



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud Editora: Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> / <https://revistas.uam.es/ria>

La construcción de puntos de vista en la escritura escolar: la producción del género discursivo carta abierta

The construction of viewpoints in school writing: the production of the open letter discursive gender

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Departamento de Letras Vernáculas
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão, SE, Brasil
icmazevedo@hotmail.com

Jussara dos Santos Matos

Profesor de secundaria
Centro de Excelencia Senador Walter Franco
Estância, SE, Brasil
jussarmatos@hotmail.com

Artículo recibido: 20-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

Este artículo analiza cómo promover la construcción de puntos de vista (PDV) entre los estudiantes de noveno grado de la escuela primaria, quienes están inscritos en una escuela pública en Sergipe, Brasil, cuando se posicionaron en relación con problemas sociales que afectaron sus vidas. Como se considera una categoría que está en el centro del diálogo (RABATEL, 2005), el PDV muestra un cruce de perspectivas, por lo tanto, se puede desarrollar en base a diferentes recursos lingüísticos, entre los cuales se encuentran las estrategias de construcción implícitas y la dirección de operadores argumentativos, que están vinculados a propósitos comunicativos. Los resultados obtenidos, a través de una investigación de acción, son el resultado de la articulación entre las prácticas de enseñanza y las producciones de los estudiantes realizadas en clase. Se observó que a los estudiantes les resulta fácil establecer relaciones entre textos y contextos sociales, pero tienen dificultades para comprender y utilizar los elementos lingüísticos que colaboran con la organización de una posición discursiva. Sin embargo, esto no impidió que los estudiantes participaran en prácticas de lenguaje en las que debían explicar posiciones sobre problemas sociales.

PALABRAS CLAVE: argumentación, argumentatividad, operadores argumentativos, producción discursiva.

ABSTRACT

This article discusses how to promote the construction of points of view among 9th grade elementary school students, who are enrolled in a public school in Sergipe, Brazil, when they positioned themselves in relation to social problems that affected their lives. As it is considered a category that is at the center of the dialogue (RABATEL, 2005), the point of view shows a crossing of perspectives, therefore, it can be developed based on different linguistic resources, among which are the implicit construction strategies and the direction of argumentative operators, which are linked to communicative purposes. The results obtained, through an action investigation, are the result of the articulation between the teaching practices and the productions of the students carried out in class. It was observed that students find it easy to establish relationships between texts and social contexts, but have difficulty understanding and using the linguistic elements that collaborate with the organization of a discursive position. However, this did not prevent students from participating in language practices in which they had to explain positions on social problems.

KEYWORDS: argumentation, argumentativeness, discursive production, argumentative operators.



1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de la investigación realizada en la Maestría Profesional de Letras en Red (Profletras) de la Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. Considerando que las actividades de producción de textos son oportunidades para que los estudiantes puedan producir discursos sobre temáticas que los afectan directamente dentro y fuera de la escuela, se desarrolló la investigación desde una situación concreta (la implementación de la Educación Secundaria Integral), circunscrita a una escuela en el interior de Sergipe, para incentivar escrituras que registren los actos responsables; es decir, las posturas axiológicas -con base en una terminología bajtiniana-, de futuros ingresantes a la educación secundaria.

Para ello se optó por el trabajo con el género discursivo carta abierta, que, aunque representara una novedad para los estudiantes del 9º año de la educación primaria, permitiría promocionar la comprensión creadora resultado de la exotopía¹, que posibilita un marco temporal y espacial de la realidad, comprendida como experiencia vivenciada en su periodicidad irreplicable, así como una producción de enunciados concretos por intermedio de los cuales la vida entra en la lengua (*iazik*²).

La producción de una carta abierta requiere la construcción de puntos de vista (PDV), que aquí se consideran como enunciados que señalan posicionamientos discursivos de los “hablantes, que sería una actitud responsiva activa [...] que determina el todo del enunciado, su volumen y sus fronteras [...] (Bakhtin, 2003: 281). Los PDV, en una perspectiva dialógica y no solamente enunciativa, permiten que se asomen en un enunciado otras voces que van a contribuir a la formación de dichos posicionamientos, a la vez que expresan un tono emotivo-volitivo que enmarca la entonación expresiva de un sujeto con relación a los sujetos del discurso.

De este modo, el estudio de la construcción de PDV con los estudiantes de la educación básica se configuró como momento de desarrollo del lenguaje, una vez que todos, incluso el profesor, necesitaron establecer relaciones dialógicas a partir de las cuales se estableció un proceso complejo y ampliamente activo de la comunicación

¹ Aunque el término *exotopia* reciba críticas porque no existe en ruso y por haber sido propuesto por Todorov para el francés en lugar de la palabra “distancia”, como utiliza Paulo Bezerra (traductor de diversas obras de Bakhtin del ruso para el portugués), en este trabajo, como Amorim (2006: 96), se considera productivo su uso, también porque es el término que se utiliza en la traducción de las ideas de Bakhtin para el español (por Tatiana Bubnova) y en otras lenguas.

² De acuerdo con Paulo Bezerra, el término *iazik* aún en una única palabra lo que entiende por lengua y lenguaje. De este modo, en el momento de la traducción de la obra de Saussure para el ruso se necesitó crear nuevas expresiones que señalen una distinción inexistente para la lengua rusa y para Bakhtin y el Círculo entre dichos términos.

discursiva, un “flujo discursivo” que posibilitó establecer relaciones variadas como las que pueden derivar de preguntas y respuestas, de afirmaciones que concuerden con la otra posición, de afirmaciones frente a objeciones, a nuevas proposiciones, etc. (Bakhtin, 2003). También favoreció el desarrollo personal de los estudiantes y de la profesora implicados en el proyecto mencionado anteriormente, una vez que se solicitó actos concretos, singulares, únicos y responsables, tanto con relación con el contenido (responsabilidad especial) como en relación con el existir (responsabilidad moral), constituyendo un todo integral del vivir-actuar (Bakhtin, 2010: 44), y una ética comunicativa (y discursiva) resultante de los diálogos establecidos entre los sujetos en sociedad.

La necesidad de realizar este estudio surgió tanto de observaciones realizadas en distintas ocasiones, como en las respuestas a ejercicios realizados en aula, en la corrección de producciones textuales y en discusiones ocasionales a lo largo del año 2016, que posibilitaron constatar que varios estudiantes presentaban dificultades en la comprensión e interpretación textual, en el establecimiento de relaciones entre ideas, en la exposición de opiniones o de un punto de vista coherente, y en las producciones orales y escritas sobre sucesos sociales. Además, las señas de autoría eran nulas y era frecuente la influencia de un discurso autoritario³ de los medios que actúan como autoridad externa, difundiendo ideas e ideologías de manera hegemónica.

