

Alfabetización: análisis de prácticas discursivas en situaciones de enseñanza

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.7127>

Thiago Barbosa Soares¹

Resumen: El objetivo principal de este artículo es presentar los desarrollos en torno a la lectoescritura como subsidiario del desarrollo de las prácticas lectoras que presuponen las actividades de escritura escolar, la conocida producción textual. Para ello, relevamos algunas concepciones históricas de la lectura y sus respectivas relaciones con la formación del lector, comparadas con ciertas concepciones presentes en los (PCN) de la Lengua Portuguesa (BRASIL, 1997), abordando la aproximación de la lectura y la escritura en su práctica. maneras de aprender. Para examinar interpretativamente algunas prácticas discursivas en una situación de enseñanza, se utiliza el Análisis del Discurso en relación con los efectos propuestos por determinadas actividades, con el fin de verificar cualitativamente cierta eficacia contextual de los usos más productivos en el aula. Aprovechamos el crecimiento histórico de la noción de alfabetización para llegar a la perspectiva de los géneros textuales desde los cuales el dominio de la producción e interpretación de textos, de diferentes normas, modalidades y registros puede ser una realidad en la enseñanza. Hecho esto, al final, sopesaremos el camino recorrido aquí, para comprender la contemporaneidad de ciertas prácticas discursivas en circunstancias de aprendizaje.

Palabras-claves: alfabetización, lengua, prácticas, discurso, enseñando.

Letramento: análise de práticas discursivas em situações de ensino

Resumo: Este artigo tem por principal objetivo apresentar os desdobramentos em torno do letramento como subsidiário para o desenvolvimento de práticas de leitura pressupostas em atividades escolares de escrita, a conhecida produção textual. Para tanto, recenseamos algumas concepções históricas de leitura e suas respectivas relações com a formação do leitor cotejadas com certas concepções presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), enveredando pela aproximação da leitura e da escrita em suas formas práticas de aprender. Para examinar interpretativamente algumas práticas discursivas em situação de ensino, emprega-se a Análise do Discurso no tocante aos efeitos propostos por determinadas atividades, para com isso, verificar qualitativamente certa eficácia contextual de usos mais produtivos em sala de aula. Valemo-nos do crescendo histórico da noção de letramento para chegar à perspectiva dos gêneros textuais, a partir da qual o domínio da produção e interpretação de textos, de diferentes normas, modalidades e registros possa ser uma realidade no ensino. Feito isso, ao final, pesarmos o percurso aqui percorrido, de modo a compreendermos a contemporaneidade de determinadas práticas discursivas em circunstâncias de aprendizagem.

Palavras-chave: letramento, língua, práticas, discurso, ensino.

Introducción

En los últimos años hemos asistido al surgimiento de una serie de medidas y estudios preocupados por reflexionar sobre los problemas de enseñanza/aprendizaje, sobre la calidad de la enseñanza y los cambios teóricos, prácticos y culturales necesarios para ampliarla y/o alcanzarla. Esta preocupación se deriva de algunos cambios

¹ Universidade Federal do Tocantins. E-mail: thiago.soares@mail.uft.edu.br

estructurales significativos no solo a nivel social, sino también a nivel nacional de la educación, como el proceso de urbanización que se ha acentuado en las últimas décadas y el aumento del número de cupos en las instituciones escolares públicas, respectivamente.

A pesar de la democratización del acceso, el sistema educativo brasileño, en todos los niveles, presenta serios problemas, incluso de carácter cuantitativo, pero principalmente de orden cualitativo. El gran desafío educativo en Brasil se dio, principalmente en la década de 1970, principalmente cuantitativamente, dadas las altas tasas de analfabetismo de la población, a partir de la década de 1980 se establecieron políticas públicas que propiciaran una democratización del acceso a la escuela. Sin embargo, este acceso planteaba un serio dilema: su garantía no significaba el logro de que dos alumnos permanecieran en la escuela sin su éxito académico. Para entenderlo, una serie de estudios giran en torno al tema de la calidad docente.

Una de las razones para explicar las dificultades y fracasos en los intentos por mejorar la calidad de la enseñanza está relacionada, según Magda Soares, con los problemas relacionados con el lenguaje: el conflicto entre el lenguaje usado y exigido por la escuela, y el lenguaje usado por los alumnos de, en su mayoría de camadas populares, es decir, de clases sociales antes ausentes. En este escenario, la enseñanza de la lengua portuguesa se convierte en un elemento clave para comprender esas dificultades y fracasos tanto como aprendidos, considerando que el acceso a la educación formal no era suficiente para producir lectores y productores de textos eficaces y competentes (SOARES, 2018).

