

LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA BAJO EL SESGO DE LA INICIACIÓN CIENTÍFICA: REFLEXIONES A PARTIR DE LA CONTRIBUCIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Karina Dias Lacerda da Costa.

Resumen: Con los cambios educativos que se establecen en la sociedad brasileña y con la restricción de la oferta de lenguas otras en los currículos escolares, aspiramos en este trabajo ofrecer algunas alternativas de actuación por medio de la construcción de archivos y la producción de una lectura crítica en las clases de lengua española para brasileños. Arrancamos de la comprensión de la clase de lenguas como espacio de construcción del sujeto crítico, un lector-investigador capaz de manejar archivos de lectura mediante el acercamiento de la práctica pedagógica y la iniciación científica. Para eso, además de un breve análisis sobre el Currículo de Pernambuco para la enseñanza secundaria (2021), con énfasis para los espacios para la enseñanza de español en las escuelas públicas, trataremos de proponer posibilidades de trabajo a partir de una lectura de archivo a partir del análisis de un proyecto de iniciación científica ejecutado por la autora de este trabajo entre septiembre de 2021 y septiembre de 2022 por la Universidad Federal de Pernambuco. Fundamentamos nuestra reflexión a partir de las contribuciones del Análisis del Discurso en lo que corresponde a los gestos interpretativos presentes en nuestras sugerencias y análisis.

Palabras-clave: Análisis del Discurso, Enseñanza, BNCC, Lengua española, Lectura

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA SOB O VIÉS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Resumo: Com as mudanças educacionais que se estabelecem na sociedade brasileira e com a restrição da oferta de línguas outras nos currículos escolares, objetivamos, neste trabalho, oferecer algumas alternativas de atuação por meio da construção de arquivos e a produção de uma leitura crítica nas aulas de língua espanhola para brasileiros. Partimos da compreensão da aula de línguas como espaço de construção do sujeito crítico, um leitor-pesquisador capaz de lidar com arquivos de leitura, aproximando a prática pedagógica e a iniciação científica. Para isso, além de uma breve análise sobre o Currículo de Pernambuco para o ensino médio (2021), com ênfase para os espaços para o ensino de espanhol nas escolas públicas, Tentaremos propor possibilidades de trabalho a partir de uma leitura de arquivo a partir da análise de um projeto de iniciação científica executado pela autora deste trabalho entre setembro de 2021 e setembro de 2022 pela Universidade Federal de Pernambuco. Fundamentamos nossa reflexão a partir das contribuições da Análise do Discurso no que corresponde aos gestos interpretativos presentes em nossas sugestões e análises.

Palavras Chave: Análise do Discurso, Ensino, BNCC, Língua Espanhola, Leitura

INTRODUCCIÓN

Al tratar de la educación brasileña reanudamos extensas discusiones acerca de la construcción de los currículos escolares. Es decir, observando todo el proceso histórico que rodea nuestra sociedad nos vamos a encontrar a menudo con cambios que surgen en el ámbito educativo. Haciendo un recorrido por la historia de la educación brasileña, nos enfrentaremos con una realidad que aloja la educación en un derecho para pocos, y aunque las políticas de acceso a la escuela han ganado fuerza a lo largo del tiempo, la educación a la que nos referimos tiene que ver con la que se ocupa de la emancipación del sujeto. Sobre todo la que hace de la escuela un espacio de acogida para prácticas de fomento a la libertad individual, al pensamiento crítico y a la que estimula el compromiso dentro de la sociedad.

Si por un lado traemos en nuestra historia las relaciones de poder ocupadas en conservar vigente un modelo societal cuyo objetivo es el mantenimiento del control y de la autoridad, por otro nos encontramos con la lucha constante por espacios de actuación en que esa escala de poder pueda ser desestructurada. Es por eso que en la búsqueda de un desmonte de un modelo educativo que proporcione esos movimientos emancipadores, el espacio escolar, los currículos, los profesionales de la educación y, más que nunca, los alumnos, sufren con las formas de hacer políticas públicas educativas que aún hoy hacen eco entre líneas de los propósitos vinculados a privilegiar a quienes ya tienen el poder y mantener en la margin, o mejor, explotar a quienes ya están en la base de la pirámide.

Ejemplo de ello, y objeto de discusión inicial de este trabajo, destacamos la Base Nacional Común Curricular. Este documento puede ser descrito como el conjunto de aprendizajes que son esenciales para la educación básica. Su nombre no es en vano, de modo que por tratarse de una base es el documento de referencia en la construcción del currículo escolar de los estados y municipios en las escuelas públicas y particulares.

La problemática incluida en esa esfera se desarrolla justamente en la comprensión de que ese documento se propone, en la teoría, en viabilizar formas de que todos los comprometidos en el sistema educativo se sientan acogidos con el planeamiento expuesto, cuando en realidad las soluciones prácticas establecidas presentan contradicciones groseras y excluyentes. Como prueba de ello, podemos traer a la reflexión lo que dice ese documento para el área del lenguaje, esencialmente en lo que se refiere a la lengua extranjera.

En particular parece haber el entendimiento de que el mundo se organiza como multilingüe, diverso y pluricultural y por eso se fomenta en el documento la interacción y diálogo con las distintas culturas, pero si observamos solamente el tema de las lenguas otras

(lenguas adicionales, lenguas extranjeras)¹, percibimos que el documento menciona solamente la lengua inglesa como objetivo a ser alcanzado, visualizado y difundido, quizás por la consideración equivocada de que la lengua es únicamente una herramienta de comunicación económica y por eso es relevante solamente las demostraciones establecidas a la luz del estudio de una sola lengua, en este caso, la lengua inglesa.

Es una consideración que, en su concepción de aprendizaje, la lengua no se separa de cultura, por lo tanto, aprender un idioma diferente está relacionado con factores que fomentan la ampliación de la visión del mundo, la destrucción de estereotipos, la valorización de la propia cultura, el sentimiento de pertenencia, la interculturalidad crítica y la formación ciudadana vinculada con el proceso de identidad regional. Por eso, a medida que en esa base solo se instituye como obligatoriedad y opción de la enseñanza de lengua inglesa, ese movimiento se hace característico de ampliar el aprendizaje y la adquisición del idioma que es considerado como importante por estar asociado a los intereses de mercado. Lo que anula completamente el sesgo de aprendizaje emancipador, plurilingüe e intercultural que la propia base defiende, siendo característica, entonces, de una construcción que valora por la formación del individuo en beneficio del capitalismo no teniendo en cuenta la construcción del sujeto histórico y crítico.

Aunque con las críticas formuladas al documento de base de la educación brasileña, entendemos que una de las alternativas razonables más allá de la lucha constante por un cambio en los currículos escolares, es la construcción de materiales que nos permitan ampliar nuestro horizonte de trabajo en/con la lengua española. Para eso vamos a anclarnos en los itinerarios formativos² y en lo que sugiere el currículo del estado de Pernambuco para la enseñanza de lenguajes. Comprendiendo que se trata de un desafío constante en el trabajo de reafirmar la importancia del docente de lengua española como agente transformador de la sociedad y facilitador de la aproximación del individuo en los diversos contextos culturales y sociales.

Como una posibilidad de poner en práctica las oportunidades de traer la enseñanza de lengua española en el actual escenario pernambucano, este trabajo se centra en el análisis inicial del currículo de Pernambuco, se busca comprender la forma cómo se organiza el

¹ Al tratar de lenguas otras teniendo en cuenta la posibilidad de que la discusión nos permite apuntar hacia una consideración de las lenguas a partir de una visión sobre una educación en lenguas que permita la convivencia de lenguas otras en espacios educativos sin necesariamente un proceso de jerarquización que ponga una lengua por sobre las demás. Considerando el reducido espacio que tenemos en el artículo, solo se menciona, en este momento, la diversidad de formas de referirse a las lenguas, como extranjeras, segundas lenguas, lenguas adicionales, que, desde nuestra perspectiva, no necesariamente se excluyen sino apuntan hacia formas de comprender algo de la especificidad del trabajo con las lenguas en condiciones específicas.

² Trataremos de esta temática de manera más detallada en el capítulo 1 en el subtema 1.2.

documento y la forma cómo, a partir del documento, se determina la nueva organización de la secundaria, con énfasis para lo que se orienta con relación al área de lenguaje y, de modo específico, para el trabajo con la lengua española.

Posteriormente trataremos de un estudio sobre la lectura y la escritura en lengua española, y como esas prácticas tienen papel primordial en la formación del alumno-sujeto crítico, en ese proceso destacamos la importancia del alumno como sujeto autónomo poseedor de la capacidad de producir sentidos por medio de un aprendizaje significativo y de la aproximación al concreto a través de la lengua española.

Además de la proposición anterior, nuestra práctica se formulará bajo la experiencia de la investigación científica, que es una entre los tres ejes formativos que apoyan a los alumnos en su trayectoria en la enseñanza secundaria juntamente con el proyecto de vida y tecnología e innovación, todos presentes en los itinerarios formativos y eje importante en la composición intelectual y social de los alumnos. Así, como una ejemplificación de lo posible, traeremos las etapas de la ejecución de un planeamiento en el cual se guiarán en una investigación científica y traerá como base para tal proyecto la teoría del Análisis del Discurso de filiación francesa, esta fue fundada por el filósofo Michel Pêcheux a finales de la década de 1960 e inaugurada por la publicación de "Análisis Automático del Discurso" en la que se discuten las nociones de sujeto, sentido e ideología. Es en ese ejemplo que traeremos como corpus dos redes sociales importantes, entendiendo que estas son parte del universo de la mayoría del alumnado presente en la enseñanza media, trayendo de nuevo a la concepción de aprendizaje significativa, dando la oportunidad en red a la actuación del alumno investigador dentro de la realidad en la que él está inmerso.

Acerca de la metodología, este trabajo se sustenta en revisión bibliográfica y el análisis documental, a través de materiales que tratan sobre este tema. También en el capítulo referente a la ejemplificación de la planificación, está vinculado con una experiencia ocurrida con la autora de este proyecto, esta que fue ejecutada en el período entre septiembre de 2021 y septiembre de 2022 dentro del programa de iniciación científica de la Universidad Federal de Pernambuco.

1. EL LUGAR DEL ESPAÑOL

1.1. La ley 11.161/2005 y la ley 13.415/2017

Conocida como ley del español, en 5 de agosto de 2005 fue sancionada la ley 11.161, en la que se establecía la obligatoriedad de la enseñanza de lengua española en la enseñanza secundaria. Ese movimiento pareció un avance muy singular, ya que se trataba de la inserción de otro idioma que no fuera el inglés en el currículo escolar. Aunque la enseñanza de lengua española en Brasil data de principios de la década de 1920, la ley del español trajo a colación la reflexión y frente al dominio de la lengua inglesa como lengua de la escolarización, la ley apunta para una apertura de espacios en la educación formal para la valoración de una educación plurilingüe. Los documentos que se sucedieron a la ley, que se entienden como resultantes de una política de lenguas que apunta hacia la diversidad, pueden ser considerados como reflexiones que, a partir de una reflexión sobre la lengua española en la educación brasileña, apuntan hacia la superación de un paradigma instrumentalizador y para la valoración de la relación lengua-cultura a partir de una perspectiva intercultural. En el caso de Brasil, por su ubicación geográfica, estamos involucrados por vecinos de habla hispana, donde esa aproximación cultural promovida por el idioma parece ser aún más evidente.

Inicialmente la preocupación considerada para la creación de la ley se justificó bajo la mirada de las intenciones económicas, siendo el MERCOSUR su principal impulsor una vez que propició transacciones económicas y comerciales entre los países que de él formaban parte y en consecuencia "la libre circulación de personas entre los países asociados, favoreciendo la integración de las comunidades latinoamericanas"³ (DE SOUZA, 2022, p. 05-06, traducción nuestra).

Fue a partir de la ley 11.161/2005 que se determinó otra forma de pensar el lugar de la lengua española en la educación en Brasil, revocando el predominio de la lengua inglesa como regular, y surgiendo la oportunidad de democratización de la enseñanza. Con la ley sancionada se observa la legitimidad de cobrar una adecuación de los currículos y de las instituciones de enseñanza, buscando el cumplimiento de la ley.

Com isso, torna-se um marco importante para a democratização do ensino da Língua Espanhola que, até então, havia passado por inconstâncias, no contexto brasileiro, em que o político sempre influenciou fortemente para que a Língua Inglesa recebesse, no país, o status de hegemonia. (DE SOUZA, 2022, p. 07)

A partir de esa obligatoriedad también se provee la apertura de concursos en el área y establece la calificación de los profesionales que deben actuar dentro de las aulas, haciendo eco a todo un sistema educativo preocupado con la especialización de profesionales para la

³ A livre circulação de pessoas entre os países associados, favorecendo a integração das comunidades latino-americanas. (DE SOUZA, 2022, p. 05-06)

enseñanza de lengua española, así como estructurando para que los alumnos, y mayores beneficiados con la ley, tengan acceso a lo que en ella se determina.

Contra todo lo que fue conquistado refiriéndose al avance educacional brasileño, en 2017 se inició un procedimiento de retroceso, en el cual, a partir de la ley 13.415 el currículo brasileño para la educación básica fue modificado. Además de la ampliación de las horas mínimas anuales, que pasaban de 800 a 1000, se estableció una nueva base curricular bajo los pilares de la enseñanza de la lengua portuguesa, matemática y lengua inglesa. Se presenta como un retroceso, en un análisis que se dedica a la presencia de la lengua española, una vez que la importancia de la implementación de otras lenguas ya había sido discutida, incluso por acuerdos comerciales y educacionales establecidos con otros países integrantes del Mercosur.

Si la alegación anterior en defensa de la democratización de la enseñanza, de las oportunidades de una vivencia pluricultural, multilingüe e intercultural habían sido validadas para la aceptación de la lengua española como obligatoria en el currículo, la reforma de la enseñanza media se resguardó en intereses mercadológicos disfrazados de progreso. Donde esas mismas bases estaban siendo defendidas en la teoría, sin embargo, lo que estaba siendo ofertado en la práctica era la completa exclusión de cualquier otro idioma que no fuera el inglés. Sería incluso reducir demasiado la consecuencia de este documento en decir que solo los otros idiomas estaban siendo excluidos. Con una mirada más atenta y minuciosa es perceptible el movimiento político y unilateral al entender que excluidas fueron las personas más vulnerables que solo tendrán acceso al aprendizaje de un nuevo idioma si disponen de recursos financieros para soportarlo, perdiendo de manera genuina todos los beneficios ya mencionados que están ligados a la enseñanza de una lengua extranjera, y su presencia en las instituciones de enseñanza que ofrecen un aprendizaje interdisciplinario, adquiriendo entonces el carácter mecánico y neoliberal de preparación para el mercado de trabajo desviándose completamente de la formación del sujeto histórico.

A posição neoliberal concebe a educação enquanto força produtiva, um elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo na sua etapa de financeirização. Responsiva às demandas do mercado, busca minimizar o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, priorizando a formação de força de trabalho e favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade. (OSTERMANN; SANTOS, 2021, p. 1381)

Excluidos también fueron los profesores en formación, que antes provistos de la protección legislativa se encuentran hoy desamparados en la creencia de la inutilidad de una graduación a la que se dedicó el promedio de cuatro años en esfuerzo. Fuera la caída expresiva de la demanda por el curso de Letras-español provocando una reacción en cadena que se expresa de la siguiente forma: si la ley fue derogada y la enseñanza de español ya no es

obligatoria, por la incertidumbre, las personas dejan de buscar el curso, en consecuencia, el país deja de formar cada vez más profesionales competentes en el área y el nivel de la calidad de la enseñanza es reducido. En palabras de Álvarez, 2018:

Como resultado dessa revogação fica prejudicado o aperfeiçoamento para a formação de professores de Espanhol, pois entende-se que esse importante papel compete ao curso de Letras - Espanhol, responsável por uma formação de qualidade no Ensino Superior, o que, consequentemente, leva às salas de aula da Educação Básica profissionais com a expertise que o ensino exige.

Toda a dedicação e o empenho dos professores tanto na pesquisa e no ensino quanto na extensão estão em risco. Importante ressaltar que as expectativas dos estudantes de Letras -Espanhol estão frustradas e com o sentimento de abandono, de desvalorização e de desprestígio. (p. 24)

Ese recorrido de la trayectoria del español en Brasil, nos sirve de material para situarnos en qué parámetro estamos trabajando, en la comprensión de que ese trabajo se pauta en alternativas para mantener viva las diversas formas de estar presente y la significación de que nuestra lucha docente por la enseñanza de lengua española es continua.

1.2. El currículo de Pernambuco

En el documento orientador que sirve de base para el desarrollo educativo de la enseñanza media en Pernambuco, se describe ya en sus páginas iniciales como alineado con la ley 13.415/2017. Por lo tanto, hay que esperar que, en el curso del texto, encontramos la mención a una forma de trabajo que valora esencialmente la construcción de un individuo articulado con los intereses mercadológicos. Encontramos en el texto las etapas indisociables que componen este documento, son “(1) Formação Geral Básica (FGB) estruturada por área de conhecimento e (2) Itinerários Formativos (IFs) que dialogam com as expectativas e interesses dos estudantes, contribuindo para seus projetos de vida” (PERNAMBUCO, 2020, p. 15). Con eso, “La reforma incide, básicamente, en dos direcciones: la implantación de la jornada de tiempo integral y la flexibilización curricular⁴” (SILVA, 2021, p. 85, traducción nuestra). Al decir flexibilización curricular, nos referimos a los caminos formativos, cuya elección del alumno es la determinante de su futuro escolar. De esta forma, las direcciones se formulan compuestas por las cinco vertientes disponibles. El alumno puede posicionarse en Ciencias humanas y Sociales Aplicadas; Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; Matemáticas y sus tecnologías; Lenguajes de sus tecnologías; o formación técnico-profesional.

⁴ A reforma incide, basicamente, em duas direções: a implantação da jornada de tempo integral e a flexibilização curricular. (SILVA, 2021, p. 85)

En cuanto a la carga horaria, está dividida en una progresión gradual en que los itinerarios formativos aparecen con menos espacio en el primer año de la enseñanza secundaria y ocupan el mayor espacio en la distribución horaria en el último año. La carga horaria de los itinerarios formativos está repartida de forma a contemplar disciplinas obligatorias, optativas, electivas y el proyecto de vida. Las disciplinas obligatorias son las que están dispuestas en el currículo a depender de la línea que el alumno escogió seguir entre las cinco listadas anteriormente. Las optativas se configuran como las disciplinas que se alinean con las obligatorias a fin de servir de complemento para el camino escogido por el alumno. Las electivas son disciplinas ofrecidas por la escuela, pero la elección de cursarlas es de los estudiantes, no necesariamente teniendo que ser de la misma área que el alumno eligió seguir. Al fin, el proyecto de vida pretende “despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos” (PERNAMBUCO, 2020, p. 62)

Ante la división presentada, volvemos al objeto de estudio de nuestro trabajo. En medio de esta oferta, ¿dónde se ubicaría la enseñanza de lengua española? Bien, encontramos la enseñanza de lengua española dentro de los portafolios de los senderos⁵ ofrecidos en la red estatal de Pernambuco.

Son 14 portafolios divididos en macrotemas. En estos, podemos observar la aparición de la lengua española de dos formas. La primera se trata de la escritura clara en que la temática a ser tratada allí es un tema o subtema que contempla la enseñanza de lengua española, en su aspecto lingüístico y/o gramatical. Tenemos como ejemplo de la unidad curricular "Espanhol em Foco" dentro del sendero "Línguas e culturas de mundo", esta tiene como objetivo central:

Observar se os estudantes: reconhecem marcas linguísticas da língua espanhola; compreendem o funcionamento e os efeitos de sentido de textos em espanhol (re)produzidos em diversos âmbitos do convívio social; identificam recursos e mecanismos relacionados a textos em espanhol elaborados em diferentes gêneros; selecionam informações pertinentes acerca do funcionamento da língua espanhola; expressam conclusões acerca do estudo de questões relacionadas à língua espanhola por meio de diferentes formas como, por exemplo, exposições orais (individuais ou em grupo). (2020, p.62)

La otra forma de constatar esa presencia es por medio de la mención a la formación de los docentes que pueden impartir las unidades curriculares mencionadas. En ese caso, encontramos a los profesores de lengua española como habilitados para impartir unidades

⁵ El título original del documento es “trilha”, pero a lo largo de nuestro trabajo utilizaremos la denominación sendero para referirse a ello.

curriculares cuyo programa no define claramente la lengua en que se impartirá dicha unidad. Podemos ejemplificar con "Histórias em quadrinhos e cientirinhas", que también forma parte del sendero "línguas e culturas de mundo". En esa unidad curricular el foco en sí no es la lengua española u otra lengua como objeto de estudio, sino el análisis composicional del género cómic y el reconocimiento del género cómic como proceso creativo de reflexión crítica.