De esta manera, ante la problemática social que consistía en la implementación de la ESI en el Colegio CESWF, ubicado en el municipio de Estância (Sergipe, Brasil), a partir de 2018, que involucraba directamente a los estudiantes y a toda la comunidad escolar, se decidió desarrollar un conjunto de actividades articuladas que orientaran la producción de discursos de los estudiantes que integraban, en 2017, dos grupos del 9º año de la educación primaria. El objetivo era favorecer la articulación de los enunciados en situaciones de lenguaje, en las cuales los sujetos/enunciadores pudieran posicionarse ante problemas sociales, mediante la construcción de PDV, que se interpretaron como activas posiciones responsivas ante posicionamientos ajenos

³ Según Paulo Bezerra (2015: 244-245), en la obra de Bakhtin se encuentra la diferencia entre el discurso autoritario (*avtoritárnaia rietch*, en ruso) y el discurso de autoridad (*avtoritétnaia rietch*, en ruso). El primero (discurso autoritario) se refiere al discurso “vinculado a una autoridad externa, a un poder político, a una ideología, a un dogma religioso o político, a una autoridad científica reconocida, a una corriente de pensamiento que pretende ser hegemónica, a un libro de moda”, lo que exige de nuestra parte “un reconocimiento incondicional [...] y nunca una asimilación libremente creadora formulada en nuestro propio discurso, con nuestra marca característica, y busca determinar incluso los fundamentos de nuestra relación ideológica con el mundo y de nuestro comportamiento [...]”. El segundo (discurso de autoridad) “es interiormente persuasivo; [...] se dirige a las generaciones contemporáneas y siguientes [...] y se basa en una concepción de oyente-lector-intérprete. Cada palabra está dirigida a un lector, su campo de percepción, su capacidad responsiva. [Por lo tanto,] el discurso de autoridad o internamente persuasivo es dialógico, me permite hacer uso de mi conciencia, siendo [...] 'mitad mía, mitad otra... Su eficiencia creadora consiste exactamente en que despierta el pensamiento independiente' [...]”.

(representantes de la Secretaría de Educación, director, profesores y estudiantes con distintas posiciones, familias y una diputada estadual). Los PDV se integraron en una carta abierta, porque este es un género del discurso que reúne una forma de expresión reconocida en la sociedad contemporánea como pertinente a situaciones que requieren divulgación de ideas a un mayor número de personas y una manera específica de articular aspectos del mundo, lo que parecía favorable al objetivo de hacer que se escuchara la voz de los estudiantes entre los directivos escolares y políticos, una vez que sería encaminada al director de la Dirección Regional de Enseñanza (DRE) –01 de Estância (Sergipe)-, para que otros directivos educacionales y políticos la leyeran.

Para lograr dicho objetivo, fue necesario planificar prácticas pedagógicas que estimularan a los estudiantes a comprender las relaciones que posibilitaran a los sujetos producir PDV y articular, de manera coherente, las ideas, las posiciones asumidas, las partes de la materialidad textual, etc., a lo largo de la elaboración de las producciones escritas, utilizando de manera adecuada las elecciones lexicales, los elementos que colaboran para la defensa de su posicionamiento, a través de variados recursos lingüísticos-discursivos. Dichas prácticas englobaban lecturas, discusiones, ejercicios direccionados hacia la comprensión de implícitos, análisis en clase de ejemplares del género discursivo carta abierta, y otras actividades externas al colegio, como la visita a otros colegios con la ESI implementada, charlas con una concejala, etc., para ampliar la comprensión de la problemática en cuestión. Estas actividades sirvieron no solo para la formación de ciudadanos más conscientes y participativos en las decisiones político-económicas de la región de origen de los estudiantes, sino también para enfrentar los desafíos de la vida personal.

Para analizar cómo los estudiantes desarrollaron las capacidades de interactuar, discutir, comprender, considerar y respetar las posiciones contrarias a las suyas, mediante la producción de una carta abierta, se organiza este artículo en tres partes: en la primera parte se destaca cuál es el concepto de punto de vista que se estudió en clase; en la segunda parte, se discute la articulación entre las distintas voces involucradas en la implementación de la ESI en el Colegio CESWF; en la tercera parte, se analiza la carta abierta producida por el grupo para ser entregada a los directivos de la escuela y de la Secretaría de Educación.

2. ARGUMENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE PUNTOS DE VISTA EN PERSPECTIVA ENUNCIATIVA Y DIALÓGICA

El punto de partida de la investigación-acción⁴ realizada por Jussara dos Santos Matos en el ámbito de la Maestría Profesional con el apoyo de CAPES⁵, fue el de que, para construir PDV y saber participar de una situación argumentativa⁶ que versa sobre un problema social, los estudiantes necesitan saber cómo exponer y organizar sus ideas, articular variadas voces discursivas y utilizar argumentos compatibles con la reflexión propuesta para el asunto en discusión. Esto exigió la planificación de prácticas educativas específicas, por parte de la profesora, orientadas a dichas necesidades.

También merece destacar el hecho de que asumir posiciones discursivas ante un tema polémico o que puede estar relacionado directamente con lo cotidiano, como la implementación de la Educación Secundaria Integral en el colegio, a partir de 2018, exige de los estudiantes la ponderación de diferentes perspectivas y la articulación de informaciones y posicionamientos que no están previamente definidos, pero que se construyen en la medida en que los sujetos participan de situaciones sociales, por lo cual es tan exigente tanto para los estudiantes como para los docentes.

Además, también se entiende que a pesar del esfuerzo que se requiere en cada acto (*postupok*⁷) – que integra el mundo de la cultura y el mundo de la vida en una totalidad –, para que sea posible participar activamente de una sociedad democrática, los estudiantes necesitan aprender a interactuar con otros sujetos sociales, con las circunstancias favorables y/o desfavorables, con distintos modos de pensar la realidad etc., puesto que todos esos elementos integran los PDV y se deben declarar de manera pasional, cuando los propios intereses están en juego. De este modo, delante de hechos polémicos, la confrontación entre visiones de mundo se vuelve más compleja, pero, a la vez, estimula la manifestación de posicionamientos favorables o contrarios a

⁴ Según Tripp (2005: 445), “la investigación-acción educativa es principalmente una estrategia para el desarrollo de docentes e investigadores, a fin de que puedan utilizar su investigación para mejorar su enseñanza y, como resultado, el aprendizaje de sus estudiantes”.

⁵ La *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), fundación del Ministério da Educação (MEC) de Brasil, desempeña papel fundamental en la expansión y consolidación del posgrado stricto sensu (maestría y doctorado) en todos los estados de Brasil. En 2007, también pasó a actuar en la formación de profesores de la educación básica, ampliando la actuación de sus acciones en la formación de personal cualificado en Brasil y en el exterior (más información disponible en la página web de INEP: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes/7473-sobre-a-capes>).

⁶ De acuerdo con Grácio (2013: 120-121), una situación argumentativa es una situación comunicativa específica en la cual los sujetos están en interacción, ocurre oposición entre los discursos, hay alternancia de turnos y se establece interdependencia discursiva, lo que promueve la progresión de las reflexiones sobre un asunto establecido.

⁷ Para Bajtín (1997 [década de 1920]: 7-9), todo acto vivo [*postupok*] es pleno, forma parte de la unidad única del proceso de ser, constituye una totalidad, por eso se concibe como ético: es responsable y al mismo tiempo responde a los demás.

determinados hechos sociales, culturales, políticos, económicos etc.

