



**FORMACIÓN PEDAGÓGICA:
interacción y dialogismo para enseñanza de la lectura crítica**

Eulene Rosa dos Santos Dal Bosco*

RESUMEN

Uno de los temas centrales de esta investigación es la formación de pedagogos¹ que ejercen la docencia en Lengua Portuguesa (LP) y que se ocupan, principalmente, de la formación de lectores críticos. Al problema de las deficiencias en la formación específica para la enseñanza de la lectura crítica se suma el inconveniente de que sus alumnos poseen grandes dificultades para llevar a cabo este tipo de lectura. Una metodología que sirve como soporte para solucionar el problema es la investigación-acción, pues el investigador y los participantes son concebidos como agentes de transformación de la realidad circunscrita. La hipótesis que se presenta es que una formación lingüística apropiada y una formación sistemática en lectura crítica, ausentes en el currículo de la carrera de pedagogía, permitirían optimizar las estrategias de enseñanza/aprendizaje aplicadas en el aula. Los enfoques del lenguaje que reflexionan sobre el posicionamiento del lector estarán representados, fundamentalmente, por la propuesta de Bakhtin y la concepción de aprendizaje defendida por Vygotsky. Para completar el escenario de habilidades lingüísticas básicas, se agrega las teorías de lectura crítica, como las de Paulo Freire (1990) y Van Dijk (1996).

Palabras llave: Formación. Lingüística Textual. Lectura Crítica.

1 INTRODUCCIÓN

* Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de CUYO/AR. Especialista em Gestão escolar/ICE. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso. Endereço Eletrônico: eulene@yaho.com.br

¹ El título de pedagogo equivale en el contexto argentino al de maestro. Con este título, el docente está habilitado para impartir clases desde educación infantil hasta el quinto año de la enseñanza básica.

La motivación para investigar sobre formación e lectura crítica surge de la preocupación constante que manifiestan los profesionales de la educación ante la heterogeneidad de los problemas que están afectando el proceso educacional brasileño, en todos sus niveles y grados. El foco se quedará en la formación de los pedagogos, vinculados a la docencia de LP, para promover la lectura crítica de los educandos.

La formación en pedagogía es un problema que, históricamente, viene afectando nuestro contexto educacional, pues los maestros obtienen formación polivalente, pero reciben conocimientos superficiales con respecto a las disciplinas específicas. Esta formación ineficiente se refleja directamente en la enseñanza/aprendizaje de los alumnos (KLEIMAN, 2001; NÓVOA, 2011).

El proceso de formación de los maestros se desvalorizó como consecuencia de la fragmentación del currículo, es decir, no hay interdisciplinaridad, una disciplina no complementa la otra, por ejemplo, es papel también de otras disciplinas como filosofía, sociología enseñar lectura crítica. Existe aun la rutina y mecanización de sus actividades, pues debido a bajos salarios y consecuentemente aumento de carga horaria de trabajo los maestros no tienen tiempo de reflejaren su propia práctica.

Una de las posibilidades de respuesta a estas demandas puede venir de la investigación-acción y de la racionalidad práctica que la misma sugiere. Este tipo de metodología propone encuentros para las discusiones, seminarios, el uso del “diario de itinerario”, donde los agentes involucrados busquen las respuestas para garantizar la competencia necesaria para la conducción del proceso interactivo de enseñanza/aprendizaje en lectura crítica.

En el currículo de la carrera de pedagogía está previsto algunos contenidos teóricos generales de lingüística textual, asignatura que podría asegurar conocimientos sobre estrategias de lectura crítica; pero existe una gran distancia entre la teoría pregonada y la práctica, lo que implica inseguridad por parte de los maestros recién formados para trabajar con los últimos grados de la enseñanza primaria.

El acto de enseñanza/aprendizaje debe ocurrir en el ámbito de la acción docente procurando involucrar al graduando/estudiante, clave de toda acción educativa que busca mejorar la formación de la ciudadanía y el desarrollo intelectual, cultural y social de cada individuo.

Algunas de las directrices teóricas que pueden sostener esta propuesta de perfeccionamiento de la formación pueden ser las siguientes:

En primer lugar, poner en práctica el concepto de lectura de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), según el cual la lectura es el proceso por el cual el lector realiza un trabajo activo de comprensión e interpretación del texto, a partir de sus objetivos de lectura, de su conocimiento sobre el asunto, sobre el autor, de todo lo que sabe sobre el lenguaje. No se trata meramente de extraer información, decodificando letra por letra, palabra por palabra. Se trata de una actividad que implica estrategias de selección, anticipación, inferencia y verificación, habilidades lingüísticas sin las cuales no es posible la verdadera comprensión del texto. Es el uso de estos procedimientos el que posibilita monitorear el proceso de la lectura y tomar decisiones ante las dificultades de comprensión, avanzar en la búsqueda de esclarecimientos, validar en el texto suposiciones hechas.

En segundo lugar, se tendrá en cuenta la noción de lectura formulada por Bakhtin (2003) en la cual el lector figura como constructor de sentidos, desempeñando en relación al texto un papel activo, en la medida que responde de una determinada manera, ya sea concordando o discrepando con él, completándolo, aplicándolo, preparándose para usarlo. Toda comprensión supone, por consiguiente, una respuesta que surge de la interacción del lector con el texto.