Aunque no se menciona la lengua española como objeto de estudio y una vez que no se define la lengua en la que se debe realizar el curso, es posible entender que, puesto estar el profesor de lengua española entre los perfiles docentes para la ejecución de esta unidad, la asignatura puede ser impartida en lengua española. El objetivo de la unidad no es, de esa forma, la producción de una reflexión sobre la lengua, sino la comprensión de que es mediante el trabajo con la lengua española - con texto, videos, canciones en lengua española etc - que se pueden desarrollar los objetivos a que se propone la unidad. El estudio de la referida unidad curricular son, por lo tanto, los géneros discursivos mencionados en la descripción del curso, y si se ocupa de esa asignatura un profesor de lengua española, se espera que se pueda tratar de los referidos géneros producidos en lengua española. Esa posibilidad de lectura para las orientaciones constantes en el Currículo de Pernambuco se fundamenta en la indeterminación de la lengua en la que se debe impartir la asignatura y la posibilidad de atribuirse a profesores de lenguas diversas la posibilidad de impartirla, hecho que nos permite la interpretación de que el profesor tiene la libertad de trabajar los temas de que se ocupa la unidad a partir de un archivo de materiales en la lengua con que trabaja, permitiendo tratar la construcción del saber a partir de lenguas diversas.

En su parte estructural, el currículo, también apunta a la presencia de la investigación científica como uno de los ejes presentes en los itinerarios formativos, en específico, el eje de profundización, de modo a designar esta práctica como "fundamental para desarrollar en el estudiante una postura investigativa, reflexiva y creativa"⁶ (PERNAMBUCO, 2020, p.61, traducción nuestra). La investigación científica, a su vez, se inserta en los espacios presentes en los senderos y se configura como uno de los aspectos para que sean trabajados por los profesores, incluso de lenguas, en sus prácticas, en la completitud de las competencias orientadas por el documento.

Aunque la contextualización dada en los párrafos anteriores traiga la impresión de que nada parece estar perjudicado de hecho, o que el cambio parece mínimo, hasta quien sabe

⁶ Fundamental para desenvolver no estudante uma postura investigativa, reflexiva e criativa. (PERNAMBUCO, 2020, p.61)

favorable, cabe cuestionarnos acerca de qué senderos serán ofertados en cada escuela, a quién corresponderá por fin la decisión de ofertárselas o no y cuáles serán los imperativos que determinarán dicha elección.

En lo que concierne a la lengua española, específicamente, aunque se ve un potencial interesante de trabajo con la lengua a partir de las unidades curriculares y lo que en ellas se propone, tenemos que cuestionar la relación entre conocimiento de "base" y su profundización con los senderos, considerando la inexistencia de un estudio de esa lengua en momentos anteriores a su inclusión en los senderos y cómo se trabajará la progresión de los saberes en un contexto de posible discontinuidad de la enseñanza de la lengua.

En primer lugar, las unidades curriculares son puestas a disposición mediante la institución de enseñanza tenga condiciones y considere importante ofrecerlas. Para tanto, bajo el sesgo mercadológico que ronda nuestra realidad, un sendero que se dedique exclusivamente a la enseñanza de lengua española parece no ser rentable ya que, por la ley 13.415/2017 (nueva enseñanza media), el examen de admisión del vestibular excluirá esta lengua de la fase de acceso a la universidad a partir del año 2024.

Es considerar cómo la enseñanza pasó a formar parte de un segundo plano y las reflexiones más singulares dejaron de existir. Se trata esencialmente de la constatación de que la logística educativa pasó a integrarse bajo el sesgo administrativo capitalista, es decir, lidiando con la escuela y los agentes de enseñanza de modo semejante a la gestión de una empresa. Es cuestionable, sin embargo, observar que el fin último, o el resultado esperado por una empresa es el beneficio, mientras que la escuela actúa bajo el prisma de formar el sujeto histórico o al menos debería ser así.

Entendida a educação como constituição cultural de sujeitos livres, é importante, quando se a relaciona com o liberalismo econômico, perguntar-se a respeito do significado que o componente “liberdade” assume naquele conceito e nesta ideologia. E aí vamos perceber que, quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele está se referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se dêem de acordo com as regras do mercado, sem que se interfira em seu *natural* desenvolvimento. (PARO, 1999, p. 02)

Es así como se subvierte la linealidad de la enseñanza difundida por la reforma de la enseñanza secundaria, si por un lado estamos tratando de la libertad del individuo, y en ese punto nos referimos a la libertad de interactuar, la libertad de elección, etc, por otro parece que la forma en que circula ese término tiene más que ver con relaciones de poder que con el acto en sí de ser libre.

Enquanto uns poucos detêm a propriedade de meios de produção e de vida ou mantêm compromissos com quem os detêm, a imensa maioria está separada das condições objetivas da produção de suas existências, tendo que se submeter, “livremente” – ou seja, dirigidos pelas leis naturais do mercado – aos interesses dos primeiros (PARO, 1999, p.02)

Es coherente decir, si se observa de esa forma, que lo que está siendo llamado de libertad en verdad asume una mejor definición si titulado de necesidad. Las "opciones" están siendo definidas en base a la dependencia del individuo, o como él considera que es la mejor alternativa para salir, rápidamente, de su situación económica desfavorable, y el sistema educativo a su vez parece ofrecer una salida que nada más es que un camino que remonta el modelo hegemónico, estructurado en mantener en la base a quienes de ella ya forman parte y la cima a quienes nunca salieron de allí. En palabras claras, se distancia del enfoque emancipador, y conserva la misma estructura social que acoge sólo las demandas de quienes tienen el poder.

La enseñanza programada de esta manera apunta a nuevos cuestionamientos que se presentan con más especificidad, pero que no dispensan la preocupación. Por ejemplo, cuando reforzamos en el imaginario colectivo que uno de los aspectos positivos de la nueva enseñanza media es la posibilidad de elegir las disciplinas con que el alumno tiene más afinidad para poder cursar, ¿está siendo considerado el nivel de madurez de aquel estudiante? Entendiendo que el momento que corresponde a un estudiante de secundaria es la adolescencia y según Bordão y Melo (2008):

A adolescência, enquanto fase singular do desenvolvimento humano, é caracterizada por ser um conturbado período de transição em que o jovem deverá confrontar-se com mudanças nas esferas sociais e biológicas. Para o adolescente, a entrada no mundo adulto, ao mesmo tempo fonte de desejos e ansiedades, significa a perda definitiva de sua identidade infantil. As mudanças psicológicas vivenciadas, juntamente com as mudanças corporais, modificam as relações do adolescente tanto com os pais, como com o mundo que o cerca, fazendo-os vivenciar uma crise relacionada à ideia de desestruturação e reestruturação da personalidade. (BORDÃO; MELO, 2008, p. 23-24)

Así, mediante los conflictos presentados, la solicitud de una elección tan singular como la puesta pone en riesgo algunas etapas y anula incluso la posibilidad de arrepentimiento, mientras que no parece ser una edad muy propicia para obtener un resultado definitivo respecto de una línea de preferencia como las ofrecidas en la Nueva Enseñanza Secundaria.

Otro punto a considerar en este sentido es la tecnicidad de la enseñanza. Cuando utilizamos ese término, se puede pensar el foco atribuido a la técnica, esta versa sobre la adquisición de habilidades y competencias y asiste al alumno como el depósito de ese proceso, es posible observar en el currículo de Pernambuco, en la descripción de los senderos, las habilidades que se esperan para el desarrollo, “en este aspecto, la escuela preconiza el perfeccionamiento del orden social vigente, valorizando el sistema capitalista y articulando éste con el interés de producir individuos competentes para el mercado de trabajo⁷” (CAMPOS et al, 2011, *s.p.*, traducción nuestra).

Lamentablemente, este proceso también devuelve las pasividades de los agentes involucrados en la enseñanza. Es decir, en vista de la enseñanza tradicional, método que actualmente es caracterizado como anticuado, el alumno se vestía como receptor del conocimiento, mientras que el profesor era caracterizado como detentor de todo el saber. La enseñanza tecnicista a su vez “tanto el profesor como el alumno son componentes pasivos del proceso, ya que lo que ha significado es el sistema y las técnicas en sí⁸” (CAMPOS et al, 2011, *s.p.*, traducción nuestra)

Recuperando la mirada sobre la lengua española y su posición en el actual currículo de Pernambuco, percibimos una estrategia que en la teoría se desarrolla como proceso ejemplar, es decir, el modelo neoliberal de enseñanza se coloca como parte obligatoria, y se posiciona en los discursos dominantes como el cambio necesario, instaurando el sentimiento que el progreso está asociado a ese cambio al mismo tiempo que elabora esta transición como una actividad altamente positiva. Es en ese espacio de negociaciones que se observa la sociedad en su estratificación. Si por un lado parece existir el poder de elección junto a la igualdad de hacerla, por otro es observable que las elecciones ya han sido tomadas. ¿Dónde se presentan las tomas de decisiones sobre el idioma o los idiomas que pueden ser cursados cuando la opción diseñada para el alumno que asiste a la escuela pública es solo una? En cambio, la enseñanza privada siempre ha ofrecido diversas alternativas de lenguas y, en ese caso, la oportunidad de elegir las. Se relega al público de mayor vulnerabilidad la aceptación de una realidad impuesta, pero que se enmascara bajo el argumento de autonomía o libertad.

En nuestro gesto interpretativo, los términos optativos y obligatorios funcionan como formas de determinar lo esencial y lo accesorio en el proceso educativo. Es obligatoria la

⁷ Neste aspecto, a escola preconiza o aperfeiçoamento da ordem social vigente, valorizando o sistema capitalista e articulando-se este com o interesse de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. (CAMPOS et al, 2011, *s.p.*)

⁸ Ambos, professor e aluno, são componentes passivos do processo, pois o que tem significado é o sistema e as técnicas em si. (CAMPOS et al, 2011, *s.p.*)

lengua inglesa, porque el emprendimiento es una meta a ser alcanzada, y la mecanización del individuo y la tecnicidad son objetivos en que la lengua de mercado es el medio de conquista. Es optativa y accesoria todas las otras medidas de acceso, reflexión y construcción del sujeto crítico e histórico, y ahí insertamos los otros idiomas y podemos decir también que gran parte de las disciplinas que se configuran en el perfil de ciencias humanas, porque los individuos de la enseñanza pública permanecen con entrada restringida en los espacios sociales preponderantes, en las prioridades y en los constructos sobre sí mismos.