De esto se deriva que la solicitud para argumentar se puede presentar a los estudiantes en las más variadas circunstancias (en situaciones informales, como en casa, en charlas cotidianas o en tiendas, y en situaciones más formales, como en la escuela, en un juzgado, etc.) y delante de personas con posiciones sociales completamente distintas (como padres, vecinos, amigos/colegas, profesores en la escuela, directores), justificando la necesidad de hacer un trabajo orientado a la enseñanza de la argumentación en la escuela. En este sentido, cabe a los profesores darse cuenta de que

[...] el objetivo de la pedagogía debe ser comprometer a los estudiantes en su propia teorización, ayudándoles a profundizar su comprensión a medida que amplían sus competencias. Por lo tanto, esta concepción de argumentación alienta a los maestros a aceptar que los estudiantes ya tienen muchas competencias y son comunicadores y razonadores bien versados. (Goodwin, 2015: 81, apud Grácio, 2016)

El compromiso de los estudiantes con su “propia teorización” sirvió de guía para la organización del trabajo pedagógico realizado en la investigación, ya que para exponer un punto de vista ante hechos del mundo real, posicionarse delante del otro, refutar una idea ajena, concordar con alguien, justificar posiciones asumidas en y por el discurso, defender lo que se piensa en una discusión entre dos o más interlocutores, entre muchas situaciones sociales más, es necesario admitir el valor de la alteridad; es decir, reconocer que el otro es la primera realidad dada con la cual nos encontramos en el mundo. De acuerdo con Bubnova (2015: 10), “percibimos este mundo mediante una óptica triple generada por *mis* actos llevados a cabo en presencia del otro. *Yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí*”, qué significa mi comprensión para mí, qué significo para el otro y qué significa el otro para mí. Este sistema, para Bakhtin, constituye una base a partir de la cual es posible organizar la comprensión del mundo y, en este artículo parece ser esencial, puesto que se desea desarrollar la argumentación en el ambiente escolar.

Esta expectativa señala que un punto de vista se constituye a partir de las experiencias personales que los sujetos adquieren a lo largo de la vida y de las relaciones que se establecen en el medio social mediante el lenguaje. Cuando alguien expone un PDV, establece relaciones entre subjetividades, lo que permite constituir forma y sentido. En este sentido, se observa que

[...] el enunciado es un acto de apropiación del lenguaje y se cumple en la fórmula según la cual no es el hombre quien produce el lenguaje, sino el lenguaje que produce al hombre, lo que significa que el hombre está constituido en y por el lenguaje [...] (Benveniste, 1996 apud Rabatel, 2013: 21).

Si “el lenguaje produce al hombre”, los PDV no se constituyen a partir de un posicionamiento único, una vez que el hombre es un ser social, sometido a las influencias de la cultura y de los valores éticos provenientes de distintos medios (como los de comunicación), instituciones y personas, lo que ubica cada enunciador delante de múltiples voces.

Es, entonces, mediante las relaciones entre yo y tú que el estudiante podrá comprender cómo se constituyen los PDV, principalmente los propios y también aprender a expresar sus ideas con relación a lo que se dice o se lee dentro y fuera de la escuela, como en los medios, de forma crítica y reflexiva. Para ello, el estudio relativo a la constitución del punto de vista se vuelve relevante, visto que, en la carta abierta del grupo, elaborada para lectores jerárquicamente superiores

[...] detrás de las afirmaciones que tienen la apariencia de verdades supuestamente aceptadas por todos, el lector advertido busca el origen enunciativo de estas frases o discursos 'sin habla', estas afirmaciones 'sin enunciador' [individualizado], y busca construir una representación mental de la instancia enunciativa, a partir del contenido proposicional referido, narrado y la forma de atribución de los referentes [...] (Rabatel, 2016: 164).

Con esto en mente, a lo largo de los estudios, los estudiantes pudieron comprender cómo se da la disyunción entre locutor/enunciador para poder identificar los posicionamientos de cada sujeto implicado en las múltiples discusiones realizadas alrededor de la implementación de la ESI y articular las “palabras”, los “juicios” y los “modos de referenciación”, con vistas a identificar las posiciones enunciativas en debate y construir sus posicionamientos en contra o a favor de enunciadores, en un embate de voces, mediante argumentos contruidos con base en la criticidad.

Justamente, a raíz de la existencia de posicionamientos enunciativos contradictorios es que Ducrot (1984) diferencia entre locutor y enunciador. En tal sentido, define a este último como una “instancia de enunciación interna al enunciado desconectado de la actividad de locución”. En síntesis, Ducrot (1984) conceptúa locutor y enunciador de la siguiente manera:

El locutor, responsable del enunciado, hace existir, a través de él, enunciadores cuyos puntos de vista y actitudes organiza. Y su propia posición puede manifestarse ya sea porque asimila uno u otro de estos enunciadores, tomándolo como representante (el enunciador luego se actualiza), o simplemente porque eligió hacerlos aparecer y su aparición es significativa, incluso si no se asimila a ellos. (Ducrot, 1984: 205, apud Rabatel, 2016: 32).

Como el locutor es el articulador que organiza los enunciados, los enunciados asoman conforme los PDV se constituyen y pueden divergir o convergir con el posicionamiento

del locutor, de manera consciente o inconsciente. De este modo, “las voces vinculadas a través del enunciado expresan puntos de vista que el hablante organiza para identificarse con ellos u oponerse a ellos” (Ducrot, 1984, apud Barbisan y Teixeira, 2002: 168). Por otro lado, el enunciador se presenta, en cuanto sujeto del discurso, “no solo a través de sus comentarios explícitos, sino también se construye a través de las indicaciones que afectan la construcción de los objetos discursivos” (Rabatel, 2016: 209).

Barbisan y Teixeira (2002) aclaran también que la teoría de la polifonía, en el ámbito de los estudios lingüísticos, es decir, en la perspectiva enunciativa de Ducrot, está relacionada tanto con la idea de argumento como con la de diferenciación entre frases de un enunciado. Esto se da porque la relación entre polifonía y *topos* necesita de esta última idea. “El *topos* es un principio argumentativo, un lugar común argumentativo, que sirve como intermediario entre el argumento y la conclusión”. (Barbisan e Teixeira, 2002: 171). En el enunciado *João es económico*, por ejemplo, Barbisan y Teixeira (2002) explican que

[...] económico, convoca el *topos* cuanto menos se gasta, más valor tiene y presenta también dos voces con dos enunciadores: E1 se identifica con la persona de quien se habla y E2 con la persona que habla. En “Juan es económico”, “Juan” devalúa el hecho de gastar y el locutor se identifica con alguien que juzga a “Juan” con este mismo *topos*. Entonces, en este enunciado, el locutor dice dos cosas. Muestra el punto de vista de “Juan”, que es el de E1, y su propio punto de vista en relación con “Juan”, que es el de E2 (Barbisan e Teixeira, 2002: 171).

Se observa que un punto de vista se constituye a partir de las experiencias personales que los sujetos adquieren a lo largo de la vida y de las relaciones que entablan en sociedad mediante el lenguaje, pero a esto es necesario añadir la responsabilidad por la acción, es decir, se necesita asumir que el acto no es solamente un hecho contemplado o teóricamente pensado en el exterior, sino necesita ser “[...]asumido desde el interior, en su responsabilidad [...] [que] permite tener en cuenta todos los factores” (Bakhtin, 2010: 80). De este modo, cuando el locutor expone su punto de vista, el lector tiene la oportunidad de observar cómo ocurren estas relaciones entre subjetividad, forma y sentido.

Como el objetivo establecido era auxiliar a los estudiantes en la identificación de los enunciadores y sus puntos de vista para saber con qué tipo de enunciadores los locutores se identificaban, con soporte en la teoría enunciativa, se propusieron cuestiones que podrían orientar los análisis practicados en aula: ¿qué relaciones el locutor establece con los enunciadores que componen su discurso? ¿Es posible identificar signos de acuerdo y desacuerdo explícitos? ¿Cómo identificar las relaciones

cuando hay ausencia de signos explícitos? Para Rabatel (2013: 34), estas son “cuestiones cruciales, ya que un enunciado convoca una variedad de enunciadores”.

De acuerdo con Bakhtin (2003: 274), “el discurso solo puede existir de hecho en forma de enunciaciones concretas de ciertos hablantes, sujetos del discurso” delante del otro, por lo tanto,

Los límites de cada enunciado concreto como una unidad de la comunicación discursiva están definidos por la *alternancia de los sujetos del discurso*, es decir, por la alternancia de los hablantes. Cada enunciado [...] tiene, por así decirlo, un principio absoluto y un fin absoluto: antes de su comienzo, los enunciados de los otros; después de su finalización, los enunciados responsivos de los otros (o al menos una comprensión responsiva silenciosa del otro o, finalmente, una acción responsiva basada en la comprensión). El hablante termina su enunciado para pasar la palabra a otro o dar lugar a su comprensión activamente responsiva. El enunciado no es una unidad convencional, sino una unidad real, precisamente delimitada por la alternancia de los sujetos del discurso, que termina con la transmisión de la palabra al otro [...] (Bakhtin, 2003: 275).

Partiendo de las cuestiones mencionadas anteriormente, se realizaron distintas actividades en clase, con el objetivo de que los estudiantes percibieran que un punto de vista no se constituye sin que haya una combinación entre el locutor y los dichos de los enunciadores, sin que haya una articulación de voces discursivas, por eso, durante el trabajo pedagógico, se dedicó una atención especial al estudio de los implícitos y de los operadores argumentativos, puesto que indican un camino para alcanzar la comprensión de la constitución del punto de vista y para la producción de las propias enunciaciones en las producciones escritas.

A continuación, antes de analizar la carta abierta que se elaboró y que se eligió entre los estudiantes como la que representaba las posiciones discursivas y sociales del grupo, se reservó un espacio para registrar cómo se vivenció el debate de voces en la escuela.

3. METODOLOGÍA

Los resultados que se analizarán en la siguiente sección son el resultado de una investigación-acción (Tripp, 2005), realizada en el Máster Profesional en Letras, apoyado por CAPES⁸, con el objetivo de mejorar las prácticas escolares. Así, comenzamos con un problema, planificamos una secuencia de actividades destinadas

⁸ CAPES es el acrónimo utilizado para la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior, que es responsable de hacer factible el Master Profesional de Artes (PROFLETRAS) en Brasil. Este Programa de Posgrado *stricto sensu* reúne un conjunto de cuarenta y nueve unidades, vinculadas a las cuarenta y dos instituciones de educación superior que componen este programa, y es coordinado por la Universidad Federal de Río Grande do Norte (UFRN). El programa tiene como objetivo, en el mediano plazo, continuar la capacitación de maestros de escuela primaria en la enseñanza del portugués en todo el territorio nacional.

a resolver las dificultades inicialmente observadas y el desempeño de la solución también fue monitoreado a través de producciones estudiantiles.

A través de una prueba de diagnóstico, organizada sobre la base de una producción en la que los estudiantes exponen sus opiniones sobre la implementación de la escuela secundaria integral en la escuela, se observaron las capacidades de los estudiantes al exponer sus puntos de vista en la producción escrita en relación con un tema social, así como el conocimiento de los alumnos sobre un tema de relevancia social. A partir de la información recopilada en la prueba de diagnóstico, se organizó una secuencia de actividades, planeada de acuerdo con los elementos lingüístico-discursivos y argumentativos seleccionados para la composición de los puntos de vista.

Para observar la influencia de las voces de los maestros, los padres, los representantes institucionales y los medios de comunicación en la escritura de los estudiantes, se realizaron análisis comparativos entre las acciones del lenguaje que indican posiciones discursivas. También se investigó el papel de las conexiones lógicas en la articulación de voces materializadas en los textos.

Con el desarrollo de la investigación-acción en el campo educativo, fue posible promover cambios en la relación enseñanza-aprendizaje, ya que el maestro buscaba continuamente mejoras en su práctica pedagógica, con el objetivo de expandir las condiciones para que los estudiantes participaran discursivamente en actividades argumentativas.

El siguiente es un breve registro de las actividades realizadas y el análisis comparativo de dos producciones estudiantiles.

4. LA NATURALEZA DIALÓGICA DE LA VIDA Y DE LA ESCUELA: EL CONTINUO DEBATE ENTRE VOCES

Se entiende aquí que en el ambiente escolar es posible que haya crecimiento personal y ampliación de la visión de mundo de los estudiantes, siempre que haya medios que permitan más participación en la búsqueda de solución para los problemas y desafíos que los afectan.

A partir de esta premisa, se buscó proporcionar a los estudiantes la oportunidad de descubrirse como sujetos críticos, integrantes de una sociedad en la cual sus actitudes y sus posicionamientos pueden influir en las decisiones y en los proyectos que involucran a toda la sociedad. Promover una enseñanza en la cual la libertad de expresión esté presente es un gran desafío, que posibilita el ejercicio de la democracia,

garantiza el compartir ideas y posibilita el intercambio de puntos de vista. En este sentido, como escribió Freire (1987: 70), la educación se vuelve “la práctica de la libertad, a diferencia de lo que es la práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desconectado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres”

De este modo, al abrir espacio para la discusión de temas provenientes de la realidad de los propios estudiantes sin limitarlos o forzarlos a pensar como el profesor, se optó por prácticas democráticas mientras se realizaban estudios lingüísticos y discursivos y se adoptó una postura que también estaba abierta a críticas y cuestionamientos por parte de los estudiantes. Esto se dio porque el análisis de un problema social, que impacta en la vida de muchas personas, requiere que los estudiantes piensen críticamente.

El pensamiento crítico ocurre, precisamente, en el debate de visiones de mundo, en la argumentación, en la confrontación de posiciones. Por ello, se consideró importante que haya discusión entre puntos de vista, lo que permitió que los estudiantes manifestaran sus divergencias, pensarán distinto del profesor, construyeran caminos propios; en definitiva, defendieran sus propias ideas.

Mediante la construcción de los PDV, se encontró una alternativa para que los estudiantes y también el profesor comprendieran que les cabe a ellos luchar por la constitución de la realidad y de la comunidad que los rodea. En relación con los posicionamientos que constituyen los PDV de los involucrados en las discusiones sobre la ESI, se identificaron distintas posiciones entre los involucrados (estudiantes, profesores, padres, director de la escuela y de la Dirección de Enseñanza, políticos, etc.) con las cuales los estudiantes tuvieron que lidiar. Para facilitar la descripción de esta red de voces sociales, se optó por una presentación sistémica de declaraciones, divididas en cuatro grupos, como se puede ver a continuación.

Cuadro 1 – Posicionamientos declarados por profesores contrarios a la ESI

- Tienen miedo de que sean desplazados a otros colegios o ciudades, puesto que algunos tienen vínculos laborales en distintas instituciones (estado/municipio).
- No quieren que se deje de ofrecer la educación primaria en el CESWF a causa del presupuesto que el colegio recibe del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDB), que garantiza que se pague al día los sueldos de los profesores.
- Tienen miedo de que el presupuesto que el gobierno envíe para el mantenimiento de la ESI, que será administrado por la Secretaría de Educación del Estado de Sergipe (SEED), sea utilizado de manera irregular para fines políticos.
- Tienen miedo de la desestructuración del colegio con la evasión escolar y la falta de estructura para realizar un trabajo adecuado.

- Aducen pérdidas para la comunidad escolar, puesto que algunos estudiantes tendrán que desplazarse a otros colegios más distantes, en el caso de que no quieran estudiar en un colegio de ESI.
- Aducen que la ESI preparará a los estudiantes para atender a las necesidades del mercado laboral que explota la mano de obra de los trabajadores a cambio de sueldos bajos;
- Defienden que la implementación de la ESI se debe decidir por los estudiantes y por la comunidad escolar

Fuente: Datos de la investigación

La manifestación de los posicionamientos de los profesores que se planteaban contrarios a la implementación de la ESI, a lo largo del año 2017, fue amplia, claramente anunciada, principalmente para los estudiantes presentes en aula y también para los demás interlocutores en distintos espacios ubicados dentro y fuera del colegio. Esto generó diferencias entre los profesores, que se dividieron en dos grupos: los que estaban a favor y los contrarios a la implementación de la ESI en el CESWF. Los que estaban en contra sufrieron represalias por parte de la dirección del colegio y de la Secretaría de Educación y pasaron por entrevistas individuales para verificación del posicionamiento de cada uno, lo que enfatizó todavía más el movimiento de contraposición al Proyecto por parte de los estudiantes.

Cuadro 2 – Posicionamientos de los adolescentes de otro colegio

- Falta estructura física para la realización de la ESI, como baños que atiendan a las necesidades de todos los estudiantes, laboratorios bien equipados y condiciones de alimentación y de seguridad en el CESWF.
- No quieren permanecer todo el día en el colegio.
- Rechazan la propuesta porque muchos estudiantes trabajan y hacen cursos en el horario opuesto.

Fuente: Datos de la investigación

Los estudiantes concentraban su contrariedad principalmente en las cuestiones estructurales, en los deseos personales y en las actividades que se desarrollaban en otros espacios sociales. Aunque fueran puntos de vista relativos principalmente a los intereses individuales, incluían preocupaciones que exigirían acciones externas de gran envergadura, como la autorización para reformas en diferentes partes de la escuela.

Cuadro 3 – Posicionamientos de la profesora de lengua portuguesa

- Considera que la propuesta de la ESI presenta un conjunto de medidas con el objetivo de mejorar la calidad de la Educación Secundaria ofrecida a los jóvenes que necesitan capacitarse para el mercado laboral, así como para la vida, sea mediante cursos técnicos y profesionalizantes, sea mediante un curso de graduación.
- Se entiende que la ESI es un proyecto interesante que está aprobado por la Medida Provisoria 764/2016.
- Reconoce que es una oportunidad para que los profesores y estudiantes participen de un proyecto que puede auxiliar al estudiante en la construcción de su proyecto de vida personal y profesional.

- Espera que haya valorización de los profesores de la unidad, sin que sea necesario desplazarlos para otros colegios, redoblar la carga horaria o hacer selección para ocupar el puesto, ya que la implementación del proyecto debe favorecer a los estudiantes y también a los profesores.

Fuente: Datos de la investigación

La profesora Jussara dos Santos Matos no omitió su posición delante de sus estudiantes por considerar que debería haber honestidad por su parte en las relaciones dialógicas que se establecían. A pesar de eso, ella les incentivó a los estudiantes a evaluar todas las posiciones de los demás sujetos implicados en la discusión, sin restricciones.

Aunque estaba alineada a una postura democrática, declarar la posición defendida generó reacciones contrarias vehementes y, a veces, agresivas por parte de algunos estudiantes, lo que no fue fácil de administrar a lo largo del trabajo didáctico-pedagógico.

Cuadro 4 – Posicionamientos de la dirección del CESWF y de la DRE - 01

- Acatan órdenes superiores con respecto a la implementación de la ESI pues ocupan cargos comisionados.
- Creen que la propuesta va a traer beneficios para los estudiantes y para la comunidad.
- Optaron por fiscalizar a los profesores contrarios a la implementación del proyecto.

Fuente: Datos de la investigación

Las posiciones de los dirigentes reflejaban la aceptación en concretar el proyecto ideado por el gobierno federal, sin objeciones. Aunque tenían conciencia de las muchas limitaciones estructurales y organizacionales del colegio, declaraban estar seguros en superarlas con la implementación de la ESI. Además, asumieron el rol de persecución a los contrarios al Proyecto, con perfil policial, puesto que realizaban “investigaciones” en el ambiente escolar, en reuniones privadas de confrontación, especialmente con los profesores contrarios o que en algún momento consideraran posiciones diferentes.

Cuadro 5 – Posicionamientos de las familias

- Están en contra, puesto que muchos estudiantes cuidan la casa/familiares en el horario opuesto.
- No aprueban el proyecto porque los estudiantes trabajan para componer la renta familiar en el horario opuesto.
- Tienen miedo de perder la vacante del hijo en el colegio que está cerca de casa.

Fuente: Datos de la investigación

Las familias participaron indirectamente en las discusiones, puesto que pocas estuvieron presencialmente en la escuela. Las posiciones declaradas estaban alineadas a las preocupaciones pragmáticas que afectaban la sustentabilidad de las familias y la organización de las actividades diarias, como la facilidad en llevar a los hijos al colegio.

Cuadro 6 – Posicionamientos de una diputada estatal

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Declara que los colegios en los cuales se implementó la ESI tienen altos índices de abandono escolar. ▪ Observa que la estructura física de varios colegios está en pésimas condiciones. ▪ Insiste que se debe escuchar la comunidad escolar, como ocurre en otros países. ▪ Cree que la ESI quiere transformar a los jóvenes en mano de obra barata para atender a la clase empresarial. |
|--|

Fuente: Datos de la investigación

Los posicionamientos de la diputada estadual se compartieron con algunos estudiantes que asistieron a la charla realizada fuera del espacio escolar. Ellos reunieron las ideas, junto con la profesora y las compartieron en clase, para que todos pudieran tener acceso a las informaciones compartidas por una representante política.

Frente a este conjunto de posicionamientos, los estudiantes, en distintos momentos, tuvieron la oportunidad de analizar los PDV, examinar las estrategias lingüístico-discursivas utilizadas en las enunciaciones manifestadas en distintos momentos, no solamente dentro del ambiente escolar, y discutir los motivos que justificaban las posiciones que querían asumir frente a los numerosos posicionamientos sociales identificados durante las variadas actividades realizadas, lo que se podrá observar en el análisis a continuación.

5. ANÁLISIS DE LA CARTA ABIERTA SELECCIONADA POR EL GRUPO DEL 9º AÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los posicionamientos asumidos por los estudiantes, registrados en los PDV, asomaron no solamente en la carta abierta elegida por la mayoría de los estudiantes del 9º año de la educación primaria, sino también en las demás producciones realizadas a lo largo del proyecto escolar de trabajo. Sin embargo, para observar cómo ellos articularon las informaciones, los contenidos, las opiniones y las posiciones sociales asumidas por los distintos interlocutores en los momentos de discusión sobre la implementación de la ESI en el CESWF, se optó, en este texto, por analizar tres muestras: la carta elegida por el grupo y también otras dos cartas elaboradas por los estudiantes.

Cuadro 7 – Cartas seleccionada por los estudiantes del 9º año de la educación primaria – grupo A⁹

<p>Carta Abierta (direccionada al Director de la DRE - 01)</p> <p style="text-align: right;">Estância, 22 de noviembre de 2017.</p> <p>Señor Director José Domingos: Nosotros, estudiantes del 9º año “A” de la Educación Primaria del Colegio Senador Walter Franco, nos dirigimos a Usted con la debida queja de que no queremos la Educación Secundaria Integral presente en nuestro colegio. Otra cuestión que se debe considerar fue hablada por la parlamentaria Ana Lúcia, luego de pedir que su equipo buscara en Sergipe colegios adaptados para la Enseñanza Nueva. El equipo realizó la debida investigación y la situación de los colegios que tienen educación integral es lamentable. Ella también mencionó la distorsión de la implementación sin la consulta de la comunidad escolar, algo semejante a lo que pasó en nuestro colegio, puesto que el colegio está hecho de alumnos. La investigación reveló también la disminución creciente de las matrículas. Si esto no es prueba convincente de lo que realmente ocurrirá con el colegio, nosotros, estudiantes, no sabemos más que decir. Por lo tanto, enfatizamos que no queremos la Educación Secundaria Integral en nuestro colegio por motivos obvios y objetivos, puesto que pensamos en lo mejor para nosotros y en los próximos estudiantes del Colegio Estadual Walter Franco. Atentamente, Talyson Raony</p>
--

Fuente: Datos de la investigación

Para identificar a los enunciadores en la carta abierta es necesario señalar los distintos posicionamientos anteriormente relacionados. De este modo, se nombrará enunciador 1 (E1) las posiciones que representan los profesores; enunciador 2 (E2) las de los adolescentes; enunciador 3 (E3) las de la profesora de lengua portuguesa; enunciador 4 (E4) las de la directiva del CESWF y de la DRE - 01, enunciador 5 (E5) las de las familias de los estudiantes y enunciador 6 (E6) las de la diputada AL.

En el análisis de la producción de la carta elegida por la mayoría de los estudiantes 9º año se identifican los siguientes enunciadores en los fragmentos destacados:

1. Otra cuestión que se debe considerar fue hablada por la parlamentaria Ana Lúcia, luego de pedir que su equipo buscara en Sergipe colegios adaptados para la Enseñanza Nueva. El equipo realizó la debida investigación y la situación de los colegios que tienen educación integral es lamentable.

⁹ Puede que no sea común que una carta abierta sea encaminada a alguien específico, en el caso, al director de la DRE – 01, puesto que este género sugiere una publicación amplia que pueda alcanzar un gran número de personas. Sin embargo, encaminarla a una persona específica fue una estrategia para que el contenido expresado pudiera llegar a un gran número de personas dentro de un espacio institucional y político muy restricto. Los estudiantes temían que la divulgación entre otros estudiantes en la escuela y en las redes sociales no fuera suficiente para llegar a las personas que toman decisiones. Como, de acuerdo con Bakhtin (2011), el género es relativamente estable, es decir, puede sufrir alteraciones, en el caso del género carta abierta en cuestión, el director no es el único lector al cual el texto se destina, sino un mediador para que la carta alcance otros lectores con papeles políticos diversos, como la coordinación, otros profesores de la escuela y de otras unidades de enseñanza, es decir, el director asumía el lugar de ser un vínculo que posibilitara la circulación de las informaciones presentes en la carta abierta. Por lo tanto, el director no es un locutor inmediato, sino una instancia que tiene poder para llevar a otros espacios o instituciones superiores las informaciones de la carta. Es una figura institucional, por lo cual la información no estaría limitada a él.

2. Por lo tanto, concretizamos que no queremos la Educación Secundaria Integral en nuestro colegio por motivos obvios y objetivos, puesto que pensamos en lo mejor para nosotros y en los próximos estudiantes del CESWF.

En (1) se observa que el E6 está movilizado en señalar las informaciones obtenidas por el contacto que los estudiantes tuvieron con otro colegio que ya había pasado por el proceso de adaptación del colegio en unidad de ESI y también a partir de las informaciones obtenidas junto a otros sujetos. A su vez, en (2) la escritura reúne visiones de los enunciadores E5 y E2, es decir, se refieren a las posiciones de las familias y a las preocupaciones de los adolescentes. Este procedimiento lingüístico-discursivo confirma el modo de construcción textual de los PDV detallado anteriormente: los enunciados se construyeron a partir de diversos PDV que constituyen distintos sujetos sociales. De acuerdo con Rabatel (2016),

Cada PDV es asumido directamente por un locutor/enunciador primero o indirectamente por un enunciador segundo (intratextual) o incluso por un enunciador segundo no locutor. El locutor es la instancia que pronuncia un enunciado (en dimensiones fonéticas y fácticas o escriturales), de acuerdo con la posición deíctica o la posición independiente del ego, *hic et nunc*. Si cada locutor es un enunciador, todo enunciador no es necesariamente un locutor, lo que significa que un locutor puede, en su discurso, hacer eco en varios otros discursos con perspectivas modales más o menos saturadas semánticamente. Esta disyunción permite tener en cuenta el hecho de que el locutor da a entender el PDV de un enunciador personaje, incluso si su PDV no se expresa en una habla [...], pero también permite dar cuenta de las diversas posturas enunciativas autodialógicas del locutor, mientras se distancia de este o aquel PDV que había sido suyo o que podría ser suyo en otros cuadros de verificación (hipótesis, ironía, concesión, negación, etc.) (Rabatel, 2016: 82-83).

En este sentido, los PDV identificados en la carta abierta en análisis se constituyen a partir de otros PDV que contribuyen para la formación de los posicionamientos de los estudiantes. Todo lo que se observó, se escuchó, se leyó y se vivenció con relación a la ESI compuso el *cierre* observado en la carta que, más allá de revelar las preocupaciones recurrentes de distintos aspectos abordados a lo largo de las discusiones, puso en evidencia el tratamiento exhaustivo del objeto y del sentido, así como la voluntad de discurso de los estudiantes, que se asociaron con las formas típicas composicionales del género (Bakhtin, 2003: 280-281). Se observa también que

[...] el pensamiento que actúa es pensamiento emotivo-volitivo, es pensamiento que entona y esta entonación penetra de manera esencial en todos los momentos de contenido del pensamiento. El tono emotivo-volitivo involucra todo el contenido del sentido del pensamiento en la acción y lo relaciona con el existir-evento singular. Es este mismo tono emotivo-volitivo el que guía en el existir singular, que realmente guía y afirma el contenido- sentido [...] (Bakhtin, 2010: 87).

Aunque la carta elegida presente un posicionamiento contrario a la implementación de

la ESI, los resultados de la investigación demostraron que otros estudiantes están a favor del modelo de educación secundaria integral, siempre que la institución garantice una estructura adecuada. Al respecto, en la carta abierta elegida por la mayoría de los estudiantes se menciona esta reivindicación, como es posible observar en el enunciado “El equipo realizó la debida investigación y la situación de los colegios que tienen educación integral es lamentable”, que se encuentra en el primer párrafo de la carta mencionada anteriormente.

Se observó que la mayoría de las cartas analizadas no es totalmente contraria a la implementación de la ESI, sino a la manera como se pretendía hacerlo en el CESWF, especialmente por la falta de estructura física de la escuela, la carencia de materiales para la realización de las prácticas pedagógicas y el problema de la alimentación inadecuada. Para que se comprenda mejor cómo se explicitaron los posicionamientos, se analizarán aquí dos muestras más de escrituras de los estudiantes del grupo A, que se posicionaron a favor de la educación secundaria integral.

Cuadro 8 – Otras cartas escritas por los estudiantes del 9º año de la educación primaria – grupo A

<p>Carta Abierta (i) Estância, 22 de noviembre de 2017. Los estudiantes del CESWF están pasando por una situación lamentable, puesto que el colegio está incluido en el proyecto de la “Educación Secundaria Integral”. Sabemos que esta propuesta de enseñanza es un proyecto que necesitamos. Sin embargo, la estructura del colegio no está adecuada para la aplicación de uso. Además, la carga horaria es larga y no tendríamos tiempo para pasar con nuestros familiares y amigos y también para aprovechar el mundo fuera de la escuela. Todavía hay el caso de estudiantes que necesitan ayudar a los padres en casa, todavía más aquellos que necesitan trabajar, puesto que está más difícil con la crisis en el país. Por lo tanto, sabemos que el proyecto de Educación Secundaria Integral es bueno para nuestros estudios. No obstante, que los responsables por el proyecto se responsabilicen en mejorar la estructura del colegio para experimentar el proyecto y ahí sí dar nuestra opinión. Atentamente, Rafaela da Silva Ribeiro</p>	<p>Carta Abierta (ii) Estância, 22 de noviembre de 2017. Señor Director: nosotros, alumnos del 9º año de la educación primaria CESWF, queremos expresar nuestra visión sobre la “Nueva Educación Secundaria en Tiempo Integral”. Esta nueva enseñanza es buena, tiene beneficios óptimos, pero nuestra escuela no tiene una estructura adecuada para tener esta enseñanza. Sabemos que ustedes quieren mejorar nuestra vida escolar, pero resulta que no somos robots para pasar todo el día en una escuela, que mal tiene alumnos que frecuentan todas las clases, imagínese con el integral. El CESWF es una escuela que necesita pasar por mejoras en la estructura, baños rotos, aulas incómodas, comedores que se asemejan al IML, meriendas horribles, Director que no se preocupa con lo que pasa en la escuela, coordinador que no viene a la escuela. ¿Cómo quieren que los alumnos estén en un lugar así? ¿Qué creen que somos? ¿Qué cuando llegamos a casa no hacemos nada? Tenemos el derecho de ayudar a nuestros padres, como algunos que trabajan y otros cuidan los hermanos. Sinceramente ustedes deberían mirar nuestro lado también. Somos alumnos y tenemos derecho de saber lo que queremos. (Camila Ferreira dos Santos)</p>
---	---

Fuente: Datos de la investigación

Al analizar el enunciado “Sabemos que esta propuesta de enseñanza es un proyecto que necesitamos. Sin embargo, la estructura del colegio no está adecuada para la aplicación de uso” en (i) se percibe que la estudiante aprueba el modelo integral y afirma la necesidad de esta propuesta para la buena formación de los estudiantes, concordando, así, con el E3. Ese posicionamiento se lo supone mediante el conector “sin embargo”, que contrapone los beneficios del proyecto a las limitaciones identificadas en la manera como el gobierno pretendía realizar la implementación. Mediante una figura de la retórica, la prolepsis, la estudiante recupera algunas objeciones declaradas por los colegas, como la falta de estructura, indicada como el principal motivo para el rechazo por la implementación del modelo integral, como se puede ver en la segunda frase.

Para justificar, defender y fortalecer aún más su posicionamiento, la estudiante añade argumentos que van más allá de la estructura física, como en el enunciado “Además, la carga horaria es larga y no tendríamos tiempo para pasar con nuestros familiares y amigos y también para aprovechar el mundo fuera de la escuela”, en el cual el conector “además” reúne nuevas justificativas a través de voces de E2.

La estudiante presenta tres argumentos más que se presentan en una escala argumentativa¹⁰, utilizando otros conectores en el enunciado: “*Todavía hay* el caso de estudiantes que necesitan ayudar a los padres en casa, *todavía más* aquellos que necesitan trabajar, *puesto que* está más difícil con la crisis en el país”. En la primera parte de la frase, el uso de los operadores argumentativos “todavía hay” y “todavía más” recupera el hecho de que los estudiantes trabajan en el horario opuesto para ayudar a los padres, punto señalado por el E5, con vistas a encaminar gradualmente para la conclusión de que esto es una necesidad ante la actual coyuntura económica brasileña. Como explica Reboul (1998: 97), la conclusión “[...] expresa sobre todo el acuerdo entre los interlocutores”; por eso la fuerza argumentativa es más intensa que las que se encuentran en las frases anteriores y la conclusión se presenta como una posición adecuada para cerrar el debate. Además, al reafirmar que muchos estudiantes necesitan ayudar a sus padres en los quehaceres diarios y en la obtención de recursos financieros, el discurso añade que los estudiantes contribuyen para la supervivencia de las familias, lo que refleja detalles respecto del cuadro social de Brasil, en especial con relación a la crisis económica, lo que introduce un nuevo juicio de valor a la temática recurrente de la relación valorativa del sujeto con el elemento semántico-objetual en

¹⁰ Considera-se uma escala argumentativa a organização dos argumentos de modo a construir progressivamente a força crescente no sentido de uma conclusão, según Koch (1992: 30).

discusión (cf. Bakhtin, 2003: 296).

Al finalizar la carta, la estudiante concuerda con E3 en el enunciado: “Por lo tanto, sabemos que el proyecto de Educación Secundaria Integral es bueno para nuestros estudios. No obstante, que los responsables por el proyecto se responsabilicen en mejorar la estructura del colegio para experimentar el proyecto y ahí sí dar nuestra opinión”. El operador argumentativo “no obstante” registra una oposición, pero no de forma negativa al proyecto, sino a las condiciones estructurales ofrecidas por el gobierno. Es como si la estudiante desconfiara de las promesas de los referentes políticos e institucionales y no creyera que el gobierno iría, de hecho, a ofrecer las condiciones necesarias para la implementación de la ESI. La *intención discursiva* del discurso se capta en el todo, en su volumen y en sus fronteras, mediante su conclusividad (Bakhtin, 2003: 281).

La segunda carta abierta confirma el posicionamiento favorable al proyecto, justo antes del uso del articulador lógico “pero” en el enunciado: “Esta nueva enseñanza es buena, tiene beneficios óptimos, pero nuestra escuela no tiene una estructura adecuada para tener esta enseñanza”. En la primera parte, la estudiante afirma que la educación secundaria integral ofrece beneficios y reconoce la calidad del proyecto; sin embargo, se posiciona preocupada por la falta de estructura de la institución donde estudia, lo que la lleva a rechazar su implementación.

Para defender su punto de vista, agrega una reflexión: “Sabemos que ustedes quieren mejorar nuestra vida escolar, pero resulta que no somos robots para pasar todo el día en una escuela, que mal tiene alumnos que frecuentan todas las clases, imagínese con el integral”. A través de la expresión argumentativa “pero resulta que” incluye un contraargumento en relación a la frase anterior, que se posiciona favorable al E2, justificando la existencia de estudiantes que ya no frecuentan las clases en el horario regular y mucho menos en el integral. Ese operador argumentativo asume la función de señalar una relación discursiva-argumentativa de disyunción derivada de posición axiológica que cuestiona la aceptación pasiva de proyectos gubernamentales.

La elección del grupo, que optó por la carta abierta firmada por Talyson Raony representó la fuerza de la voz de los estudiantes contrarios, una vez que el rechazo al proyecto superó la aceptación de la implementación de la educación secundaria integral, principalmente por cuestiones relativas a la falta de estructura. De los trece estudiantes del 9º año de los grupos A y B que participaron de esta investigación, se percibe que ocho estaban a favor del posicionamiento de la profesora de lengua portuguesa de manera implícita, uno de manera explícita y cuatro totalmente contrarios.

En síntesis, los PDV que se expresan en la carta abierta elegida por el grupo representan las reivindicaciones de la mayoría de los estudiantes del 9º año de la educación primaria, contrarios a la implementación de la educación secundaria integral debido a la falta de estructura y no por oponerse al proyecto propiamente. La profundización de las discusiones realizadas dentro y fuera de la unidad escolar, el contacto con estudiantes de otra unidad escolar, en visita a otro colegio con la ESI implementada, el análisis de videos seleccionados sobre el tema y las charlas entabladas con una diputada del estado de Sergipe, más allá del plebiscito realizado en la escuela, movilizaron distintos enunciadores (familiares, colegas de otros grupos y profesores de otras asignaturas) y contribuyeron para la construcción de los PDV de los estudiantes.

Hacer el seguimiento de actividades tan diversificadas, confrontar posicionamientos distintos y, muchas veces, opuestos a los propios, exigió gran esfuerzo de los estudiantes y de la profesora; no obstante, concretó prácticas legítimas de interlocución en aula, permitiendo el establecimiento de relaciones dialógicas. De este modo, se superó la artificialidad presente en muchas prácticas pedagógicas (cf. Geraldi, 2012: 89), visto que los sentidos se compusieron como respuestas a numerosas preguntas. Un “yo”, en el habla del estudiante, en la dinámica del intercambio, se confrontó con un “tú” que se alternaba a cada interlocución, confirmando que un sentido existe únicamente junto a los demás.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Al finalizar el análisis de las cartas abiertas, es posible observar que los estudiantes del 9º año de los grupos A y B de CESWF asumieron posiciones distintas ante la implementación de la ESI. Se observa que, si el gobierno hubiera ofrecido las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del proyecto, varias personas hubieran adherido a su realización en el colegio. De este modo, como los estudiantes no creían que la Secretaría de Educación del Estado de Sergipe (SEED) fuera capaz de estructurar el colegio para dar inicio a la ESI, rechazaron la implementación del modelo integral de enseñanza.

Merece destacarse el hecho de que los estudiantes alcanzaron a expresar sus voces a lo largo de la argumentación y comprobaron que saben lo que quieren, que visualizan los problemas que afectan sus vidas. Las tensiones que se formaron, a lo largo del trabajo y las discusiones sobre la ESI, generaron la formación de un grupo estudiantil fuerte y con ideas claras, que no se dejaba influenciar fácilmente siquiera por

los profesores. Los estudiantes también demostraron capacidad de interactuar, discutir, comprender, considerar y respetar los posicionamientos contrarios a los de ellos.

Esto se dio porque supieron escuchar y analizar los PDV de los grupos de los profesores, de la profesora de lengua portuguesa, de la dirección del colegio y de la DRE – 01, de la familia y de colegas adolescentes de otros colegios, para asumir sus posicionamientos. Aun aquellos que discordaban de la posición de la profesora, al tomar conocimiento del posicionamiento que ella asumía, se mantuvieron firmes en sus actitudes y respetaron el compromiso firmado en el inicio de la investigación.

Por fin, se intentó señalar que este tipo de práctica de argumentación en aula fomenta la formación del sentido crítico, propicia la reflexión, amplía las visiones del mundo, posibilitando la comprensión de las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que involucran la sociedad como un todo. Cuando se quiere formar una sociedad más politizada y ciudadanos más participativos en las decisiones sociales del país, parece que la enseñanza de la argumentación puede colaborar significativamente.

Traducción: Raquel da Silva Ortega
(Universidade Estadual de Santa Cruz)

REFERENCIAS

- Amorin, M. (2006). "Cronotopo e exotopia". En: B. Brait (Ed.). *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 95-114). São Paulo: Contexto.
- Bajtín, M. (1997). "Hacia una filosofía del acto ético". En: M. Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 7-81). Rubí, Barcelona.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barbisan, M. H. B. F y Teixeira, M. (2002). "Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot". *Organon* 16/32-33, 161-180. Disponible en: <http://twixar.me/11k3>.
- Bezerra, P. (2015). "Breve glossário de alguns conceitos-chave". En: M. Bakhtin, *Teoria do romance I. A estilística* (pp. 243-249). São Paulo: Editora 34.
- Bubnova, T. (2015). "Prólogo". En: M. Bajtín, *Yo también soy* (pp. 7-20). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodwin, J. (2005). "What does Arguing look Like?". *Informal Logic* 25/1, 79-93.
- Grácio, R.A. (2013). *Vocabulário crítico de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- Grácio, R.A. (2016). Reflexões sobre o ensino da argumentação. En: *Seminário de Pesquisa*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2016. vídeo (32 min). Color. Disponible en: <http://twixar.me/m1k3>.
- Koch, I.V. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Rabatel, A. (2013). "O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista". En: W. Emediato (Ed.). *A construção da opinião na mídia* (pp. 19-66). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Rabatel, A. (2016). *Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teórica e análise*. São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). "Pesquisa-ação: uma introdução metodológica". *Educação e Pesquisa* 31/3, 443-466.

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO completó el doctorado en Letras en la Universidad de São Paulo y una pasantía postdoctoral con María Alejandra Vitale, en la Universidad de Buenos Aires. Trabaja en cursos de grado y posgrado (académico y profesional) en Letras en la Universidad Federal de Sergipe (UFS) y en posgrado académico en la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC), BA. Dirige tesis sobre teoría y enseñanza de la argumentación. Organiza cursos anualmente en la UFS y la UESC. Dictó curso en el posgrado en la Universidad de Tucumán, Argentina.

JUSSARA DOS SANTOS MATOS, antes de completar la Maestría Profesional en Letras, de la Universidad Federal de Sergipe, se especializó en Lingüística en la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía. Su formación en Técnica Electrónica en el Instituto Federal de Bahía (IFBA) ha estimulado el interés en la robótica aplicada a la enseñanza de lenguas. Es profesora de educación básica y trabaja tanto en primaria como en secundaria.

AGRADECIMIENTOS: Queremos agradecer a la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior (CAPES), fundada por el Ministerio de Educación (MEC), por el financiamiento de la Maestría Profesional en Letras, que colabora con la consolidación del programa de posgrado stricto sensu en Brasil. También agradecemos a Raquel da Silva Ortega (Universidad Estatal de Santa Cruz) por traducir el trabajo al español.