Estudiosos de la educación y lingüistas conscientes de este problema buscaron en sus reflexiones señalar y deshacer una serie de errores en la enseñanza de la lengua portuguesa, entre los que se destacan la depreciación de la modalidad oral en relación a la modalidad escrita; enseñanza centrada en una perspectiva prescriptivista de las normas del lenguaje, en detrimento del pleno desarrollo de las actividades de producción y lectura de textos; enseñando el estándar como si fuera el único representante legítimo de la lengua portuguesa, legando a otras variedades lingüísticas una serie de malentendidos; la adopción de textos antiguos, de un solo género, utilizados en las clases de lengua portuguesa única y exclusivamente como ejemplos artificiales para la enseñanza de reglas gramaticales.

La concreción de estos problemas en la enseñanza de la lengua portuguesa estuvo acompañada de una serie de teorías y propuestas pedagógicas con miras a modificar las metodologías y prácticas de enseñanza de la lengua, con el fin de promover una enseñanza significativa de la lengua materna, con el objetivo de la formación de lectores y productores de textos competentes, capaces de producir y comprender textos de acuerdo a las demandas sociales, en diferentes contextos. Entre ellos destacan los estudios relacionados con la alfabetización.

Desarrollado a fines de la década de 1980 y utilizado para comprender mejor las dificultades de enseñanza/aprendizaje, el concepto de alfabetización se caracteriza por una preocupación por comprender la dimensión sociocultural del lenguaje, en particular, los usos sociales de la escritura y la lectura, como prácticas socialmente predominantes que promueven la procesos de interacción social. A diferencia del dominio de una técnica de codificación y decodificación de un sistema verbal en forma escrita, la alfabetización se refiere a la capacidad de los sujetos de apropiarse de la escritura, de hacerla “propia”, es decir, de asumirla como su “propiedad” para permitirles emplearlos de manera competente y eficaz de acuerdo con sus necesidades de interacción.

Así, a diferencia de la lectoescritura, el proceso lectoescritor faculta a los sujetos a utilizar la escritura y la lectura como formas efectivas de acción sobre y con los demás, así como sobre sí mismos, permitiéndoles, a través de estas habilidades, ejercer competentemente acciones en diferentes universos socioculturales y profesionales. La distinción entre alfabetización y alfabetización, sin embargo, debe ser considerada no como una disociación estanca y dicotómica, sino, en forma de un continuum, desde el dominio inicial del saber leer y escribir hacia el poder hacer uso de la lectura y la escritura. escritura de la escritura en las más diversas actividades de interacción social.

Las discusiones y los desarrollos en torno a la lectoescritura, producidos en los campos de estudio de la lengua y la educación, en los últimos años, han contribuido en gran medida a la definición del objetivo principal de las clases de lengua portuguesa, que debe ser desarrollar competencias en las habilidades lingüístico-discursivas de los estudiantes, proporcionando ellos con dominio de las habilidades lingüísticas de identificación, producción y recepción de textos, orales y escritos, formales e informales, de distintas variedades socioculturales, de acuerdo con las situaciones de interacción social. Estas reflexiones se volvieron, por lo tanto, muy relevantes para repensar la formación de profesores de lengua materna, para un cambio en las clases de lengua portuguesa y, en consecuencia, para una mejora en la enseñanza/aprendizaje, en su

conjunto. Con este horizonte en mente, echemos un vistazo más de cerca a la alfabetización y la alfabetización y luego tratemos las prácticas discursivas en situaciones de enseñanza de lengua portuguesa.

Alfabetización

La lectura y la escritura son fundamentales para la vida en sociedad. “Nada más claro que esta afirmación asertiva y correcta. Los actos de leer y escribir son, ante todo, actos sociales” (SOARES, 2018, p. 133). Las prácticas de lectura y escritura son, entre otras cosas, prácticas de integración social y, por tanto, prácticas políticas. En este sentido, aprender a leer y escribir no puede ser sólo la decodificación y codificación mecánica del código lingüístico utilizado por una sociedad, sino un medio de interacción objetiva y subjetiva entre conciencias. “De esta forma, la lectura se extiende desde la capacidad de traducir simplemente las sílabas en sonidos, hasta la capacidad de pensamiento cognitivo y metacognitivo” (SOARES, 2010, p. 31).

Las nomenclaturas alfabetización y alfabetización son hermanas muy cercanas, pero tienen orígenes diferentes. Este último se ocupa de la propagación alfabética de la lengua, es decir, de la correlación casi automática entre letra y sonido. El primero quiere más, quiere posibilitar el conocimiento fonológico de la lengua y su uso en situaciones concretas de uso, diferenciando el carácter dinámico del habla del carácter más o menos estático de la escritura, sin descuidar el contexto de enseñanza y aprendizaje. La alfabetización es, en pocas palabras, no sólo alfabetización lingüística sino también social del sujeto.

La ya obsoleta concepción de la alfabetización que partía de la unión de consonantes con vocales, v más a etc. 1921-1997). Así, no se puede olvidar que quien ingresa al universo escolar ya conoce su lengua materna, necesitando primero la oportunidad de comprender mejor los recursos para la formación de los sentidos. A partir de este hecho fundamental, la formalización, adecuada al contexto socioeconómico y cultural, de las prácticas de uso del lenguaje, lectura y escritura. “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, por lo que la lectura posterior de esta última no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquella” (FREIRE, 2011, p. 19).

El respeto al proceso de alfabetización de los sujetos implica necesariamente instancias culturales, económicas y subjetivas, no solo un mero aprendizaje de traspaso del sistema fonológico al sistema ortográfico. Por lo tanto, el procedimiento dialéctico requiere no solo ayudar a los estudiantes a conocer los sonidos de su lengua y

representarlos por escrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), ni enfocarse en el aprendizaje puro de la lectura y la escritura simplemente exponiendo a los estudiantes a estas formas de lenguaje. (la concepción de GOODMAN, 1982), sino la síntesis de tales procedimientos. La aportación de Jaffré (1997) demuestra el enfoque cercano a la síntesis en cuyo modelo de explicación del uso de la lengua se conjugan íntimamente dos principios: fonográfico y semiográfico.

El principio fonográfico se manifiesta por correspondencias entre unidades de habla sin sentido (fonemas o sílabas) y unidades de escritura sin sentido (fonogramas o silabogramas). El principio semiográfico abarca las unidades significativas y sus funciones en los elementos lingüísticos del lenguaje escrito. Estas unidades están determinadas por la estructura morfológica de las lenguas en cuestión y por la organización de las palabras (JAFFRÉ, 1997, p. 9 apud NUNES; BRYANT, 2014, p. 22).

En el proceso de alfabetización, los dos principios mencionados anteriormente deben ser considerados constantemente, porque “Las palabras no son unidades fonológicas, sino unidades definidas por el significado y la gramática. Decimos, por ejemplo, ‘saiu dilá’, pero escribimos ‘saiu de lá’” (NUNES; BRYANT, 2014, p. 22). Lo mismo ocurre en el habla porque necesitamos una olla y en la escritura necesitamos una olla. La relación entre el principio fonográfico y semiográfico debe tenerse en cuenta al relacionar el habla y la escritura. Sin embargo, este es un elemento a personificar en la práctica pedagógica de la enseñanza de idiomas.

El desarrollo de la comprensión y el uso de las funciones del lenguaje por parte de los estudiantes, ya sean las desarrolladas por Jakobson, en el círculo de Praga, emotivas, conativas, referenciales, fáticas, metalingüísticas y poéticas, o las reformuladas por Halliday y Hasan (1985), experienciales, interpersonales, lógico y textual. Siendo la principal función del lenguaje la interacción, tanto oral como escrita, corresponde al proceso de alfabetización del sujeto encaminarlo hacia los entresijos del lenguaje, ofreciéndole los recursos para llevar a cabo su intención en la comunicación.

Hay, entre muchos, un obstáculo para la alfabetización plena, a saber, el lugar donde se lleva a cabo, la escuela. Como aparato ideológico del Estado, la escuela privilegia en sus prácticas el mantenimiento del statu quo. “Todos los aparatos ideológicos del Estado, cualesquiera que sean, contribuyen a un mismo fin: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación” (ALTHUSSER, 1992, p. 78). Ahora bien, si es así, la lucha es dura, feroz e

interminable, pero no imposible y, por eso mismo, debe librarse en primera línea, o mejor dicho, desde dentro de este aparato ideológico.

Parece que “La lengua de la escuela es la lengua de las clases favorecidas; las funciones que predominan en el uso de la lengua en la escuela son las que también predominan en el uso de la lengua por parte de estas clases. Los niños pertenecientes a las clases bajas traen a la escuela un lenguaje en el que predominan otras funciones: emergen las diferencias” (SOARES, 2010, p. 67-68). Además, la escuela es la principal responsable de imponer un lenguaje homogeneizador, borrando así las variedades y sus subjetividades de uso del lenguaje. Por lo tanto,

No es difícil inferir de todo esto una explicación lingüística más al fracaso escolar de los niños de las clases bajas: mientras los niños de las clases privilegiadas ven en esta institución un espacio y un tiempo de aprendizaje, ya que para ellos el lenguaje es allí utilizado predominantemente con una función representativa, los niños de clases bajas lo ven como un espacio y tiempo para “modelar” su comportamiento social, pues para ellos el lenguaje tiene, en la escuela, una función predominantemente reguladora (SOARES, 2010, p. 70).

En cuanto al comportamiento lingüístico de los alumnos, se pueden plantear dos hipótesis:

La primera hipótesis es que el contexto de clase cultural y el proceso de socialización que en él se desarrolla llevaría al niño a privilegiar ciertas funciones en el uso del lenguaje. La segunda hipótesis sería la siguiente: el contexto cultural de la clase y el proceso de socialización que en ella tiene lugar llevarían al niño de las clases favorecidas a percibir más fácilmente las funciones que la escuela atribuye a la escritura y, por tanto, a producir más adecuadamente, en sus textos escolares, el discurso esperado por ella (SOARES, 2010, p. 70).

De esta forma, la escuela hace el flaco favor de hacer que muchos de sus alumnos desaprendan a conocer situaciones reales de diálogo que vivirán para cumplir con el protocolo de aprender a reproducir automáticamente los patrones privilegiados del habla y la escritura. De esta forma, la alfabetización no es efectiva o, al menos, no responde a las demandas sociales concretas. Como pretende ser un eco de lo que fue la alfabetización, la práctica de socializar los diversos recursos de la lengua en sus modalidades escrita y hablada está destinada a llevar el proceso de alfabetización al fracaso de tantos y al éxito de tan pocos. La alfabetización como práctica social, con sólo un principio, sin fin, debe ser fundamentalmente la prioridad de las clases de lengua desde los primeros años de escolaridad hasta los bancos universitarios, pues “leer el mundo precede siempre a leer la palabra y leer esta palabra”. la continuidad de leer eso” (FREIRE, 2011, p. 29).

Prácticas discursivas en situaciones de enseñanza

“La educación pública brasileña está en malas condiciones” es una de las tantas afirmaciones que circulan en la sociedad brasileña. Son varias las razones para que la enseñanza sea como es, entre ellas la falta de incentivos gubernamentales, en sus diversas instancias, para mejorar la educación. Otro está vinculado a las prácticas utilizadas en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con miras a analizar las prácticas discursivas en situaciones de enseñanza, nos centraremos en la enseñanza de la lengua oficial de Brasil, el portugués brasileño. Haremos uso del análisis del discurso derivado de los trabajos de Michel Pêcheux (1938-1983) y su grupo para investigar algunos procedimientos de la enseñanza del portugués en sus ejes: lectura y escritura.

La lectura y la escritura son las mayores habilidades que la enseñanza de un idioma puede proporcionar a los estudiantes. Cuando se trata de la lengua materna, la lectura y la escritura deben desarrollarse en todos los frentes posibles. Por ello, la categorización habitual de clases de palabras, la conjugación de verbos regulares, irregulares, defectuosos y abundantes en sus posibles tiempos, modos y personas, y la clasificación de tipos de coordinadas y subordinadas por sí solas no conducen a un mejor desarrollo de lectura y escritura. Maria Helena de Moura Neves (Gramática en la escuela, 1999) descubrió que la gramática es el punto de partida y de llegada en la mayoría de las escuelas. La gramática no es un problema. El problema es hacer, a través de él, la enseñanza del portugués vacío.

Al colocar toda la responsabilidad de la enseñanza en un conjunto de reglas y clasificaciones, a veces ambiguas, los docentes devalúan la lectura, la escritura, los estudiantes y ellos mismos. Hay en este procedimiento mecánico de la práctica gramatical, por tanto, un borrado (ORLANDI, 2007) de alumnos, profesores y lengua, ya que la gramática debe estar al servicio de la lectura y escritura de textos. El texto es la unidad comunicacional por excelencia (MARCUSCHI, 2008), las clases necesitan partir de él para llegar a él. La lectura y la escritura están unidas por el texto. La gramática entra en esta relación en la medida en que contribuye a los procesos de escritura y lectura.

Sin embargo, leer no es solo decodificar las palabras de un texto, al contrario de lo que se observa en muchas prácticas docentes. Como si la conexión de unas palabras con otras pudiera componer, per se, el significado del texto. Desde la escuela primaria hasta la educación superior, la noción de lectura es un tanto uniforme: eliminando lo que el autor quiso decir en el texto. Una comprensión bastante superficial del procesamiento de la lectura. No solo lees palabras, lees, sobre todo, el discurso. El texto es la

contrapartida material del discurso, su virtualidad (ORLANDI, 2012). Así, el concepto de discurso es fundamental para entender el objeto de lectura. Pêcheux define el discurso como “efectos de sentido entre los puntos A y B” (2010, p. 81). Los puntos “A y B” son los interlocutores que participan en el proceso de escritura y lectura; A, que organiza ciertos efectos de sentido de un texto, B, que lee, en consecuencia, interpreta efectos de sentido de A.

En vista de esto, pedir a los estudiantes que lean el texto X, esperando de antemano los significados Y, es borrar la gama de posibles efectos de significado en un texto. No es raro el siguiente caso: en una situación evaluativa, el docente pide a los alumnos que respondan un conjunto de preguntas y, entre ellas, se encuentra la infame “qué quiso decir el autor con el texto”. No sólo es comprensible sino también recomendable que el docente guíe la lectura del alumno, pero no puede podarla. “El alumno debe saber que existen significados previstos para un texto” (GRIGOLETO, 1995, p. 90). Pero exigir una lectura de los diversos efectos de significado presentes en un texto es reducir el texto y sus significados, por lo tanto, reducir las posibilidades de ampliar la lectura.

Los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Básica II (1997) y las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria (2006) recomiendan el trabajo de los géneros textuales en las clases de lengua portuguesa para que los alumnos los reconozcan y también para que puedan reproducirlos cuando sea necesario. Con esta recomendación, el docente lleva textos a los alumnos para categorizar: “es una crónica”, “es una receta de cocina”, “es un cuento”, “es un prospecto de medicina”, etc. Inicialmente, tal categorización, como recurso didáctico para la enseñanza de los géneros textuales, puede ser productiva si logra articular las “estructuras relativamente estables” y la incidencia temática a las condiciones de producción de estos textos. Sin embargo, casi nunca se presta la debida atención a las condiciones de producción de los textos y la categorización acaba sirviendo como método de evaluación.

Es necesario conducir a los estudiantes a comprender las direcciones de los significados de un texto a partir de sus condiciones de producción, que casi nunca coinciden con sus condiciones de recepción. Ahora bien, llevar la obra de Machado de Assis al aula para ejemplificar la cúspide del movimiento realista en la historia de la literatura puede no tener tanto sentido como el expediente de observar las condiciones de producción de la obra. Es necesario, más bien, desacralizar al autor, porque es una función organizadora de los efectos de sentido en los textos. “Dom Casmuro” es una obra que, antes de ser investigada en el bachillerato, merece una buena lectura fruitiva. En esta

ocasión, el docente, en lugar de emitir un cuestionario para que los alumnos respondan sobre la obra, puede empezar por animar a los alumnos a preguntarse sobre las condiciones históricas que la obra trae a su interior.

Todo texto dialoga con sus condiciones reales de producción. “Dom Casmuro” representa un Brasil del segundo imperio que prácticamente no se ocupa de los efectos políticos en la vida de las personas. Sin embargo, esto ya es un efecto significativo a ser investigado. Una posible pregunta a plantear para la obra y para el autor: ¿por qué tanto esfuerzo del escritor Machado de Assis para retratar la vida de la clase media alta brasileña? Otra pregunta que puede ayudar a comprender la obra de Machado: ¿quién hizo de Machado de Assis un canon de la literatura brasileña? Este tipo de temas hay que abordarlos sin los remilgos de quien habla mal de alguien. Las respuestas no deben ser prefabricadas, deben provenir de la reflexión de la lectura de la obra. Y, por supuesto, la lectura no prescinde de las condiciones de vida de los alumnos, porque de nada sirve que el profesor de un colegio de la periferia lleve al aula a “Dom Casmuro” sin intentar, de algún modo, relacionar los temas presentes en el trabajo a las condiciones de vida de los estudiantes.

Es importante destacar que la clase de lengua portuguesa debe servir para desarrollar la lectura y la escritura, pero no cualquier lectura y cualquier escritura o una lectura y escritura predeterminada, sino una lectura y escritura crítica sobre los objetivos subyacentes de los géneros textuales. Por lo tanto, la lectura de una obra clásica de la literatura brasileña, como “Dom Casmuro”, va más allá de lo ya dicho en los manuales, pues estos no parecen cambiar, a diferencia de la enseñanza de la lectura y la escritura que necesitan cambiar.

Muchas veces se presuponen prácticas lectoras en las actividades de escritura, la conocida producción textual. Hubo un momento en que el alumno escribía sobre lo que el profesor le pedía que escribiera. El docente dio el tema y el estudiante usó su creatividad para escribir un texto sobre el tema. Los tiempos han cambiado. Actualmente, el docente pide a los alumnos que escriban una crónica, por lo que se supone que ya conocen la estructura de una crónica, los temas que aparecen en ella y sus objetivos comunes. Es evidente que si el alumno no ha leído algunas crónicas en su vida, el docente no le ha explicado el funcionamiento textual y discursivo de la crónica, difícilmente podrá producir una crónica. Primero, se debe introducir a los estudiantes en algunas crónicas que tengan sentido para ellos, de acuerdo con el imaginario social en el que están inmersos, y luego discusiones que permitan la absorción del contenido temático, el estilo

y la construcción compositiva del texto en cuestión. Dados estos pasos, la redacción de una crónica cuyo tema sea personal es una posibilidad de ejercicio de escritura. También se puede sugerir a los estudiantes que reescriban la crónica y utilicen procedimientos que ya conocen, como la parodia.

Una práctica recurrente una vez terminados los textos es su abandono. Los profesores casi nunca utilizan textos ya escritos por los alumnos para nuevas producciones. Casi siempre estos textos caen en el olvido, dejando de lado un importante recurso, la reescritura. La reescritura es un dispositivo pedagógico del que dispone el docente no sólo para evaluar la escritura de los alumnos, sino que también sirve para el desarrollo de la relectura, es decir, nuevas formas de significar la lectura que, a su vez, contribuyen a la comprensión de la flexibilidad de los efectos de la lectura. significado. . De esta forma, las noticias pueden ser leídas, analizadas y reescritas de acuerdo a la orientación que se pretende dar. En él se puede comprobar el uso de la norma estándar como medio de contextualización de esta variedad de uso lingüístico; la relación entre las cláusulas y sus operadores argumentativos puede ser un foco, entre otros. Las lecturas de los textos varían según sus respectivos objetivos y, en consecuencia, los ejercicios de escritura.

En cuanto a una de las prácticas discursivas más comunes en situaciones de enseñanza, la producción del resumen, tenemos el uniforme: "escribe lo que entiendas del texto". No muchos estudiantes, cuando terminan la escuela secundaria, saben cómo resumir un texto. Siempre se les ha dicho que el resumen consiste en escribir lo que se entendió del texto, sin embargo los efectos de significado presentes en la discursividad de un texto pueden ser muchos y los estudiantes necesitan orientación al momento de escribir un resumen. Es necesario saber que el resumen es fiel al texto fuente (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 84), objetivo y sin la opinión de quien lo realiza, claro y coherente en su organización. Así, el acto de elaborar un resumen está condicionado a conocer su estructura y comprender los significados del texto de destino. Escribir un resumen es, por tanto, un ejercicio complejo: lectura, comprensión y escritura. En el aula, se puede pedir a los estudiantes que resuman libros, artículos, películas para ayudarlos a comprender y retener el objeto del resumen, mejorar la escritura, desarrollar técnicas de resumen, etc.

Hasta ahora hemos visto algunas prácticas discursivas de lectura y escritura que son frecuentes en las clases de lengua portuguesa. La enseñanza de la gramática descontextualizada como enseñanza de lenguas. El borrado del alumno y del maestro. La

lectura como decodificación de palabras. Lectura de textos ya programados por manuales sin formación crítica. La falta de historicidad de la lectura. Géneros textuales como “cambio”. La escritura separada de la lectura. Escribir por escribir. La falta de aplicación de la reescritura. Y, como era de esperar, la falta de sentido de la escritura. Debido a estas prácticas discursivas, y otras que no caben aquí, la enseñanza de la lengua portuguesa está tan debilitada y debilitada. La enseñanza de la lengua portuguesa no ha tenido sentido para los estudiantes y profesores que se enfrentan a nomenclaturas embellecidas, pero que muchas veces no representan las condiciones reales de enseñanza-aprendizaje.

Ante el escenario de la enseñanza de la lengua portuguesa, recomendamos como resultado el saludable texto “Unidades Básicas de la Enseñanza del Portugués” de João Wanderley Geraldi (1984). En él se esboza una metodología de lectura y producción de textos desde el 6º hasta el 9º grado que puede, sin problemas, extenderse al bachillerato como medida para combatir algunas prácticas discursivas, como la enseñanza de la gramática descontextualizada, de combatir la enseñanza de la lectura desconectada de la enseñanza de la escritura y posiblemente combatir la enseñanza pública de la lengua portuguesa que anda mal por las piernas.

Consideraciones finales

Cabe señalar que, cuando se trabaja con géneros discursivos, no basta con proporcionar una lista de géneros o sugerir que los estudiantes recolecten tantos géneros como sea posible, de lo contrario volveremos a enseñar clasificaciones y tipologías que no contribuirían en absoluto a formar lectores y productores de textos, ni contribuirían a las necesidades socioculturales del uso del lenguaje.

Es necesario, más bien, incentivar la producción y lectura de textos en el aula, en vista de la preocupación de orientar, por un lado, el aprendizaje del manejo de los géneros más relevantes para el desempeño profesional y sociocultural de los estudiantes. ; y, por otro lado, las etapas de formulación de textos, que no deben obviar el momento de la reformulación, el análisis de las estrategias de escritura utilizadas en su producción y los efectos de sentido que estas técnicas producen en la lectura de los textos. Entre estos géneros a trabajar en el aula, es necesario considerar no solo los de modalidad escrita, sino también los géneros orales formales y públicos, relevantes para el pleno ejercicio de la ciudadanía, como el debate, la entrevista, las comunicaciones orales y la lectura expresiva de textos en público.

La enseñanza de la lengua portuguesa basada en la comprensión de los géneros discursivos y en la producción y lectura de textos relevantes para la formación de los estudiantes permitirá que estas materias sean instrumentalizadas académica, cultural y profesionalmente para las nuevas funciones sociales que proporcionará la escritura y la lectura. ellos, de acuerdo con las demandas sociales de alfabetización (SOARES, 2018).

Así, el profesor de lengua portuguesa necesita tener claro que la escritura y la lectura son importantes como actividades a desarrollar en la escuela, porque son actividades esenciales fuera de ella, y no al revés. La formación dirigida al dominio de la producción e interpretación de textos, de diferentes normas, modalidades y registros, con énfasis en aquellos a los que el estudiante normalmente no tendría acceso, es un derecho humano absoluto, y los profesores de lengua portuguesa deben actuar en sus clases con una miras a garantizar este derecho.

Referencias

ALTHUSSER, A. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: Brasília: MEC/SEB, 2006.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português**. In. GERADI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 2ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GOODMAN, K. Miscues windows on the reading processes. In: F. V. GOLLASCH (Org.), **Language and literacy**: the selected writings of Kenneth S. Goodman (p. 70-75). Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.

HALLIDAY, M. A.K.; R. HASAN. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, T; BRYANT, P. **Leitura e ortografia**: além dos primeiros passos. Trad. Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

PÊCHEUX, M. [1969]. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani [et. al.]. 4^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6^a ed. E São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, T. B. **Percursos linguísticos**: conceitos, críticas e apontamentos. Campinas, SP: Pontes, 2018.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A.P.; MENDONÇA, M. **Letramento no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Submissão: 27/10/2022. **Aprovação:** 06/11/2023. **Publicação:** 20/12/2023.