Dentro de los ambientes establecidos para la enseñanza de lengua española es que vamos trazando los espacios de resistencia, en la identificación del idioma con la consideración necesaria, en la búsqueda de huir del entendimiento mercadológico, sin dejarnos caer en el mismo concepto que exalta el inglés como relevante, es decir, la lengua necesita ser respetada y utilizada como el medio que posibilita reflexiones sobre el sujeto, el otro, sobre la interculturalidad, sobre procesos identitarios y no como herramienta que involucre las potencialidades para el mercado de trabajo, que, aun siendo importantes, no son el foco principal.

Así, este trabajo se empeña en promover una propuesta que se vincula con lo que el currículo ofrece, pero se preocupa en traer a la superficie reflexiones que se apoderan de conceptos fundamentales para la formación humana, esto puede ser observado en los tópicos que vienen a continuación.

2. EL ROL DE LA LECTURA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

2.1. Lectura: decodificación, interpretación, comprensión

La lectura puede definirse como un proceso establecido a la luz de otros procedimientos. Aunque muchas veces, en los años iniciales se vea una reducción del proceso de lectura al acto de decodificar, pues se sitúa como fuerza más expresiva, lo que caracteriza el acto de leer se reconoce de un modo mucho más complejo.

No desenvolvimento da leitura, fatores fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos podem influenciar desde o interesse, a motivação pela linguagem escrita até a experiência para a compreensão do material lido, o que pode determinar o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento da habilidade de leitura. (AQUINO, 2015, p. 2)

Con el mencionado por Aquino, podemos entender que el proceso de decodificación no basta como la base única de alcanzar la comprensión de un texto. A los factores dichos

podemos agregar aún acerca de la historicidad, y como ella se aplica y es observada en los movimientos de lectura ejecutados por los sujetos. Es cierto que los sentidos se constituyen históricamente, justamente porque los procesos semánticos son desarrollados en diversos niveles que pasan a significar de diversas maneras y en diversos contextos, haciendo que la lectura a desarrollar se apoye también en ese principio, puesto que se sostiene como fundamental para el estado de comprensión de lo que se desea entender en ese proceso comunicativo, sobre todo de lo que se puede ser significado.

Aún con lo expuesto podemos decir y atribuir la debida importancia con respecto al acto de decodificar. Es en ese período de formación que se observa “la identificación de los signos que componen el lenguaje escrito, en el que hay la correspondencia entre grafemas y fonemas, [y] es más frecuente en los años iniciales del aprendizaje de la lectura⁹” (AQUINO, 2015, p. 5, traducción y adiciones nuestras).

Conseguir reproducir verbalmente lo que se presenta en un texto o entender las relaciones entre las palabras no se desarrolla como un aspecto relevante para la lectura en vista de una estructuración que valora la reflexión de lo que se lee, sin embargo, es con la competencia en el acto de decodificar como primera fase que se establece el proceso continuo hasta el alcance de la lectura plena.

Según Spinillo (2013), "Reflexionar acerca de la comprensión del texto requiere considerar tres instancias: el lector, el texto y la interacción entre ellos¹⁰" (SPINILLO, 2013, p. 171, traducción nuestra). En el proceso que circunda la lectura, principalmente en lo que respecta a la producción de lo que será leído, existe un intercambio singular entre el autor del texto y el sujeto que lo lee. De esta forma, para que la lectura sea comprensible, es necesario que los interlocutores compartan un tipo de conocimiento mutuo, este que será activado durante la lectura (Spinillo, 2013). Es en ese conocimiento común que se establecen las reglas de sentido que se van determinando a lo largo de la lectura, es decir, una vez que se encuentra el punto de interacción, lo que se lee pasa a tener sentido y abre oportunidad del proceso de interpretación y más adelante una lectura crítica. Es en ese momento cuando la lectura se sostiene en fases que no tienen que ver sólo con la decodificación, sino también en la comprensión de la dimensión social como herramienta indispensable que atraviesa el acto de la lectura en espera de ser explorado debidamente.

⁹ a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita, em que há a correspondência entre grafemas e fonemas, [e] é mais frequente nos anos iniciais da aprendizagem da leitura. (AQUINO, 2015, p. 5)

¹⁰ Refletir acerca da compreensão de texto requer considerar três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles. (SPINILLO, 2013, p. 171)

Para ello, en un proceso que considera el paso de la lectura como decodificación a la lectura como comprensión, es necesario tener en cuenta las condiciones de producción, en un movimiento que asigna al texto un espacio para ampliar más allá de las limitaciones impuestas por los sentidos preestablecidos. Es decir, invitando a la enunciación de modo que se rompa la regularidad en que los dichos son formulados. Entendiendo que un discurso, y considerando aquí como efecto de sentido, se forma ante un discurso anterior que se establece en la memoria y es rescatado siempre delante de una nueva enunciación. Así, “el hecho de que hay un ya-dicho que sustenta la posibilidad misma de todo decir, es fundamental para comprender el funcionamiento del discurso, su relación con los sujetos y la ideología”¹¹ (ORLANDI, 2012, p. 30, traducción nuestra).

En la formación del sujeto-lector se busca una estructura que añada los diversos sentidos ante las posibilidades de interpretación y para ello necesita considerar las condiciones de producción que delimitan cómo está significando, por qué significa de esa manera y establecer como ya ha significado. En un recorrido relevante sobre el discurso, bajo la comprensión de que este no se encierra en sí mismo y el momento interpretativo necesita estar contextualizado para que con el campo propicio deriven nuevos modos de significar.

Orlandi (1999) defiende que la lectura sea visualizada de manera más amplia que la simple técnica y que esté siempre ligada a los factores socio-históricos que la rodean. De esta forma se inserta como un ambiente de reflexión al cual la lectura deja de ser un movimiento que visualice la comprensión de un texto dado, pero que a partir de allí se observe el significado pertinente en el contexto en que tanto aquel texto fue producido y cómo reverbera y pasa a significar en el momento de la lectura.

Cuando citamos la dimensión social, hacemos mención en ese espacio al papel de la memoria, que, marcada en el Análisis del Discurso, no se refiere a lo que está en el pasado en sí, pero a la multiplicidad temporal establecida en los matices sociales, y es a través de la memoria que es posible rescatar los sentidos que en ella se inscriben. Así, “queramos o no, cuando formamos parte del conjunto de los llamados sujetos-lectores - además de constituir un ‘público’ con sus implicaciones y consecuencias - estamos formando parte de un proceso del cual resulta la institucionalización de los sentidos.”¹² (ORLANDI, 1999, p.102, traducción

¹¹ O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e a ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 30)

¹² Queiramos ou não, quando fazemos parte do conjunto dos chamados sujeitos-leitores - além de constituir um "público" com suas implicações e consequências - estamos fazendo parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos. (ORLANDI, 1999, p.102)

nuestra). Es importante señalar que, aunque en ese momento se valore el conocimiento de mundo como herramienta de hacer significativo, los conocimientos que son activados pueden ser de orden diversos, partiendo tanto de lo que fue absorbido a partir de la experiencia, como de lo que fue enseñado formalmente (Spinillo, 2013) considerando la posición social, “los sentidos son, pues, partes de un proceso. Se realizan en un contexto, pero no se limitan a él. Tienen historicidad, tienen un pasado y se proyectan en un futuro¹³” (ORLANDI, 1988, p. 137). Podemos entonces inferir, a través de lo que fue dicho anteriormente, acerca de la importancia de un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que valore el perfil del alumno, el lugar que lo rodea y sus intereses, pretendiendo así que el estudiante se identifique en el momento del aprendizaje y este sea más efectivo en los diversos aspectos, principalmente en lo que se refiere al encuentro de su posición como sujeto lector y entender de dónde parten sus formulaciones acerca de su propia realidad.

Es, por lo tanto, en el campo de la comprensión que las demás etapas ya fueron llevadas a cabo y en ese momento se hace preciso la consideración a todos los posibles significados que pueden derivarse. Ahora bien, el autor del texto escribe algo para alguien, con algún objetivo, y este se irrumpe en el instante en que el lector se ve como público objetivo. Sin embargo, es necesaria la percepción de que el lector no se inserta en esos niveles con pasividad, el simple acto de crear un significado de lo que se lee ya caracteriza un resultado sobre la acción, y aunque el equívoco sigue siendo una situación posible él reverbera en alguna manera de significar. Son estos espacios de significación los que producen en el individuo la presencia. Son en las comunicaciones cotidianas y en la posibilidad de analizarlas que los roles son constituidos y los sujetos pasan a verse en circunstancias que evocan la participación, resultando en un movimiento que los integra en la sociedad.

La escuela se compone como el principal espacio para la formación de estos sujetos, lejos de caer en el tradicionalismo, este que proyecta al alumno como un ser libre de cualquier contribución en el proceso educativo y apenas encuadrándose como receptáculo, la escuela promueve el proceso de lectura como vía de intersección entre la realidad vivida de aquel alumno, con una realidad identificable. De modo que significar sobrepasa un proceso que apunta hacia la interpretación y se engloba en la amplitud de la actuación. Y entonces esos ambientes se construyen de manera propicia para la formación del sujeto crítico, así, "La ampliación de momentos de lectura dirigida a la comprensión de la realidad de la sociedad le

¹³ Os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro. (ORLANDI, 1988, p. 137)

posibilita al alumno comprender y concebir la mejor forma de actuar como ciudadano, o sea, la lectura asume el rol de ampliación de la visión del mundo de los estudiantes¹⁴” (OLIVEIRA; FRANCO, 2014, p. 314, traducción nuestra).

La lectura se concibe entonces como un gesto multifacético, que se elabora desde la identificación de los signos hasta alcanzar su objetivo en el acto de comprender. Comprensión que se forma bajo la interferencia de factores que no están directamente relacionados con el texto, pero que se desarrollan a medida que la interacción entre los interlocutores se vuelve significativa, es una interpretación que su significado depende de la forma en que el individuo es interpelado y cómo esto se configura en su manera de ver el mundo. Es en la lectura también que el autor es visto, al final "al leerse un texto, se lee junto al hombre y su tiempo, sus luchas y conflictos internos y sus luchas y conflictos externos, sus embates, dudas y certezas¹⁵” (ADOLFO, 2007, p.26, traducción nuestra)

Con lo que se ha presentado se suscita la idea de que leer es un gesto que excede a los libros. Aunque inicialmente el contacto con la lectura parece proceder en esos espacios, es en la práctica continua que el individuo pasa a hacer lecturas de otros lugares o de otras formas de interacción, como la lectura de una música o de un símbolo que tiene un significado expresivo en la sociedad.

