etc.

El método de trabajo que descubrimos (leer imágenes, escribir cualquier palabra sin los límites de los métodos tradicionales de alfabetización y redactar historias) hace que los alumnos y maestros se acerquen más unos a los otros y que las producciones resultantes no sean meras copias de los textos que la sociedad impone, sino textos originales, particulares, ricos en detalles que, a veces, nosotros no somos capaces de percibir cuando miramos algo sin la espontaneidad necesaria.

Para concluir, queremos insistir en que la base semiótica es fundamental para que los maestros puedan comprender y acompañar los esquemas empleados por los alumnos en sus producciones. A partir de los iconos, se pretende preservar la evolución de la psicología de los niños en la cual el pensamiento abstracto sólo funciona en su plenitud después del período de la pubertad. Así, la *primeridad* inherente a los iconos los hace más adecuados al trabajo infantil, sobre todo, pues la manifestación de lo concreto despierta en los niños sus habilidades lúdicas y sus deseos de crear. Luego, ponen "manos a la obra" (como decimos en Brasil) y hacen de los papeles, los lápices y los bolígrafos sus más agradables compañeros, puesto que éstos les posibilitan manifestar su imaginación y su manera particular de leer el mundo en que viven.

Así, por el camino del icono en el código pictórico, los niños descubren la escritura sin penas e imposiciones.

Bibliografía

AZENHA, MARIA DA GRAÇA. (1995), *Imagens e letras. Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas*, São Paulo, Ática.

PEIRCE, CHARLES S. (1990), *Semiótica.* (Tradução de J. T. COELHO NETO), São Paulo, Perspectiva.

SANTAELLA, LÚCIA (1996), *Produção de linguagem e ideologia,* São Paulo, Cortez Editora.

SIMÕES, DARCILIA (1991a), "Do não-verbal ao verbal: o enriquecimento do vocabulário", *Anais do IV Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná*, Ponta Grossa, UNICENTRO.

_____ (1991b), "Técnicas de comunicação e expressão: uma disciplina destinada à estimulação da leitura e da produção de textos", *Anais do IV Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná* , Ponta Grossa, UNICENTRO.

_____ (1994), *O livro-sem-legenda e a redação.*, UFRJ, Edição Acadêmica, [Tese de Doutoramento].

_____ (1995a), "Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler". *Caderno SEMINAL,* 2, Rio de Janeiro, UERJ/DEPEXT.

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÕES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción

Centro Virtual Cervantes

_____ (1995b), "Uma visão semiótica dos recursos de persuasão na construção do personagem político", *PARADOXA*, Niterói, UNIVERSO.

_____ (1996), "Semiótica aplicada ao ensino de línguas", *Caderno SEMINAL*, 3, Rio de Janeiro, UERJ/FFP/GRÁFICA UERJ.

ASELE. Actas VII (1996). DARCILIA SIMÓES. Un proyecto semiótico en la enseñanza de la redacción

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes