

## **La lectura en la clase de ELE en Brasil: contribuciones para un abordaje discursivo**

*(Reading in the ELE's class in Brazil: contributions to a discursive approach)*

[Cómo citar este artículo](#)

[María Esperanza Izuel](#)

Universidad Federal de Pernambuco e Instituto Cervantes de Recife.

[esperanzaizuel@gmail.com](mailto:esperanzaizuel@gmail.com)

### **Resumen:**

En este trabajo analizamos la forma en que los libros didácticos de ELE utilizados en las escuelas secundarias brasileñas abordan los textos y el trabajo con la lectura y proponemos la reelaboración de una secuencia de actividades. Nos basamos, para ello, en el marco teórico del Análisis del Discurso propuesto por *Pêcheux* en Francia y en sus desdoblamientos en Brasil, principalmente a partir de los trabajos de Orlandi. Esta perspectiva establece significativas diferencias entre texto y discurso y observa, no solamente el contenido del texto, sino también su exterioridad y sus condiciones de producción. De esta forma, pretendemos contribuir al desarrollo de un abordaje discursivo en el campo de la enseñanza de ELE que brinde herramientas a profesores y alumnos para la producción de lecturas interpretativas que vayan más allá de la mera decodificación.

**Palabras clave:** Libro didáctico de ELE. Lectura interpretativa. Análisis del discurso. Condiciones de producción. Enseñanza de español en Brasil.

### **Resumo:**

Neste trabalho analisamos a forma em que os livros didáticos de ELE utilizados no Ensino Médio no Brasil abordam os textos e o trabalho com a leitura, e propomos a reelaboração de uma sequência de atividades. Baseamo-nos, para isso, no marco teórico da Análise do Discurso proposto por *Pêcheux* na França e nos seus desdobramentos no Brasil, principalmente a partir dos trabalhos de Orlandi. Essa perspectiva estabelece significativas diferenças entre texto e discurso e observa, não apenas o conteúdo do texto, mas também sua exterioridade e suas condições de produção. Dessa forma, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem discursiva no campo do ensino de ELE, que ofereça ferramentas a professores e alunos para a produção de leituras interpretativas que vão além da mera decodificação.

**Palavras-chave:** Livro didático de ELE. Leitura interpretativa. Análise do discurso. Condições de produção. Ensino de espanhol no Brasil.

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos indagar de qué forma el Análisis del Discurso de línea pecheuxtiana (AD) puede contribuir a pensar formas de abordar la lectura en la clase de español en el contexto brasileño que incentiven a los alumnos a tener una participación activa en el proceso de lectura que les permita abordar los textos de forma crítica, produciendo diferentes interpretaciones.

Desde la perspectiva teórica que asumimos aquí, entendemos que el sentido de un texto es siempre incompleto y abierto a múltiples lecturas, aunque esto no signifique que cualquier lectura sea posible, pues, como afirma Orlandi (1996), la lectura es regulada por las condiciones de producción, las determinaciones históricas y las relaciones de interacción que abren algunas posibilidades, pero cierran otras. En un estudio previo (Izuel, 2017)<sup>1</sup>, observamos que en los libros didácticos de español utilizados en la Enseñanza Media en Brasil (LD), en general, las propuestas didácticas apuntan hacia un tipo de lectura basada solamente en la localización de la información que está en la superficie textual y en la comprensión literal, cuyo objetivo es que el alumno “descubra” el sentido “correcto” del texto, sin abrir la posibilidad de explorar otras interpretaciones. Es decir, en general, los textos en los libros didácticos se presentan ya interpretados. Esa interdicción a la interpretación no alcanza solamente al alumno, sino también al profesor, dado que “todas las respuestas le son ofrecidas en el libro al profesor y se espera que siga paso a paso las propuestas del libro” (Grigoletto, 1999: 87, traducción nuestra).

Para nuestro análisis, se torna relevante también la diferenciación que Orlandi (1996) propone entre lectura literal, lectura parafrástica y lectura polisémica para pensar cómo esto funciona en la lectura en una lengua extranjera, en la que la distancia respecto de las condiciones de producción de los textos, además de lo que se pierde en el propio proceso de transposición didáctica, acaba reduciendo la lectura a sus aspectos formales, desconsiderando las especificidades culturales y sociales de los pueblos hispánicos, en lugar de contribuir a la formación de lectores críticos capaces de producir gestos de interpretación y de comprender “la presencia de los no-dichos en el interior de lo que es dicho” (Pêcheux, 1990: 44, traducción nuestra). Cabe señalar que las cuestiones observadas no responden a problemas

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la investigación realizada para mi tesis de maestría titulada “O discurso jornalístico no ensino de espanhol: O trabalho de leitura no livro didático” (IZUEL, 2017). En dicho trabajo, me dediqué a analizar específicamente las propuestas de lectura de textos periodísticos de los libros didácticos de español utilizados en la Enseñanza Media en Brasil. A pesar de esa especificidad, el estudio puede contribuir a pensar en los procesos de lectura de diversos tipos de texto y no solamente de los que habitualmente se incluyen dentro del género periodístico.

en la selección del material, sino al abordaje didáctico que se propone con relación a este. Por lo tanto, en nuestro trabajo proponemos reelaborar una secuencia de actividades incluida en uno de los libros de ELE actualmente utilizado en las escuelas brasileñas, con la intención de presentar una alternativa interesante para el tratamiento de la lectura en la clase, a partir de una mirada discursiva. De esta forma, y entendiendo que todo texto circula en contextos sociohistóricos específicos, pretendemos contribuir a la formación de profesores con la intención de que estos puedan ayudar a los alumnos a generar un encuentro significativo con la lectura en lengua española.

## **UNA MIRADA DISCURSIVA SOBRE LA LECTURA**

Comenzaremos esta discusión a partir de una pregunta aparentemente muy simple: ¿Qué es leer? La respuesta, claro, dependerá del andamiaje teórico que el analista adopte para sustentar su investigación. Desde la perspectiva en la que proponemos trabajar, concordamos con Pêcheux (1990:44) en su afirmación de que leer es

[...] multiplicar las relaciones entre lo que es dicho aquí (en tal lugar), y dicho así y no de otro modo, con lo que es dicho en otro lugar y de otro modo, a fin de situarse en posición de ‘entender’ la presencia de no-dichos en el interior de lo que es dicho.  
(traducción nuestra)

Esta premisa nos lleva a afirmar que la lectura es entendida en la tensión entre la materialidad del texto y las condiciones de producción, dentro de las cuales tenemos que considerar no solamente la instancia de interlocución, sino también el contexto socio histórico e ideológico en que los sujetos se sitúan y la memoria discursiva que los atraviesa. Estos elementos redundan en la posibilidad de atribuir diferentes sentidos a los enunciados, ya que, como afirma Pêcheux (1990: 53, traducción nuestra), todo enunciado es “lingüísticamente descriptible como una serie (léxico-sintácticamente determinada) de puntos de deriva posibles, ofreciendo lugar a la interpretación”. Es en esa posibilidad de desplazamiento en donde radica la abertura a la interpretación.

Sin embargo, el trabajo de lectura en el ámbito escolar suele orientarse a formar un “buen lector” imaginario, capaz de leer y “descubrir” el sentido del texto, colocando sus propios conocimientos en relación con este y, a partir de ahí, comprender lo que el autor quiso decir. El sentido del texto, en esa perspectiva, queda circunscrito

a su contenido inmediato. Esto ocurre porque la noción de texto que impera en el discurso pedagógico se refiere a un objeto empírico acabado, completo, con comienzo, medio y fin. En cambio, en la perspectiva del AD, el texto es algo más que eso. En primer lugar, funciona como un concepto teórico y metodológico, es decir, como una unidad de análisis del discurso, del cual el analista se vale para poner la materialidad lingüística en relación con las formaciones discursivas e ideológicas que lo regulan. Por lo tanto, se puede tratar de un texto entero o de fragmentos, porque, mismo tratándose de una materialidad lingüística acabada, “el AD le devuelve su incompletitud, o sea, reinstala sus condiciones de producción (Orlandi, 1996: 181, traducción nuestra). Esta *incompletitud* no es vista como un defecto, sino como un elemento constitutivo del texto, de la lengua y de los sujetos. Por otro lado, en la perspectiva discursiva, todo texto tiene una constitución heterogénea que se presenta imaginariamente como una unidad homogénea, producto de la elaboración de un autor que funcionaría como fuente de los sentidos expuestos en el texto.

Cuando hablamos de condiciones de producción de los textos, no nos estamos refiriendo solamente al contexto inmediato de enunciación, sino también al contexto socio histórico, a la relación entre los interlocutores, a las filiaciones de sentido en las redes de memoria discursiva, etc. De esta forma, si partimos de una concepción de lengua que no se reduzca apenas a sus aspectos formales, las condiciones de producción constituyen un elemento de gran relevancia cuando proponemos trabajar la lectura en la clase de español, especialmente si consideramos que los contextos de producción de las materialidades discursivas que utilizamos para poner al alumno en contacto con la lengua meta son muy distantes, inclusive para el profesor. En dicha situación, es posible que las redes de memoria, fundamentales dentro de lo que estamos entendiendo por condiciones de producción, sean difíciles de reconstruir.

Cabe señalar que en el marco del AD, la memoria no es entendida como un elemento cognitivo o psicológico individual, sino que está relacionada con los sentidos entrecruzados de la memoria mítica, social, inscrita en prácticas. En palabras de Pêcheux (2011: 145, traducción nuestra), nos referimos a la “existencia de un cuerpo sociohistórico de rasgos discursivos que constituyen el espacio de memoria”. Ese espacio trabaja regularizando determinados sentidos en detrimento de otros. A partir de esta observación, el AD sostiene la idea de que hay una tensión entre los sentidos sedimentados y los nuevos sentidos posibles, o sea, entre lo que se repite y lo que se desplaza y transforma. Así, si por un lado lo que

ya fue dicho antes es necesario para comprender significados, por otro, siempre hay posibilidades de desestructuración-reestructuración en las filiaciones de sentidos.

Es a partir de esta tensión que Orlandi (2003) entiende los procesos de paráfrasis y polisemia como constitutivos de cualquier proceso discursivo. Según la autora, la paráfrasis es el lugar de la repetición, de la productividad que “reconduce todo decir al mismo espacio significante”, mientras que la polisemia es el lugar de la diferencia, de la creatividad, entendida como “ruptura en el proceso dominante de producción de sentidos” (Orlandi, 2003: 18, traducción nuestra).

Estas nociones son de gran utilidad para pensar las prácticas de lectura en sala de aula. Así, observando las actividades sugeridas por el LD, es posible percibir si lo que se exige del alumno es una lectura parafrástica o polisémica. La primera sería caracterizada por el reconocimiento y la reproducción del sentido que supuestamente el autor habría dado al texto. La segunda, por la atribución de múltiples y diferentes sentidos. Orlandi (1996) advierte que no necesariamente se debe valorizar una por sobre la otra, pues ambas pueden tener objetivos diferentes. De hecho, creemos que, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la lectura parafrástica es importante porque ayuda al alumno en el proceso de decodificación del texto, primer paso fundamental para avanzar hacia futuras interpretaciones. Sin embargo, entendemos que la lectura no puede estar siempre restringida a eso, pues esto resultaría en una visión reduccionista de la lengua extranjera, ya que desconsideraría los contextos históricos y culturales de producción, las disputas por la sedimentación de sentidos, etc., además de fomentar el imaginario de una lengua transparente, como mero código de codificación/decodificación.

Lo que proponemos, a partir de lo expuesto, es que en la clase de español se promueva una lectura interpretativa y no solamente una lectura literal, entendida esta como mera “aprehensión de documento” (Pêcheux, 2010: 51) y atribución de sentidos institucionalizados, sedimentados, presentados como evidentes y obvios. Este tipo de lectura excluye al sujeto, pues este no tiene participación en la producción de sentidos, toda vez que estos son fijos y no pueden ser otros. La lectura interpretativa, en cambio, moviliza una noción de sujeto que tiene una participación fundamental en la constitución de sentidos y que es capaz de abordar el texto comprendiendo su relación con la exterioridad, con las condiciones de producción, estando abierto así a producir diversos gestos de interpretación.

## ANÁLISIS Y PROPUESTA DE LECTURA

A partir de los aspectos teóricos puntualizados, analizaremos ahora una secuencia de actividades y propondremos una reelaboración nos permita realizar un abordaje diferente de la lectura en la clase de español. Cabe alertar que esta propuesta no pretende funcionar como un modelo de método de lectura o como una “receta”. Lo que sí pensamos es que es posible intentar dar forma, aunque sea provisoria e incompleta, a lo que podría ser un camino interesante en el modo como entendemos el tratamiento de la lectura desde un punto de vista discursivo.

Tomamos como base una secuencia publicada en el libro *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN, 2013), que incluye una serie de actividades para realizar a partir de la lectura de un texto periodístico. Planteamos luego ciertas modificaciones en la propuesta con el objetivo de favorecer un abordaje discursivo de la lectura, esto es, no limitar el trabajo de lectura a la superficie textual, sino colocar el texto en relación con sus condiciones de producción y con el contexto sociohistórico de la noticia.

Las actividades están enmarcadas, dentro del libro, en una unidad sobre el consumismo y plantea, específicamente, reflexionar sobre el trabajo esclavo en el mercado de la moda. Para ello, se incluye una noticia adaptada del periódico argentino *La Nación*, y se propone, en principio, la siguiente actividad de prelectura:

Lee a continuación el título y el subtítulo de una noticia:

### **Rotas cadenas**

No Chains, una marca que lucha contra el trabajo esclavo

**a.** Según lo que leíste, ¿cuál es el tema de la noticia?

[Comentario para el profesor]: La lucha contra el trabajo esclavo.

**b.** Busca en un diccionario el significado de la palabra cadena, luego considera el título y el subtítulo de arriba: ¿qué significado podría tener en este caso?

[Comentario para el profesor]: Profesor/a, la respuesta va a depender del diccionario consultado, pero lo importante es asociar la palabra cadena con el objeto relacionado con las ataduras, la opresión, la esclavitud.

Esta actividad introductoria es interesante como una primera aproximación al texto que será leído. La respuesta a la pregunta a) es bien obvia, dado que está expresada literalmente en la bajada del título. El enunciado b) es bastante significativo porque da lugar a que los alumnos asocien una palabra que tiene varias acepciones con el tema concreto que están trabajando, de forma tal que puedan observar cómo una misma palabra puede generar efectos de sentidos diferentes, dependiendo del contexto en el cual esté inserta, del conocimiento que el lector tenga y de las filiaciones que él pueda hacer con su propia memoria. En este sentido, el trabajo con el diccionario es importante porque, tratándose de una lengua extranjera, el alumno puede descubrir significados que hasta ese momento no conocía y, al mismo tiempo, reflexionar sobre el hecho de que no necesariamente la traducción literal, la mera decodificación de la palabra, es suficiente para comprender los diferentes sentidos que un mismo enunciado puede producir.

Creemos que valdría la pena, para enriquecer el trabajo, agregar otra cuestión que involucre la observación y el análisis del título, no enfocándonos solamente en el término “cadena”, sino también en la combinación con la otra palabra que allí aparece (“rotas”) y en los efectos de sentidos que se generan a partir de esta asociación de palabras. Es decir, si el libro didáctico pretende dar espacio para que el alumno haga inferencias y elabore sus propias hipótesis sobre lo que será leído, es fundamental no observar las palabras aisladamente, sino también reflexionar sobre las posibilidades significativas que esas palabras traen cuando son colocadas en relación con otras, porque esa relación puede cambiar o agregar otros sentidos.

En el título que estamos analizando, por ejemplo, el orden de las palabras no es arbitrario. El hecho de colocar “rotas cadenas” y no “cadenas rotas” tiene el propósito de activar una memoria discursiva en el lector. Recordemos que el texto original no fue escrito proyectando como lector a un estudiante brasileño de español, sino un lector acorde al público que consume el periódico<sup>2</sup>. El enunciado “rotas cadenas” remite a las estrofas del Himno Nacional Argentino<sup>3</sup>. Así, el título, para un lector argentino, podría estar asociado, no solamente a la libertad, sino también a valores nacionalista, pues el enunciado lleva a pensar indefectiblemente en uno de los símbolos de la identidad nacional. Esto ocurre porque la materialidad de la lengua es un lugar de memoria y, en los términos de Payer (2003: 144),

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar que *La Nación* es uno de los periódicos más importantes de Argentina. Fue fundado en 1870 y es de tendencia conservadora.

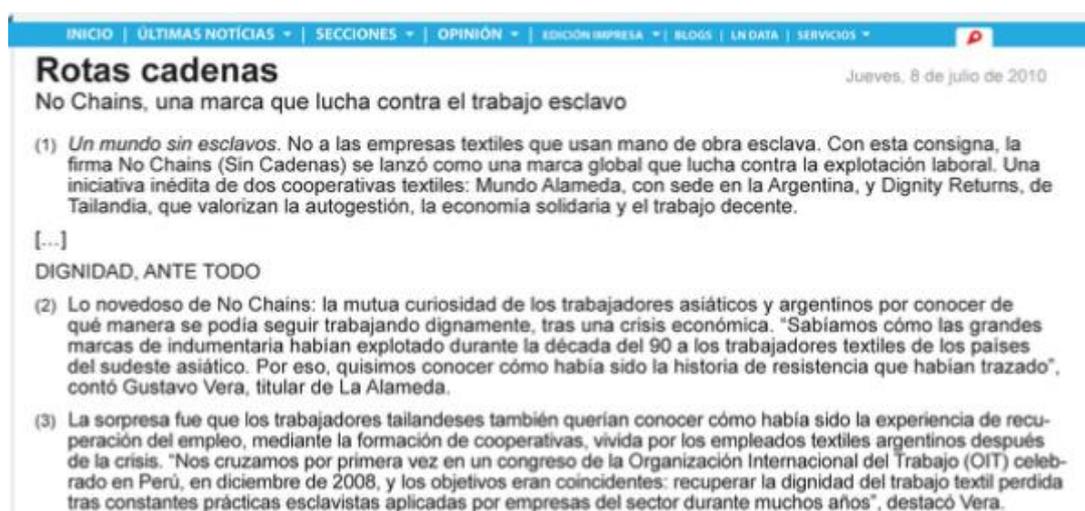
<sup>3</sup> “Oíd mortales el grito sagrado: ¡Libertad, libertad, libertad! Oíd el grito de rotas cadenas. Ved el trono a la noble igualdad”. Esa estrofa, al mismo tiempo, remite al momento histórico en que fue escrito, marcado por la voluntad de romper con la dominación española.

porque “las palabras cambian de sentido de acuerdo con el lugar desde donde se habla, siendo este lugar tanto la memoria en la que se inscriben los sentidos como la situación objetiva” (traducción nuestra).

De esta forma, el título analizado constituye una alusión que posiblemente escapa al sujeto extranjero. Por lo tanto, consideramos que sería interesante que el LD ofreciese estas informaciones al profesor y al alumno para ayudarlos a reflexionar sobre los múltiples sentidos que pueden surgir a partir del uso de los elementos lingüísticos, con el fin de que comprendan que las elecciones lingüísticas no son aleatorias ni neutras, sino que son sostenidas por la orientación ideológica del enunciador, por la proyección imaginaria del interlocutor, por la memoria discursiva que comparten y por el contexto sociohistórico en el cual el texto circula.

Además de esta actividad de prelectura, podríamos preguntar al alumno en qué sección del periódico cree que la noticia fue publicada. El objetivo es que, por un lado, los estudiantes comiencen a observar la noticia no como un texto aislado, sino como un elemento dentro del contexto más amplio del periódico. Por otro lado, al término de la secuencia de actividades, volveremos sobre esta cuestión para intentar comprender de qué forma la ubicación de los textos dentro de un periódico también es un aspecto relevante que puede modificar los efectos de sentidos y la percepción del lector.

Dando continuidad a la propuesta del libro, se presenta la noticia de forma adaptada:



INICIO | ÚLTIMAS NOTICIAS | SECCIONES | OPINIÓN | EDICIÓN IMPRESA | BLOGS | LN DATA | SERVICIOS

## Rotas cadenas

Jueves, 8 de julio de 2010

### No Chains, una marca que lucha contra el trabajo esclavo

(1) *Un mundo sin esclavos.* No a las empresas textiles que usan mano de obra esclava. Con esta consigna, la firma No Chains (Sin Cadenas) se lanzó como una marca global que lucha contra la explotación laboral. Una iniciativa inédita de dos cooperativas textiles: Mundo Alameda, con sede en la Argentina, y Dignity Returns, de Tailandia, que valorizan la autogestión, la economía solidaria y el trabajo decente.

[...]

**DIGNIDAD, ANTE TODO**

(2) Lo novedoso de No Chains: la mutua curiosidad de los trabajadores asiáticos y argentinos por conocer de qué manera se podía seguir trabajando dignamente, tras una crisis económica. “Sabíamos cómo las grandes marcas de indumentaria habían explotado durante la década del 90 a los trabajadores textiles de los países del sudeste asiático. Por eso, quisimos conocer cómo había sido la historia de resistencia que habían trazado”, contó Gustavo Vera, titular de La Alameda.

(3) La sorpresa fue que los trabajadores tailandeses también querían conocer cómo había sido la experiencia de recuperación del empleo, mediante la formación de cooperativas, vivida por los empleados textiles argentinos después de la crisis. “Nos cruzamos por primera vez en un congreso de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) celebrado en Perú, en diciembre de 2008, y los objetivos eran coincidentes: recuperar la dignidad del trabajo textil perdida tras constantes prácticas esclavistas aplicadas por empresas del sector durante muchos años”, destacó Vera.

- (4) En marzo de 2009 se volvieron a cruzar en la reunión del Centro de Monitoreo de Recursos Laborales, Bangkok, "una entidad que brinda apoyo a las organizaciones sindicales". En ese encuentro, los argentinos expusieron su experiencia en la crisis de 2001 y le dieron forma a la idea de generar conciencia sobre la necesidad de luchar contra el trabajo esclavo y la puesta en marcha de una marca global que uniera a ambas cooperativas.
- (5) Para dar cuenta de lo que significa el trabajo esclavo, tras las palabras de Vera llegaron los testimonios de dos mujeres que durante más de diez años trabajaron en condiciones inhumanas. Jornadas de más de 16 horas por 100 pesos mensuales; 4 pesos por camperas que luego se venden en el mercado a más de 800; poca y mala calidad de alimentación, y falta de obra social son algunas de las constantes en los talleres clandestinos.

[...]

- (6) El objetivo no es comercial, se apunta a generar conciencia en trabajadores y consumidores sobre la necesidad de terminar con el trabajo esclavo.
- (7) Además, ambas cooperativas acordaron reinvertir parte de los excedentes en nuevos proyectos "para armar una red en el nivel mundial contra la explotación laboral".
- (8) La iniciativa recibió hace poco el respaldo del Estado, a través de un subsidio de comercialización otorgado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

[...]

Por Andrea Salgueiro

Extraído de <www.lanacion.com.ar>. Acceso el 2 de noviembre de 2012.

Figura 1 — Enlaces, p. 100

En seguida se presentan las actividades para trabajar la lectura de la noticia:

**a.** La palabra *consigna* aparece en el **primer párrafo** de la noticia. En este caso la podemos entender como el lema de la campaña de No Chains. ¿Qué frase usan para la consigna?

[Respuesta]: Un mundo sin esclavos.

**b.** Las dos cooperativas que crearon la marca No Chains son de países muy lejanos entre sí. ¿Cuáles son y de dónde son?

[Respuesta]: Mundo Alameda es argentina y Dignity Returns, tailandesa.

**c.** En periodismo, los ladillos son los títulos secundarios que se colocan entre bloques de texto para organizar la información. ¿Cuál es el ladillo de la noticia? Enciérralo en un círculo.

**d.** El **ladillo** hace referencia a un objetivo común que tenían las dos cooperativas antes de juntarse. ¿Cuál era ese objetivo? Transcríbelo.

[Respuesta]: "...recuperar la dignidad del trabajo textil perdida tras constantes prácticas esclavistas aplicadas por empresas del sector durante muchos años".

**e.** El **párrafo 6** niega un objetivo que normalmente está por detrás de las otras marcas. ¿Cuál es ese objetivo?

[Respuesta]: Ganar dinero con la comercialización de las ropas.

**f.** ¿Qué pretende provocar No Chains en los trabajadores y consumidores?

[Respuesta]: La conciencia de la necesidad de eliminar el trabajo esclavo.

Podemos observar que la mayoría de las preguntas no solamente apuntan a que el alumno encuentre en el texto la información solicitada, sino también que el propio enunciado indica en qué lugar específicamente encontrará la respuesta. Apenas la pregunta c) escapa un poco del contenido literal para mostrar un aspecto relacionado con la forma de estructurar una noticia, pero mismo así, lo que se pide del alumno continúa siendo encontrar en la superficie textual un elemento determinado.

No pretendemos con eso negar la importancia de realizar, en una primera aproximación al texto, algunas preguntas de índole literal, pues estas pueden ser productivas para comprobar la comprensión lingüística de los alumnos. El problema reside, desde nuestro punto de vista, en que el trabajo con el texto periodístico se restrinja a eso, lo que refuerza la ilusión de que la lectura y la interpretación es solamente una mera decodificación de un código lingüístico y que, por lo tanto, solo hay una lectura “correcta” para el texto.

La secuencia de actividades del libro se completa con dos propuestas que surgen del contenido temático de la noticia, que sirve como “gancho” para una reflexión de los alumnos sobre el asunto abordado:

**g.** En parejas, comenten: ¿conocen alguna forma de explotación de mano de obra en tu ciudad, estado o país? ¿Cuál? ¿Las marcas que ustedes usan recurren a formas de trabajo esclavo? Luego compartan las informaciones con los demás compañeros de la clase.

[Comentario para el profesor]: Respuesta personal.

**h.** En el laboratorio de informática de la escuela, entra en un buscador de internet, escribe “trabajo esclavo + moda + el nombre de alguna marca” y “*trabalho escravo + moda + el nombre de alguna marca*”. Trata de saber si todavía sigue habiendo formas de trabajo esclavo en la industria textil o en otros sectores; de dónde son las empresas; dónde están; quiénes son los que explotan y los explotados (edad, nacionalidad, sexo). Luego lleva la información a clase y compártela con el grupo.

La primera pregunta tiene el objetivo de relacionar el tópico de la lectura con la realidad que circunda al alumno, en este caso, vincular el trabajo esclavo con los productos que él consume.

La segunda, aunque no tenga que ver directamente con el análisis del texto, es interesante porque contribuye a la formación ciudadana del alumno, en la medida en que lo lleva a cuestionar lo que está por detrás del mercado de la moda y, a través de la investigación sobre cuáles son las marcas que utilizan trabajo esclavo, generar un sentido de responsabilidad como consumidor de esos productos. Sin embargo, creemos que es posible producir esa reflexión introduciendo una vinculación directa con la lectura de la noticia. En definitiva, si el alumno tiene que investigar cuáles son esas marcas es porque la propia noticia está omitiendo esa información y esto no es un dato secundario. Al contrario, se trata de un aspecto que debe ser apuntado si lo que se pretende es formar lectores críticos, ya que los sentidos de los textos no surgen solamente de lo que está en la superficie, sino que ellos se alimentan también de las ausencias, de lo que se omite, de los “no-dichos”.

[Primer fragmento, luego del párrafo 1 del libro]

En un clima festivo, a pesar de las constantes interrupciones de la videoconferencia con Tailandia -padecía un temporal en el momento de la conexión-, a las adhesiones enviadas por fundaciones y funcionarios se sumó, en persona, el **cardenal Jorge Bergoglio**. Y en ese momento comenzó la presentación en Buenos Aires, hace unas semanas.

Luciendo una remera con un código de barras, una mujer llevaba encadenados a trabajadores cuyas remeras **exhibían logos de marcas importantes del mercado**. A medida que la locutora mencionaba los nombres de los diseñadores elegidos para hacer las nuevas remeras, los trabajadores soltaban las cadenas, arrancaban esos logos y dejaban al descubierto los diseños de No Chains.

Las actividades descritas hasta aquí pueden funcionar, entonces, como una base a partir de la cual otras pueden ser sugeridas, con el objetivo de promover una lectura más profunda en la que se aborde el texto contemplando su dimensión discursiva. Cabe apuntar que, en la noticia reproducida en el libro, se observan las marcas gráficas que indican dónde el texto fue recortado. Como señala Orlandi (2012: 121), esos puntos suspensivos no representan el vacío, sino que “son signos de silencio, presencia de una ausencia anunciada” (traducción nuestra). Aunque muchas veces es necesario adaptar los textos debido al espacio físico o para adecuarlos al nivel de los alumnos, consideramos que, en este caso, valdría la pena trabajar con la noticia completa. Esto se debe a que cuando fuimos al texto original, nos deparamos con varios elementos que, en conjunto, posibilitan una lectura bastante

diferente a la de su versión reducida. A continuación, reproducimos los fragmentos que fueron eliminados en la adaptación del libro<sup>4</sup>:

[Segundo fragmento, luego del párrafo 5 del libro]

Entre las dos cooperativas hay en total 30 trabajadores involucrados directamente en la confección de las prendas; las ganancias obtenidas serán repartidas en partes iguales entre las dos.

[Tercer fragmento, luego del párrafo 8 del libro]

Las remeras se venderán a 15 dólares, aunque habrá descuentos para sindicatos. En nuestro país, se podrán adquirir en la sede de La Alameda (Directorio 3998), el Mercado de Economía Solidaria (Bonpland 1660), la Cooperativa La Vaca (Hipólito Yrigoyen 1440), el Espacio Lacandona (Castillo 460), la galería Bond Street (local 73, 1° piso). Más información, <http://www.nochains.org/>.



Remera con mensaje, y un desfile contra la explotación laboral. Foto: GENTILEZA NO CHAINS

Cinco modelos de remeras con dibujos alusivos a la liberación (cadenas abiertas, esposas rotas, por ejemplo) de diseñadores seleccionados por las cooperativas en un concurso abierto al que se presentaron participantes de todo el mundo. Juyoung Park (Corea del Sur), Yan Yan Chan-Hong (Hong Kong, China), Setu Lagi (Indonesia), Vassil T. Vassilev (Estados Unidos) y los argentinos Mabel y Gastón Fernández fueron elegidos por votación simultánea entre las dos cooperativas. "A las esposas rotas sumé la palabra acuitas, que significa igualdad, libertad. Una forma de reforzar el concepto de lo que queremos transmitir", comentó Fernández.

Es posible observar, a partir de los fragmentos omitidos, que el hecho que motiva la noticia es el evento concreto del lanzamiento de la marca *No Chains*, lo que, de alguna manera, promueve el relato sobre su surgimiento y cuáles fueron las motivaciones de las ONGs que crearon la marca. En el contexto del evento se incluyen también las declaraciones de algunos actores involucrados en la promoción del trabajo de las cooperativas. Sin embargo, en el texto reproducido en el libro, todo eso está omitido y son pocos los datos que permiten percibir cuál es el hecho noticiado. Tampoco se consideran los elementos paratextuales que constituyen una parte fundamental del género noticia y que también contribuyen a producir determinados efectos de sentido y a abrir margen para realizar diferentes interpretaciones.

El alumno se encuentra, así, con un texto sin contexto. No solo porque no tiene referencias específicas sobre el contexto socio histórico más amplio de la noticia,

<sup>4</sup> La noticia completa está disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1282562-rotas-cadenas>.

sino también porque no tiene acceso ni siquiera al marco completo del texto dentro del propio periódico. El riesgo de este abordaje es reducir la lectura a la localización de frases y palabras aisladas, ya que “sin el contexto y la relación definida del lector con la situación, [...] no hay el distanciamiento necesario para la lectura, y el lector pierde el acceso al sentido” (Orlandi, 1996: 185, traducción nuestra).

De esta forma, vemos que lo que fue quitado de la noticia es, en verdad, su núcleo, es decir, el lanzamiento de la marca *No Chains* y la particularidad de la *performance* escogida para denunciar a las marcas que utilizan prácticas de trabajo esclavo. En la noticia original se observa que el periódico, aunque relate cómo fue la presentación, elude una de las cuestiones más relevantes: ¿cuáles son las marcas denunciadas? Llama la atención que una noticia que supuestamente expone el trabajo esclavo, en la que se expresa la acción concreta de una ONG que propone denunciarlo, no se mencionen los nombres de las marcas y empresas involucradas que ya fueron difundidos en un evento público y abierto. Esta omisión no puede ser explicada solamente a partir de la lectura de la noticia como un elemento cerrado, sino que exige entender el periódico no como un mero agente de información, sino como un actor que opera en una red compleja de relaciones de fuerzas. Así, la omisión podría ser explicada, por ejemplo, por el hecho de que muchas marcas denunciadas son auspiciantes de dicho medio de comunicación.

Considerando estos aspectos, proponemos incluir en la secuencia de actividades, de forma previa al enunciado h) (sobre la investigación de marcas en internet), las siguientes preguntas:

1. Imagina que estuviste presente en el evento del lanzamiento de la marca *No Chains*. Envía un correo electrónico a un/a amigo/a contándole cómo fue el evento y de qué forma se denunciaron a las marcas que producen su ropa utilizando trabajo esclavo.

2. En la noticia no se mencionan las marcas denunciadas en el evento. ¿A qué se puede atribuir el hecho de que el periódico decida no mencionarlas? ¿Crees que debería hacerlo? ¿Por qué?

Recuerda que el objetivo del evento, además de lanzar la marca *No Chains*, fue denunciar a las marcas que usan mano de obra esclava. De hecho, tal como se menciona en el primer párrafo de la noticia, la consigna del evento fue: “Un mundo sin esclavos. No a las empresas que usan mano de obra esclava.”

La primera pregunta tiene el objetivo, por un lado, de llamar la atención del alumno sobre el fragmento del texto que relata la *performance* realizada en el lanzamiento

de *No Chains* y que dará lugar a la segunda pregunta. Por otro lado, se trata de una actividad que exige destrezas de comprensión y producción escrita, ya que es necesario que comprenda la idea general del texto para luego producir un texto escrito, transponiendo lo que entendió de la lectura hacia un contexto comunicativo diferente, lo que exige, al mismo tiempo, un cambio de registro lingüístico. Además, al crear un texto nuevo, el alumno podrá expresar su propia interpretación de la *performance* relatada en la noticia y, así, atribuir sentidos nuevos al texto.

Con respecto a la segunda pregunta, la idea es motivar una reflexión sobre la función del periodismo, en primer lugar, colocándolo como objeto de análisis, algo que en los libros didácticos no suele ser trabajado y que consideramos fundamental en la formación de lectores y ciudadanos críticos. En ese sentido, resaltar que el hecho de no mencionar las marcas es una *decisión* del periódico, tiene el propósito de comenzar a deconstruir la idea de que los medios de comunicación son neutros para pasar a pensarlos en toda su complejidad, como agentes que (re)producen determinados discursos en función de sus intereses y que lo hacen no solamente con lo que dicen, sino también con lo que no dicen, con lo que omiten. Por otro lado, las preguntas incluidas en dicho punto no tienen una única respuesta “correcta”, pues el objetivo es promover la discusión y lograr que los alumnos hagan sus propias interpretaciones sobre la omisión del periódico. De esta forma, lo que se propone es una apertura a la polisemia a partir de la lectura y de la reflexión sobre el funcionamiento del discurso periodístico.

Vale notar que otro elemento que fue omitido en la adaptación del libro es la imagen con la camiseta que *No Chains* vende. Entendemos que todos los elementos que rodean un texto también contribuyen a construir significados. Por lo tanto, es importante motivar a los alumnos a cuestionarse sobre los efectos de sentidos que las imágenes producen en el contexto de la noticia. Con ese objetivo, proponemos la siguiente cuestión:

**3.** Observa la imagen incluida en la noticia. ¿Cuál crees que es el objetivo de colocar esa imagen? ¿Qué otra imagen podría haber acompañado la noticia?

En este caso tampoco hay una respuesta “correcta”, pues nuestro objetivo no es descubrir el sentido de la foto, sino que los alumnos realicen un cambio en el modo de observar la imagen. El hecho de preguntar sobre el motivo de la elección de esa imagen es una forma de reforzar la idea de que eso es también una decisión del

periódico, que no es solamente un “adorno”. Al mismo tiempo, lo más interesante es que puede llevar a la elaboración de diferentes respuestas. Por ejemplo, el objetivo de la imagen podría ser divulgar la camiseta que está a la venta, mostrar el diseño de los artistas, evitar la publicación de una foto del evento en la que aparezcan las marcas denunciadas, etc. Las diferentes interpretaciones, además, pueden suscitar ricos debates entre los alumnos y hacerlos pensar, de forma colaborativa, en interpretaciones que no habían pensado antes. Claro que el profesor debe buscar el equilibrio entre las múltiples interpretaciones y el límite de aceptabilidad. Cabe recordar que, como señala Orlandi (1996), hay una tensión entre dos posiciones extremas, la que sostiene que la lectura puede ser cualquiera, pues el sentido depende del lector, y la que defiende que ninguna lectura es buena porque quien detenta el dominio sobre el sentido del texto es el autor. En ese sentido, el profesor debe ser lo suficientemente hábil para no caer en esos extremos y estimular lecturas polisémicas en un marco de razonabilidad.

Otro aspecto que merece nuestra atención, y que también fue omitido en la adaptación del libro, es la sección del periódico en que la noticia fue publicada. Se trata de la sección “Moda y Belleza”, un suplemento secundario dentro del periódico, que se publica una vez por semana. Es decir, la noticia se encuentra circunscrita a un ámbito muy específico, en el cual generalmente se abordan temáticas superficiales, que no necesariamente tienen que ver con la actualidad inmediata. Por lo tanto, una temática como la que estamos analizando, publicada en esa sección, sin duda pierde visibilidad dentro del periódico y produce efectos de sentido diferentes de los que podría generar en otra sección. Para abordar esta cuestión, sugerimos las siguientes preguntas:

4. ¿En qué sección del periódico fue publicada la noticia? ¿La respuesta coincide con tu hipótesis inicial? ¿Por qué crees que fue publicada en esa sección?

5. Si fueras el editor del periódico, ¿colocarías la noticia en otra sección? Explica en cuál y por qué.

La primera pregunta del punto 4 tiene una respuesta cerrada que puede ser fácilmente respondida observando los elementos paratextuales de la noticia. Las otras tienen el objetivo, nuevamente, de provocar una reflexión sobre la forma en que funciona el discurso periodístico y, en la medida de lo posible, ayudar a los alumnos a percibir que los elementos contextuales también producen significado y pueden cambiar la forma en que el lector aborda el texto.

La pregunta 5 pretende ubicar al alumno en posición de intérprete, dado que la justificativa solicitada le exige una lectura más abarcativa de la noticia y la filiación de sentidos con su propia historia de lecturas, en este caso, de textos periodísticos, para asociar cuál sería la sección más adecuada en función de lo que él entiende que es el foco de la noticia.

Cabe señalar también que en el artículo aparece un dato que, en la época en que fue publicado el libro, tal vez no haya sido relevante, pero que podría ser aprovechado hoy para pensar cómo los cambios en el contexto socio histórico pueden modificar las condiciones de producción de los discursos y también las condiciones de lectura, ya que, como advierte Orlandi (2012, p. 62),

[...] el mismo lector no lee el mismo texto de la misma manera en diferentes momentos y en condiciones distintas de producción de lectura, y el mismo texto es leído de maneras diferentes en diferentes épocas, por diferentes lectores. (Traducción nuestra)

Nos referimos al hecho mencionado en la noticia de que el entonces cardenal Jorge Bergoglio, hoy Papa Francisco, participó del evento de lanzamiento de la marca *No Chains*. Ese dato, citado de pasada en el texto, hoy cobraría otra dimensión, pues la posición que el Papa ocupa en el mundo genera que todo lo que él haga o diga tenga un impacto político muy grande. En ese sentido, su presencia en un evento como el que es aludido en la noticia, sin duda hoy no sería publicado en la sección de Moda y Belleza, no sería abordado de la misma forma ni sería leído de igual manera. Por lo tanto, consideramos que este es un elemento que puede ser útil para trabajar la lectura propuesta, a partir de los siguientes interrogantes:

**6.** Según la noticia, ¿quién participó del evento de lanzamiento de *No Chains*? ¿Sabes quién es? Si no lo sabes, investigalo en Internet.

**7.** Si el evento fuese hoy, y considerando la presencia de este participante, ¿crees que cambiaría la forma de abordar la noticia? ¿Por qué? ¿Qué aspectos cambiarían?

**8.** Escribe un titular y un copete para la noticia del punto anterior.

Más allá de trabajar los aspectos mencionados arriba, relacionados con el impacto del contexto en la producción de las noticias, agregamos la actividad 8 con el objetivo de que el alumno asuma un papel activo a partir de la cual pueda producir

un gesto de interpretación sobre una determinada situación y producir un discurso posicionándose como sujeto-autor.

Finalmente, después de trabajar con la secuencia de actividades propuesta, consideramos que sería importante retomar la pregunta inicial:

9. Luego del trabajo de lectura realizado, ¿cuál crees que es el tema principal de la noticia? Compara tu respuesta con tus hipótesis iniciales.

De esta forma, se motiva indirectamente a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de lectura y a contrastar sus primeras intuiciones con las percepciones finales para que puedan percibir cómo, a través de diferentes estrategias, es posible hacer una lectura crítica no solamente de los textos en español, sino también de los textos que circulan en su vida cotidiana.

Intentamos, con nuestra propuesta, contribuir a desarrollar una mirada crítica en relación a los textos que trabajamos en clase, colocándolos en relación con su exterioridad y sus condiciones de producción, procurando, como sugiere Orlandi, mostrar el texto en su *incompletitud*, abriendo la posibilidad de multiplicar sus sentidos posibles, toda vez que “considerar las condiciones de producción de la lectura es trabajar fundamentalmente con una especie de indeterminación: la incompletitud del texto” (Orlandi, 1996: 195, traducción nuestra).

## CONSIDERACIONES FINALES

En el análisis de la secuencia de actividades del libro *Enlaces* observamos que no hay en las propuestas didácticas una interpelación para que el alumno piense el texto en relación con sus condiciones de producción y como un espacio atravesado por la memoria. Las actividades propuestas, se orientan, en su mayoría, a la localización de información en la superficie textual. En el mejor de los casos, lo que se exige es una lectura parafrástica, muy raramente una lectura polisémica y casi siempre una lectura literal. De esta forma, se limita la posibilidad de producir nuevos sentidos, inclusive porque el propio LD limita lo que puede ser interpretado, tanto para el alumno como para el profesor, dejando casi ningún espacio a la polisemia. En definitiva, siempre parece haber un único sentido “correcto” que el “buen lector” tiene que descubrir. Eso porque lo que funciona en el LD es una concepción de texto como elemento cerrado y acabado.

En el caso de las preguntas más abiertas, la relación con el texto queda reducida a lo que el estudiante sabe sobre el asunto tratado y a dar su opinión sobre el tema. Una opinión que, además, no necesariamente guarda relación con la lectura realizada, sino con su experiencia personal. En otras palabras, el espacio que se da al alumno no tiene que ver con la interpretación del texto, sino con el tema en general, dado que lo que orienta las actividades es el contenido y no la formación lectora. Así, el texto funciona solamente como un “gancho” para discutir el tema que es objeto de la unidad del libro.

A partir de estas observaciones, consideramos que uno de los desafíos para el abordaje discursivo de la lectura en la clase de lengua española es que el profesor sea consciente de que los textos que utiliza no son simples muestras de la lengua, sino discursos que circulan necesariamente en contextos sociales y discursivos determinados, que fueron producidos bajo ciertas condiciones de producción y que están atravesados por memorias específicas. Al mismo tiempo, la tarea debe orientarse a ampliar la capacidad interpretativa de los alumnos, dotando al profesor de mayor autonomía para que ambos asuman un rol activo en la construcción de sentidos. Es decir, tanto la práctica del profesor como la propuesta del LD deben servir para dar espacio a la interpretación del alumno, sin sofocar su creatividad y su capacidad de producir lecturas polisémicas, contribuyendo de esta manera a que pueda constituirse en sujeto de su lectura.

[subir](#)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRIGOLETTO, M. (1999). “Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?”. En: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, p. 79-91.

IZUEL, M. E. (2017) *O discurso jornalístico no ensino de espanhol: O trabalho de leitura no livro didático*. Tesis de Maestría en Letras, Recife, Universidad Federal de Pernambuco.

ORLANDI, E. P. (1996) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, Pontes.

\_\_\_\_\_. (Org.) (2003). *A leitura e os leitores*. 2.ed. Campinas, Pontes.

\_\_\_\_\_. (2012). *Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas, Pontes.

OSMAN, S. et al. (2013). *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, 1º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo, Macmillan.

PAYER, M. O. (2003). "Memória de leitura e meio rural". En: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. 2.ed. Campinas, Pontes, p. 139-153.

PÊCHEUX, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, Pontes.

\_\_\_\_\_. (2010). "Ler o arquivo hoje". En: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 3ª ed., Campinas, Editora Unicamp, p. 49-59.

\_\_\_\_\_. (2011). "Leitura e memória: projeto de pesquisa". En: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos seleccionados por Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, Pontes, p. 141-150.

[subir](#)

### **María Esperanza Izuel**

Es Doctoranda en Letras y Magíster en Letras por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista en Enseñanza de Español para Extranjeros por la Universidad del Salvador (USAL) y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente trabaja como profesora temporaria en la Licenciatura en Letras – Español (EAD) de la Universidad Federal de Pernambuco y como profesora de Español en el Instituto Cervantes de Recife. Sus trabajos académicos se orientan a la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera a partir de la perspectiva del Análisis del Discurso.

**Cómo citar este artículo:** IZUEL, M.E. "La lectura en la clase de ELE en Brasil: contribuciones para un abordaje", SIGNOS ELE, diciembre 2019 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5015/6622>, ISSN 1851-4863, 1-19 págs.

[subir](#)