La escuela no está representada como el primer lugar en el que se practica la lectura, esta, en realidad, se hace a partir del encuentro del sujeto con sus percepciones dentro del mundo. Es del individuo en su visualización del espacio en que habita. "La escuela es una de las instituciones que sistematiza el acto de leer, pero no lo crea¹⁶” (DERING; SILVA, 2020, p. 77, traducción nuestra).

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1990, p. 09).

Por lo tanto, al parecer, la escuela es un lugar que debe valorar por la continuidad de las lecturas hechas más allá de los límites físicos de ella, debe construirse con foco en la

¹⁴ A ampliação de momentos de leitura direcionada a compreensão da realidade da sociedade possibilita ao aluno compreender e conceber a melhor forma de atuar como cidadão, ou seja, a leitura assume o papel de ampliação da visão do mundo dos estudantes (OLIVEIRA; FRANCO, 2014, p. 314)

¹⁵ ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas (ADOLFO, 2007, p.26)

¹⁶ A escola é uma das instituições que sistematiza o ato de ler, mas não o cria. (DERING; SILVA, 2020, p. 77)

formación del sujeto crítico, que cuestiona su realidad, y que entiende que esta debe ser traída para el ambiente escolar. La práctica de esa reflexión es lo que permea los ideales de emancipación y hace que el propósito de la educación, sobre todo la educación que viene siendo entendida como libertadora, sea alcanzada. Así, "tomando la escuela como un espacio de diálogos, por lo tanto, se tiene que efectuar la lectura (y el equipaje del sujeto) siempre tomando como base, también, su propia práctica, así como los conocimientos de su vivencia personal en diálogo con el mundo"¹⁷ (DERING; SILVA, 2020, p.78, traducción nuestra).

En defensa de lo que se considera el acto de leer, la decodificación necesita estar alineada con la buena comprensión pues "en ese sentido, la lectura sobrepasa el pasar de ojos por algo, pero va más allá de visualizar, aventurándose en lo desconocido para una plena comprensión del sentido de las cosas"¹⁸ (CALDIN, 2003. p. 47. traducción nuestra). Es con la lectura que se entiende la sociedad que involucra al individuo, que permite una mirada más juiciosa acerca de la información que se recibe, pues es en la comprensión de las informaciones de manera coherente que se pueden juzgar los dichos y salir del margen, desafiando el determinismo y pasando a reivindicar espacios que puedan oportunizar un compromiso en luchas que favorezcan al sujeto. "La lectura es, por lo tanto, un acto social, y como tal, una cuestión pública"¹⁹ (CADIN, 2003, p. 47, traducción nuestra)

2.2. Lectura-escritura, iniciación científica y lengua española

En las dimensiones que involucran la lectura, nos centraremos también en entender sus implicaciones en lo que respecta a las clases de lengua española y la escritura como gesto de diálogo situado en una relación directa con el acto de leer. Es decir, seguimos con la comprensión de que la lectura evoca la posibilidad de conocer al otro, a sí mismo y sus posiciones en un contexto dado, en una actitud de interpretación del mundo, mientras que la escritura se sitúa como práctica complementaria en un estado que, a través de ella, se incentiva y se realiza la interacción en la lengua y con el otro. Observando la escritura como una forma de relación social, podemos pensar en esa interpretación del mundo como un espacio que la escritura no se inserta sólo como representación de la oralidad, sino que

¹⁷ tomando a escola como um espaço de diálogos, portanto, tem-se que efetivar a leitura (e a bagagem do sujeito) sempre tomando como base, também, a sua própria prática, bem como os conhecimentos de sua vivência pessoal em diálogo com o mundo. (DERING; SILVA, 2020, p.78)

¹⁸ Nesse sentido, a leitura ultrapassa o passar de olhos por algo, mas vai além do visualizar, aventurando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido das coisas. CADIN, 2003, p. 47)

¹⁹ A leitura é, portanto, um ato social, e como tal, uma questão pública. CADIN, 2003, p. 47)

determina en su forma la posición en que el sujeto ocupa. Revelando así que esa posición de sujeto escritor, y por consiguiente sujeto autor "saca a relucir rasgos de la singularidad del sujeto que ponen en jaque el efecto elemental de unicidad de aquello que se dice al escribir y, consecuentemente, del sujeto, abriendo puntos de deriva del decir"²⁰ (AUGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 147. traducción nuestra).

Comprendemos que iniciar una reflexión sobre la escritura, considerando sobre todo la escritura en lengua extranjera, nos invita a pensar en las amplitudes discursivas que surgen a partir de esa mirada. Es el entendimiento de una posición a ser expresada que encuentra algunos obstáculos en la enunciación, una vez que hablar en la lengua otra, requiere la observación de los factores que permiten que el dicho sea comprendido, pero no solo eso, es el movimiento trazado que reproduce el sentido de lo que se desea decir. Pero es en ese movimiento de elecciones de lo que puede ser enunciado, que el sujeto alumno se marca como autor del decir en su ideología. ¿Por qué el uso de una palabra y no de otra? ¿Por qué formular de tal forma y no de otra? Es analizando esa perspectiva de posicionamiento a través de la lengua, que vivenciamos la dinámica aquí propuesta. En nuestra búsqueda que se basa en un escenario de educación en lenguas, y reitera su importancia al pedir al alumno aprendiente en lengua española que los ejercicios que integran lectura y escritura, y ellos como un proceso conjunto, posibilitan romper una interpretación fija sobre el mundo y permite, dentro de sus gestos de lectura y gestos de escritura, los procesos de identificación del alumno. En el momento de su expresión sobre el otro y en otra lengua, el alumno revela su posicionamiento y la forma en que ve aquel discurso. Es decir, se asignan nuevos sentidos y los trabajos que de allí surgen y se sustentan sobre una nueva perspectiva. El estudiante se hace autor en su lectura y escritura a través de su gesto interpretativo sobre el discurso del otro que se propone. Así, "es una experiencia movilizadora, también, porque el encuentro con una nueva lengua, una nueva cultura provoca en el sujeto inquietudes y extrañezas, pues pasará a ser interpelado por discursos en otra lengua cuyas memorias discursivas no le constituyen"²¹ (NASCIMENTO; DE NARDI, 2021, p.446. traducción nuestra).

En la concepción de lo que se sugiere como metodología para las clases de lengua extranjera, se elaboraron objetivos contruidos de modo más profundo que los considerados en el pasado. Existió un tiempo en que los aspectos gramaticales se posicionaron como el eje

²⁰ traz à tona traços da singularidade do sujeito que colocam em xeque o efeito elemental de unicidade daquilo que se diz ao escrever e, consequentemente, do sujeito, abrindo pontos de deriva do dizer. (AUGUSTINI e GRIGOLETTO, 2008, p. 147)

²¹ é uma experiência mobilizadora, também, porque o encontro com uma nova língua, uma nova cultura provoca no sujeito inquietações e estranhamentos, pois ele passará a ser interpelado por discursos em outra língua cujas memórias discursivas não lhe constituem (NASCIMENTO; DE NARDI, 2021, p.446.)

más importante en una clase de lengua, principalmente lengua extranjera, ya que se creía en el buen uso de las reglas como una forma de comunicación en el contexto social.

Posteriormente surgieron cuestiones iniciales como el hecho de que aprender un nuevo idioma implica la voluntad de comunicarse. Abriendo espacio entonces para el énfasis dado en los intercambios culturales, en la valorización de la comunicación de manera auténtica y en la consideración de lo que viene a ser el otro. Es bajo esa valoración que el dominio instrumental de una lengua pasó a ser rebatido en lo que se refiere a las fallas en poner esa comunicación en práctica y así fue pensado, a partir de un enfoque comunicativo, las formas de lectura y escritura y cómo estas se sitúan siendo herramientas importantes en la construcción del individuo como sujeto autónomo.

Sin el propósito de limitarse a una idea más contenida de las posibilidades que involucran el aprendizaje de lengua extranjera, necesitamos colocar en el mismo plano reflexiones que pueden ser conducidas mediante una clase de español, aún más en el contexto brasileño. Para ello, sin embargo, se hacen urgentes las discusiones que implican el reconocimiento sobre el sujeto alumno de lengua extranjera y consecuentemente el sujeto en posición de lector en ese espacio. Es preciso considerar que los modos de formación de un discurso y su interpretación no se resumen en una respuesta formal y única, entre otras cosas porque esa forma de lectura se establece a la luz de macroprocesos ideológicos sociales que influyen en el resultado, así como surgen de la posición-sujeto ocupado por el que enuncia. De este modo, “la formación discursiva no funciona como una máquina lógica. Por el contrario, es una unidad dividida, una heterogeneidad hacia sí misma. Hay un desplazamiento continuo en sus fronteras, en función de las ‘jugadas’ de la lucha ideológica, de los enfrentamientos político-sociales”²² (ORLANDI, 1988, p. 109, traducción nuestra). Por lo tanto, parece muy rentable, desde esa perspectiva, un trabajo que vincule la lectura-escritura considerando las discursividades y una actividad que promueva con constancia esas formas de análisis, en que la lengua como medio conceda un espacio de reflexión crítica sobre lo que se analiza, lo que se habla, por qué se habla y por qué la elección de hablar de ese modo y no de otro.

Los procesos entonces, para la concreción de lo que se está proponiendo a pensar, pueden ser desarrollados por medio de la iniciación científica, que, como se menciona en el primer apartado, aparece en el currículo de Pernambuco como una unidad de profundización,

²² A formação discursiva não funciona como uma máquina lógica. Ao contrário, ela é uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma. Há um deslocamento contínuo em suas fronteiras, em função das "jogadas" da luta ideológica, dos confrontos políticos-sociais. (ORLANDI, 1999, p. 109)

una vez expresada por medio de la Resolución CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º de la siguiente manera:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (p.61)

Podemos apoyarnos en lo que señala el currículo sobre la investigación científica y lanzar nuestro gesto interpretativo. En un trabajo con la lectura, se sustentan apropiadamente todas las concepciones ya mencionadas bajo la argumentación del sujeto en posición de lector, dentro de eso, como defendido en el currículo al que se refiere la iniciación científica, el intento de fomentar el desarrollo visualizando las demandas locales y procesos de intervención, así como los aspectos sociales. Pero que sobre todo establecen un momento de actuación del estudiante en una esfera palpable, analizando un problema real y contribuyendo significativamente con el hacer científico. Ese movimiento se hace valioso en diversas significaciones que podemos enumerar como (1) la propia contribución del alumno con los resultados que susciten de su investigación, (2) la aproximación con la lengua utilizada en el proceso y la comprensión de los procedimientos socioculturales involucrados y (3) el reconocimiento de sí en una posición de relevancia al verse en la colaboración de la construcción de saberes.

Por lo tanto, en las singularidades que abarcan el papel de la lectura en las clases de lengua española, parece ser favorable el acercamiento con el mundo en los diversos contextos en que la lengua se posiciona como medio de intercambio. Esto significa, en momentos de oportunidad de la actuación en contextos reales que son posibilitados a través de la consideración de lectura-escritura y la iniciación científica como prácticas sociales. Funcionando como camino del hacer pensar y culminando en actuar dentro de la sociedad.

3. UN CASO EJEMPLAR

Ante lo expuesto en los tópicos anteriores, este apartado se dedica a proponer un trabajo con la lengua española en las escuelas que tome la lengua como espacio de construcción de saberes por y sobre la lengua. Se trata de una mirada construida a partir de los fundamentos teóricos del Análisis del Discurso, en especial a lo que concierne a la comprensión de la lectura, abarcando en su composición la lectura, la iniciación científica y la lengua española. Este trabajo también está basado en una experiencia de la autora en el ámbito de un proyecto de iniciación científica, elaborado en el período de septiembre de 2021 hasta septiembre de 2022 por la Universidad Federal de Pernambuco.

Arrancamos de una descripción-reflexión sobre la práctica de iniciación científica, lo que se realiza a partir de un relato personal de la autora sobre la experiencia como investigadora en el ámbito de un proyecto PIBIC²³. En este artículo, el relato de la investigadora nos sirve como objeto de análisis a partir del que nos proponemos a pensar en escenarios pedagógicos que posibiliten la construcción de un archivo de lectura que pueda ser utilizado por el profesor de lengua española. Entendemos la importancia de la formación de un archivo que viabilice prácticas de lectura que tengan como propósito la construcción del estudiante como sujeto lector-investigador. Por lo tanto, es importante aclarar inicialmente las nociones de archivo que se entienden dentro de nuestra perspectiva. Para Pêcheux (2010, p.51) el archivo se puede entender "en el sentido amplio, de 'campo de documentos pertinentes y disponibles sobre una cuestión'"²⁴ (traducción nuestra). De esta forma, queda implícito en la cita que el trato con la cuestión abordada debe ser gestionada considerando las múltiples formas de deriva del sentido. Esto quiere decir, que la idea de predominio de una interpretación que es impuesta por ideologías dominantes en la formación de los sentidos, necesita ser observada más profundamente, de modo a no borrar la presencia, ni la memoria del sujeto lector que recibe tal información. Con eso, el archivo se compone de un documento general sobre las temáticas allí presentes, visando la lectura crítica que permitirá el posicionamiento del sujeto ante los hechos y la propia identificación delante de la realidad.

Considerando lo anteriormente mencionado, tomamos nuestro relato como práctica reflexiva sobre la experiencia vivenciada como investigadora dentro de la universidad y que apunta hacia la posibilidad de tomarse la investigación científica como práctica pedagógica en

²³El proyecto de título "Sobre a (des)legitimação da imagem de Pedro Castillo: embates políticos no facebook e no twitter". (CNPq - 2021/2022). Se concentra en el área de Lingüística, Letras y Artes. Orientado por la prof^a Dr^a Fabiele Stockmans de Nardi Sottili.

²⁴ No sentido amplo, de 'campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão'. (PÊCHEUX, 2010, p.51)

la escuela. De modo más específico, buscamos apuntar perspectivas que contribuyen al trabajo del profesor de lengua en la formación de lectores-investigadores.

Aquí se está pensando con el propósito de construir proyectos vinculados a temáticas que puedan transversalizar la mirada bajo problemáticas involucradas, especialmente en lo que se refiere al fomento de una visión crítica acerca de la realidad que está cerca del alumno.

3.1. Un relato de investigación

En el proyecto que titulamos "Sobre a (des)legitimação da imagen de Pedro Castillo: embates políticos no facebook e no twitter", tuvimos como foco un especial interés en analizar cómo se produjo, a partir de las acusaciones de "terrorista" y "comunista", un trabajo de (des)legitimación del actual presidente del Perú Pedro Castillo, mediante la circulación de textos verbales e imagéticos sobre el candidato, así como sus "respuestas" a esos dichos. Hay que constatar, desde el título, un interés singular en el trabajo con las redes sociales y en lo que se refiere a la actuación de estas como espacio político, destacando la fuerza en moverse en los procesos de significación y en la tentativa de situarse como vehículo informativo.

Considerando las prácticas de lectura en la escuela, se puede defender que, conforme lo hicimos, trabajar a partir de las discursividades vehiculadas en diferentes portales periodísticos que circulan dentro de las redes sociales y los comentarios de los usuarios en un procedimiento de interacción con el vehículo mediático, nos pone frente a una oportunidad de ver cómo se representa el mundo que nos rodea.

La justificación que orientó la elección del tema del proyecto, o sea, el análisis de la construcción de la imagen de Pedro Castillo, estuvo pautada por la observación de movimientos de constante actualización de un discurso que nombramos anticomunista y que ha ganado fuerza en América Latina en los últimos años y se mostró particularmente eficaz, en el caso de Brasil, en la construcción de las discursividades que culminaron en el Golpe de 2016. Lo que indica un trabajo previo de observación de las constantes que circulan en nuestra realidad y que proporcionan un impacto directo en ella.

En el trabajo ejemplificado, se pensó en las redes sociales destacadas por su popularidad. Queríamos de hecho observar de qué forma el sujeto entraba en contacto con la noticia que estaba siendo transmitida en el portal, entonces entendemos que parte de las estrategias utilizadas para hacer el enlace del sujeto con el portal es a través de su circulación en las redes sociales.

Para alcanzar la comprensión de los procesos discursivos en análisis, se necesitaba considerar las condiciones de producción a partir de las que se produjeron los discursos que engendraron la imagen de Castillo. Dicha consideración demanda un proceso de lectura que reconozca los distintos contextos de enunciación a partir de los que se dice sobre el personaje y las distintas ideologías a partir de las que se producen los efectos de sentido para lo dicho, haciendo con que se pueda ver cómo los sentidos deslizan a depender de los espacios de enunciación a que se vinculan. No se trata de la búsqueda por determinar el real sentido, sino evidenciar esas situaciones opuestas y cómo ellas implicaban e influenciaban en las opiniones públicas, ya que, aparentemente, se trataba de una disputa de interpretaciones en el espacio de significar el candidato Pedro Castillo.

Así, en este trabajo, demandamos la construcción de un corpus empírico que nos permitiera mapear en los portales seleccionados, publicaciones y comentarios que nos proporcionaron la comprensión de cómo se produjo, en las redes facebook y twitter, la construcción de la imagen política de Pedro Castillo, en particular en lo que se refiere a su vinculación a las denominaciones *comunista* y *terrorista*. También observamos el funcionamiento de las redes sociales Facebook y Twitter en su papel en los procesos electorales.

Con el tema establecido y dada su relevancia, era pertinente la selección de los materiales de análisis, lo que se hizo a partir de algunos criterios. Por ser un trabajo que veía más íntimamente la realidad peruana, era pertinente que los portales tuvieran circulación por el país. También era necesario que tuviera presencia activa en las redes sociales determinadas y, sobre todo, que fuera identificado, en el período delimitado para análisis, un compromiso político que tuviera conexión con la imagen de Pedro Castillo. Como en nuestra investigación se trataba también de analizar cómo el candidato construyó su defensa, era necesario estar atento a los canales en que él hacía declaraciones oficiales, así sus dichos eran monitoreados en la composición de desvincular el imaginario negativo que era desarrollado sobre él.

Con los canales de análisis seleccionados, lo que ocurriría a partir de ahora sería el análisis de las secuencias discursivas, pero para ello necesitaban ser separadas del cuerpo del texto. Es importante observar que cuando señalamos esa separación, no es con un intento de promover un recorte que desconsidera el medio en que aquella secuencia fue producida, solo apuntaba hacia el pasaje que sería evidenciado como discurso que repetía lo dicho sobre Pedro Castillo ser comunista/terrorista o la base de su defensa que enfatizaba un discurso contrario.

Fue de entera importancia, en ese sentido, una lectura crítica que esclareciera la percepción de los dichos encontrados en esos portales que se referían a Pedro Castillo. De modo que, con esas expresiones destacadas, fue posible verificar, a través del juego parafrástico, una relación de repetición que reverberaba siempre en el mismo decir, a significar Pedro Castillo como comunista y, de ahí, como enemigo de la patria.

Al fin y al cabo, teníamos los objetivos estipulados y las nociones de lo que estábamos intentando analizar, de esa forma fue posible construir una discusión en torno a los resultados encontrados dialogando con la teoría en cuestión, en ese caso, el Análisis del Discurso.

Es notable en la construcción de un proyecto como ese que no se termina rápidamente no es un material en el que se espera una respuesta correcta. Es un acervo construido gradualmente, suscitado inicialmente a nivel de interés personal y relevancia para la sociedad, pero que se elabora en su esencia a partir de los diversos desdoblamientos destacados en cada nivel de investigación. Desde la percepción de la existencia de material para análisis, junto a la construcción del corpus empírico, es decir, desde todo lo que es recogido que nos ayude a entender las condiciones de producción de los diversos enunciados. Incluso el pensamiento crítico, posibilitado por las diversas lecturas y los efectos de sentido producidos por los interlocutores a fin de colocarse en la posición de analista.

3.2 Pensando la construcción del archivo y del proyecto en la escuela

Partiendo de lo expuesto anteriormente, el propósito ahora es pensar: ¿cómo un trabajo como ese puede ser ejecutado dentro de la escuela? La respuesta no es única y tampoco sencilla, pero se entiende que formularla es una necesidad para que se vaya dando cuerpo y forma a la proposición de trabajar con la investigación científica en el interior de la escuela. Otra cuestión importante que nos gustaría mencionar es que no se trata de repetir temáticas y propuestas de investigación, sino de reflexionar sobre cómo los caminos de construcción de la iniciación científica por un profesor en formación nos pueden llevar a elaborar prácticas de escolarización que se fundamenten la investigación y que nos permitan construir archivos de lectura y, a partir de ellos, proyectos de investigación. Se trata de un trabajo de sensibilización que vislumbre la emancipación del sujeto que por tanto tiempo viene siendo defendida y que necesita de atributos que pongan esa práctica en ejecución.

Haciendo una retomada del concepto que trazamos sobre archivo a través de la mirada del Análisis del Discurso, es importante señalar que nuestras interrogantes que rodean la construcción del archivo que aquí proponemos, se trata de una reflexión inicial, que debe

ampliarse, sea desde el punto de vista teórico, sea desde la práctica del archivo en el espacio escolar, pero que comenzamos como forma de pensar en otras rutinas de lecturas en lenguas.

En la determinación que aquí apuntamos y en la visualización de nuestro trabajo en un vislumbre de utilización de las redes sociales, entendemos que el Análisis del Discurso contribuye en su reflexión sobre archivo, la medida que nos invita a romper los sentidos ya establecidos sobre determinada temática y su circulación en los medios sociales, e investigar lo que de cierto modo se entiende como un consenso, o como una estructura de base. La construcción pensada para ese trabajo se integra, sobre todo, en el modo en que las formas de estructurar un proyecto de investigación, y que será investigado por los alumnos, puedan comenzar desde estas perspectivas iniciales, pero no como una idea cerrada y que nos proporcione una única respuesta, y si de la comprensión que "el archivo es el que rige la aparición de nuevos enunciados, haciendo con que estos enunciados puedan coexistir más allá de modificarse conforme a las condiciones de existencia"²⁵ (AIUB, 2012, p. 67). Una forma de entender que los sentidos establecidos presentan cierta comprensión que ha sido determinada desde su formación. Así que, sobre las diversas maneras de componer el archivo la intención es que se cuestionen los sentidos impuestos y la comprensión que será expuesta por el investigador.

Es necesario que los caminos que lleven al estudiante hasta la posición de enunciador, y antes de eso, agente reflexivo de la propuesta, sea construido por medio de etapas que enfatizan la composición de este sujeto colaborador y cuestionador, que las temáticas sean trabajadas de manera a desarrollar un carácter crítico a la situación y permanezcan así durante toda la extensión del proyecto.

Entonces, ante todo y en la definición de los conceptos preliminares que guiarán la propuesta a trabajar con el grupo de alumnos, es necesario que se delimite un tema. Estamos recomendando que parta de una mirada dirigida por los alumnos para los aspectos que interfieren en su realidad de modo notorio, y que sean temas que despierten su interés y que les permitan identificar y comprender su lugar y el de los agentes involucrados, con eso nos referimos a la posición-sujeto, es decir, el lugar de donde partirá la observación y cuál es la implicación de tal análisis en un contexto real.

A partir de la experiencia con la iniciación científica, lo que queda marcado es la pertinencia de pensar los archivos de lectura contruidos a partir de discursividades que circulan en las redes sociales. Para la escuela, eso se justifica, especialmente por algunas

²⁵ O arquivo é o que rege o aparecimento de novos enunciados, fazendo com que estes enunciados possam coexistir além de se modificar conforme as condições de existência. (AIUB, 2012, p. 67)

razones, de las cuales podemos apuntar: (1) el atractivo de las redes como espacio de interlocución para los estudiantes; (2) el hecho de que tenemos, por las redes, una fuerte construcción de la opinión pública, a partir de la creación-reasignación-circulación de imaginarios que van a producir sus efectos en el espacio social; (3) el hecho de que muchas veces se hace una lectura "acrítica" de las redes, o sea, que no alcanza a comprender las condiciones de producción de los discursos que son vehiculados, muchas veces presentado como verdad lo que es "opinión" y/o produciendo verdaderos movimientos de circulación de mentiras; (4) la facilidad de construcción del archivo y la multiplicidad de posibilidades de trabajo sobre él.

Con este movimiento estamos tratando de lecturas preliminares, la lectura del mundo, que no se termina en las escrituras, y tampoco se inicia en ellas, sino que es la mirada interpretativa acerca de lo que nos rodea. Así, podría caber al profesor la proposición de materiales escritos de manera descriptiva, fomentando un trabajo de búsqueda en que los alumnos se acerquen y opinen sobre temáticas de sus intereses y las principales implicaciones de esas temáticas dentro de la sociedad, considerando el contexto de una clase de lengua española y así trazando un guión que pueda acercarse a aspectos que involucren la lengua, siendo dirigidos por preguntas como: ¿por qué escogiste este tema? ¿De qué manera puedes actuar en esta problemática? ¿Cómo esta problemática interfiere en tu vida y la de las personas que te rodean? ¿Puede describir cómo se materializa esta problemática en su visión?

Antes del desarrollo de este texto propuesto en el párrafo anterior, el profesor puede pedirles a los alumnos que hagan una recolección de materias periodísticas de distintos portales, o sea, de noticias que traten de la temática por la que ellos se interesan, pidiendo que hagan una comparación sobre los fragmentos que están en común en las materias y los que son divergentes. Podemos responder preguntas como: ¿qué palabras se utilizan para referirse al problema? ¿En todas estas materias las palabras tienen la misma carga semántica? También, una vez detectada la circulación de estos portales en las redes sociales seleccionadas, sería interesante recoger los dichos de los internautas sobre lo que está siendo presentado en la materia de modo a entender la receptividad del dicho en aquel medio. ¿Es decir, los comentarios están de acuerdo? ¿Están en contra? ¿Qué aspecto señala la mayoría de los comentaristas? ¿Entiendes cómo funciona la red social? O sea ¿es posible que este tema circule en esta red social como un asunto relevante o no?

De este modo, se espera una acción de compromiso del alumno. No estamos imponiendo lo que debe ser investigado y dándonos la autoridad que involucra el círculo pedagógico, sino estableciendo etapas de sensibilización sobre las cuales transferimos el

protagonismo al alumno y celebramos el hacer científico desde esos primeros pasos. Concretando en lo que apunta Orlandi (1988):

A ordem imposta pelo método de ensino ao processo de aprendizagem - método este que se funda sobre presunções e constrói a representação do aluno-leitor - aponta sempre para a não-relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente. No entanto, esta relação deveria fazer parte do processo de aprendizagem. Não estamos com isso propondo que se entregue o projeto político pedagógico ao espontaneísmo das relações já estabelecidas pelo aluno. Mas tampouco aceitamos a imposição (onipotente) do controle total exercido pela autoridade escolar. O que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura. (p. 40)

Con la delimitación establecida del tema, la nueva etapa a concretarse serán los objetivos, que estarán directamente conectados con la forma de actuación del alumno en referencia a la problemática.

Estamos tratando con un proyecto que pueda permitir el trabajo de iniciación científica ambientado en el espacio de la clase de lengua española, construyendo situaciones de reflexión constante. De esa forma los objetivos necesitan de una concepción que venga a ser considerados los matices pertinentes para el trabajo. Así, no basta que el tema sea explicitado en una elección impensada, sino que los gestos de lectura estén presentes en todas las etapas como medio de fijación de lo que se va a buscar, también muy bien determinado el medio de comunicación que va a ser utilizado, la justificativa para su uso y cómo es su funcionamiento. De ahí la importancia de tratar de un proyecto y no de una actividad aislada, ese factor que propone una continuidad ejecutada en varias etapas puede permitirnos momentos de trabajo volcados para entender ampliamente los procesos de lectura asociados a la temática desarrollada. El objetivo general debe ser pensado con el direccionamiento de una pregunta: ¿para qué pretendo investigar? Esa proposición no debe ser respondida de manera simple, sino situada en un terreno en el que las lecturas estén madurando.

Como una idea, el profesor puede proponer que el alumno elabore un trabajo de escritura bajo la intención de desarrollar una carta o un correo dirigido a los involucrados en la problemática elegida. La elección de tal actividad es justificada mediante los aspectos implícitos que este ejercicio propicia en espera de resultados considerados suficientes. Es decir, como el estudiante necesita relatar en la carta la existencia de un problema, para que sea notado, es necesario que explicita con énfasis cómo aquel problema está impactando y por lo tanto necesita atención. De esta forma, imponiendo lecturas acerca de la cuestión que pueden ser facilitadas por el profesor a través de la indicación, de nuevo, de vehículos variados y la propia búsqueda en las redes sociales, donde se queda más fácil hacer una observación de las

opiniones que se forman acerca de la temática, en lo que contribuye en la comprensión del problema como cuestión social.

La reflexión detrás de eso se estructura con cuestionamientos acerca de las principales diferencias narrativas encontradas de un vehículo a otro, de una opinión a otra "considerándose, para tanto, datos sobre el contexto interaccional, así como la función sociolingüística del relato en cuestión"²⁶ (MARIANI, 1998, p. 98, traducción nuestra). Aún sobre la construcción de los textos apuntados, las cartas o correos, en la búsqueda de dirigirlo apropiadamente, el alumno adentra en una investigación para entender a los agentes involucrados en la situación, lo que nuevamente reverbera en un gesto de lectura más específico sobre la temática, es decir, además de que con esta propuesta es posible el trabajo con el género carta o correo y su estructuración. En esta actividad también es posible un ejercicio de síntesis que, para que pueda ser elaborado, necesita de una buena apropiación del tema.

Más adelante el profesor puede proponer una nueva actividad, esta vez reforzada por el sesgo creativo al que el currículo de Pernambuco defiende sobre la investigación científica. De modo a pedir que sean construidos textos en formatos de noticias con la información recopilada a través del recorrido hasta el momento. Con un interés singular en observar cómo las narratividades son ahora construidas en comparación de un alumno para otro, es decir, la observación de cómo el dicho es formulado a depender de quien lo construye. Con eso, nos promueve la observación de que si la noticia es la misma y los apuntes de la problemática suscitan de acuerdo con el punto de vista de quien escribe, nos atentamos a la parcialidad del género periodístico que incluso bajo la vestimenta de lenguaje transparente y meramente informativo, en lo que Mariani (1998) determina estar dentro de las nociones de *discurso sobre*²⁷, parece existir una recuperación que favorece el punto de vista del autor y su ideología.

Partiendo de las comparaciones y de lo que se pretende investigar, con los múltiples cuestionamientos que vienen a surgir ante la elaboración de los textos y las provocaciones traídas por el profesor, cabe un movimiento que resulta en la pregunta: ¿qué puedo hacer para desarrollar la investigación?

²⁶considerando-se, para tanto, dados sobre o contexto interacional bem como a função sociolinguística do relato em questão. (MARIANI, 1998, p. 98)

²⁷ Mariani (1998) aponta em seu trabalho que os discursos sobre podem ser entendidos como “um efeito imediato do falar sobre é tornar objeto aquilo que se fala. Por esse viés, o sujeito enunciator produz um efeito de distanciamento e marca uma diferença com relação ao que é falado, podendo, desta forma, formular juízos de valor, emitir opiniões etc, justamente porque não se ‘envolveu’ com a questão” (p. 60)

El alumno ya conoce la temática de su interés, ya sabe lo que pretende al investigar y ya conoce un acervo considerable de tópicos que circulan sobre el asunto. Sin embargo, necesita delimitar cómo se producirá la investigación. Comprendiendo la vastedad de la información recogida como material que posibilita el entendimiento acerca del contexto, pero que se hace necesario la elección de algún aspecto para que sea profundizado. En nuestro trabajo que investigó la imagen de Pedro Castillo, demandamos la construcción de un corpus empírico que nos permitiera mapear, en los portales seleccionados, publicaciones y comentarios que nos proporcionaron la comprensión de cómo se produjo, en las redes facebook y twitter, la construcción de la imagen política de Pedro Castillo, en particular en lo que se refiere a su vinculación a las denominaciones *comunista* y *terrorista*.

De esa forma, el material leído hasta el momento, aunque no se constituya en el corpus discursivo, o sea, aquel que será de hecho analizado, nos sirve como forma de composición del entorno, situación que no fragiliza la investigación una vez que estamos insertos en un contexto concreto, señalizados bajo las nociones del acontecimiento como un todo, y no solo la parte que será utilizada a través de las materialidades discursivas.

Como ya citado en momentos anteriores, el peligro de situar un recorte en el momento de la lectura, es la delimitación de respuestas inmediatas y uniformes, apropiándose del criterio de estar correcto o errado y alejando las distintas significaciones que pueden demandar en un escenario más amplio.

La investigación se llevará a cabo con énfasis en la reanudación frecuente de las lecturas que promovieron la elección del tema, en la observación de extraer el objetivo propuesto de lo que está dispuesto en las líneas informativas, y no nos referimos al texto, sino al discurso, que aparece verbalizado en la intencionalidad, que no responde al "¿qué se está diciendo?", pero "¿cómo se dice?" y que se hace eco en "¿cómo lo significo?". Creemos que una actividad que pueda agudizar el sesgo interpretativo presente en esa etapa sería la aproximación a diversos acontecimientos y actores que se inscriben en el mismo período de la investigación, como una forma de ver desde el exterior cómo todos los factores se interconectan y aparecen de ciertas maneras. Así, el profesor puede pedir que el alumno se encargue de desarrollar una exposición, de manera que el estudiante centralice la temática ya escogida y elija otras temáticas que cree estar vinculadas con la primera, la cual él puede denominar de temática principal.

Enumeramos la definición de una temática, los objetivos y la construcción de un corpus posible, dentro de una clase de lengua extranjera, nuevamente señalamos la atención que todo aquí propuesto es visualizado pautando la construcción de un documento que

sensibilice al alumno a proyectarse bajo el sesgo de investigador, comprendiendo “una de las críticas que se ha hecho a la escuela tradicional es la de estar limitándose a formar alumnos para dominar determinados contenidos y no alumnos que sepan pensar, reflexionar, proponer soluciones sobre problemas y cuestiones actuales, trabajar y cooperar unos con otros”²⁸ (ULHÔA, 2011 p. 25, traducción nuestra)

Así, al final de todas esas etapas nos enfrentaremos con el resultado, que va a significar ante los objetivos propuestos y la visión crítica del alumno investigador que, saliendo de la repetición de dichos preestablecidos, comenzará a trillar sus propias concepciones acerca de lo que se investigó y se posicionará como sujeto de la cuestión, interpelado por las diversas nociones que lo circundan y enunciando de ese espacio.

El hacer científico se constituye como uno de los pilares necesarios para la emancipación del sujeto, y más que nunca, para una actuación frecuente y efectiva en las escuelas, en un trabajo que gradualmente contribuya para la construcción de aquel sujeto. Sin limitarse a los períodos específicos, como las ferias de ciencias, que, aunque parezcan el más próximo del fomento a la actuación científica, necesita de un cuidado a la observación si allí se produjo una investigación o si meramente se establecieron repeticiones acerca de la temática. Cuidado esencial para que los lugares de actuación no sean corrompidos y el significado que involucra el sentido de hacer ciencia no se deslice hacia la mecanización.

CONSIDERACIONES FINALES

Lo que propusimos anteriormente no disminuye la necesidad de un análisis crítico de la situación que vivimos en Brasil con relación a la lengua española. Consideramos que la forma como se organiza actualmente el currículo genera una tendencia de privilegiar algunas áreas del conocimiento en detrimento de otras. Hay muchas cuestiones que todavía necesitamos profundizar, a ejemplo del análisis de la BNCC, documento que se pone como base de los currículos de las escuelas brasileñas, y con relación a ese documento su carácter incluyente-excluyente, por ejemplo, en lo que concierne a las lenguas, o, por otra parte, en cómo efectivamente funcionarán los llamados “Itinerarios Formativos (IT)”, bajo los que se construye la idea de que se faculta a los estudiante elegir su propia trayectoria de formación. Cabe entretanto preguntar quienes son los que eligen de verdad, cómo tratar el tema de la

²⁸ Uma das críticas que se tem feito à escola tradicional é a de estar se limitando a formar alunos para dominar determinados conteúdos e não alunos que saibam pensar, refletir, propor soluções sobre problemas e questões atuais, trabalhar e cooperar uns com os outros. (ULHÔA, 2011 p. 25)

profundización de los estudios en los IT si, en algunos casos, como el de la lengua española en el currículo de Pernambuco, solo estará el español en los mismos itinerário, de dónde arrancamos y qué vamos profundizar.

Pese las dudas y cuestionamientos que todavía permanecen, es también en esa misma construcción curricular que encontramos en Pernambuco el incentivo a la investigación científica que irrumpe sobre algunos pilares. Con la búsqueda de volver a la necesidad brasileña de gestionar el español con las alternativas posibles, así como la urgencia en constituirse actores del hacer científico, desarrollamos espacios de actuación que rompan sobre el sistema que promueve la tecnicidad de la enseñanza, viabilizando espacios de resistencia en el hacer educativo a través de la lectura, determinando la importancia de los lugares de enunciación en la búsqueda de formar sujetos críticos que observen la propia realidad y puedan participar con voz activa en los procesos de toma de decisión social.

Son en esas opciones de ejercicio que, además de volvernos para la oportunidad de actuación del profesor de lengua, identificamos el paso a paso en la construcción de un proceso de iniciación científica. Justificando la importancia de trabajo con ese eje, en la búsqueda de un cambio en la formación de alumnos que se expresan solo en la base de contenidos enseñados en el aula, desvirtuando el sujeto que opina, busca soluciones, trabaja en equipo y puede medir las problemáticas que envuelven su entorno. Entendemos que las formulaciones de contenido deben estar vinculadas a formas de hacer pensar y actuar, buscando en las materialidades un espacio de reconocimiento.

Finalmente, es en la lengua como medio, y en la escuela como lugar que podemos vislumbrar el llenado de lagunas que favorecen una estructura del cuerpo social destinado a mantener el poder a quien ya lo tiene. Son los gestos interpretativos los que identifican las posiciones-sujeto y, así, las posibilidades de transformación en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLFO, S. P. Leitura e visão de mundo In: REZENDE, L. Leitura e visão de mundo: peça de um quebra-cabeças. Londrina:EDUEL, 2007.

AGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. Matraca-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 15, n. 22, 2008.

AIUB, G. F. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. Leitura, n. 50, p. 61-82, 2012.

ALVAREZ, M. L. O. A des(valorização) do ensino do espanhol no Brasil. La Lengua Española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-lengua-espanola-en-brasil-ensenanza-formacion-de-profesores-y-resistencia-2018/ensenanza-lengua-espanola/22508>> Acessado em: 16 set. 2022

AQUINO, M. de F. de S. A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015.

BORDÃO-ALVES, D. P.; MELO-SILVA, L. L. Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. Avaliação Psicológica, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2008.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n. 15, 2003.

CAMPOS, G. et al. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano IX-número, 2011.

DERING, R. O.; SILVA, E. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 1, p. 75-81, 2020.

DE SOUZA, J. H. A. A SITUAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL, PÓS-REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005. Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente, p. 1-16, 2022

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1990.

MARIANI, B. O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MOURATO, M. A. G. Ensino de conhecimentos linguísticos e documentos oficiais: Uma análise comparativa entre o Currículo de Pernambuco (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.

NASCIMENTO, M. I.; DE NARDI, F. S. Escrit(ur)a e autoria na língua do outro: língua, discurso e resistência (s). Revista Linguagem & Ensino, v. 24, n. 3, p. 442-467, 2021.

OLIVEIRA, R. M. G; FRANCO, S. A. P. O papel da leitura como ato formativo do sujeito crítico. in: LORDANI, S. F. de S.; CRUZ, D. S. de L.; ARAÚJO, R. N. de. A formação continuada de professores da educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0661–0673, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16318. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16318>. Acesso em: 7 out. 2022.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo. Editora Ática, 1988.

OSTERMANN, F.; SANTOS, F. R. V. dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno brasileiro de ensino de física*. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.

PARO, V. H. *Parecer de preparar para o trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*, 1999.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2021b.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). *da história no discurso*. 3. ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 2010, p.49-59.

SILVA, J. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

SOARES, L. A. A.. Escrita como prática social: a tarefa como um atrator. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 1, p. 81-97, 2016.

SOUTO, M.; BRITO, A.M.S; GONZALES, A.O.F. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Anais da IX JNLFLP*, p. 890-900, 2014.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. P. E. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *Compreensão de textos*, p. 171-198, 2013

ULHÔA, E. et al. A formação do aluno pesquisador. *Educação & Tecnologia*, v. 13, n. 2, 2011.