Y por último, el concepto de lectura crítica, que según Flynn (1989, p.664), involucra un proceso interactivo que usa diversos niveles de pensamiento simultáneamente, como por ejemplo: análisis – la clarificación de la información a través del examen de las partes componentes; síntesis – la combinación de las partes relevantes dentro de un todo coherente; y evaluación – en la cual involucra el establecimiento de modelos y la crítica de ideas contrarias a los patrones para verificar la razonabilidad de ellas. Algunos autores, en verdad, no definen la lectura crítica, pero definen actitudes y comportamientos esperados del lector crítico, o lo que ellos acreditan que el lector crítico debe hacer.

A pesar de muchos maestros aseguraren que los niños van a desarrollar la habilidad de lectura crítica automáticamente cuando ellos crezcan y se conviertan en adultos con experiencia en diferentes campos del conocimiento: Esta perspectiva es desafiada por diversos lingüistas. En opinión de Stauffer (1977), el pensamiento crítico debe y puede ser enseñado a los estudiantes y es, de hecho, responsabilidad de la escuela desarrollar ciudadanos que tengan habilidades de leer y pensar críticamente.

Los estudiantes necesitan tener habilidades para interpretar gran cantidad y diversidad de textos y de defender sus interpretaciones para las cuales son indispensables las habilidades de cuestionar, hacer inferencias, predecir soluciones, distinguir entre hechos y opiniones, identificar

las intenciones de los autores, evaluar la autoridad del autor, sintetizar y analizar informaciones, formular juicios hacer juzgamientos, sacar conclusiones, hacer generalizaciones, entre otros.

Leer críticamente implica establecer conexiones con otros mundos reales o imaginados y apreciar la forma en que los textos constituyen, reconstituyen y/o alteran prácticas discursivas y sociales. Significa percibir que los textos reflejan, promueven, recrean o desafían estructuras sociales muchas veces de desigualdad, discriminación y hasta de abuso (VAN DIJK, 1996).

2 CONFIGURACIÓN DEL PROBLEMA

Tal como se observa en los resultados del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), del Examen Nacional de Enseñanza Mediana (ENEM) y de la PRUEBA BRASIL, la comprensión lectora de los alumnos de Brasil es insuficiente para el grado académico en que se encuentran. Varios son los factores responsables de esta situación y el principal es la poca importancia atribuida a la formación de los maestros que en el Curso de Pedagogía tienen una carga horaria reducida para los estudios de LP, y en el que se advierte la ausencia de disciplinas lingüísticas fundamentales, como fonética, fonología, lingüística textual, sociolingüística y análisis del discurso. Otro factor señalado por el ENADE (Examen Nacional de Desarrollo de Estudiantes) es que los candidatos a maestro llegan a la facultad sin los conocimientos previos necesarios para ese nivel. En este contexto, se puede decir que un factor preponderante es lo que se suele describir como ‘falsa intimidad con los conocimientos lingüísticos’, creencia común y extendida que se debe desterrar en investigaciones futuras, por la cual se considera que el maestro es conocedor de la lengua materna por el simple hecho de ser su usuario.

Se presupone que dar clases para niños es una tarea fácil, pues se piensa que el docente va a enfrentarse con alumnos que no cuestionan, por lo que el profesor no necesita tener un conocimiento profundo en materia lingüística. Este supuesto se ve reflejado en el Currículo de Pedagogía del área de Lengua Portuguesa. Allí se puede constatar la generalidad de los conocimientos de LP y la poca especificidad en la formación de conceptos de lectura. Por lo tanto, no atiende a las necesidades de formación de los profesores que imparten clases en los grados iniciales, grados estos considerados básicos para los estudios subsiguientes.

La formación insuficiente concerniente a LP en los grados iniciales (de primer año hasta quinto año) trae como consecuencia en la enseñanza media una vertiginosa ola de desinterés por

la lectura y la escritura, lo que aumenta el número de lectores pasivos, o sea, lectores que no se posicionan críticamente ante los textos.

Se hace evidente, entonces, que si los problemas de comprensión no son resueltos en la enseñanza fundamental, es muy posible que se agraven llegada la adolescencia. De allí que la formación del maestro, responsable de que los conocimientos básicos de la LP sean aprendidos por los alumnos, merece una mirada crítica y centrada en el modo de subsanar las falencias.

3 FORMACIÓN DE PROFESORES

El profesor puede ser considerado una institución social cuya esencia es la capacidad de cuidar: cuidar del conocimiento, cuidar de la ciudadanía, cuidar de la educación escolar como instancia de formación. Sin embargo, actualmente hay muchos ‘descuidos’ oriundos de cierta ingenuidad/arrogancia de que muchos profesores suponen ya saber lo suficiente. Se olvida de que solo es un buen enseñante quien también es un buen aprendiz.

Cunha (2004, p. 143) afirma que:

para trabajar bien la materia de enseñanza, el profesor tiene que tener un conocimiento profundo de lo que se propone enseñar. Esto no significa una postura prepotente que presupone una forma estancada de conocer. Al contrario, el profesor que tiene dominio del contenido es aquel que trabaja con la duda, que analiza la estructura de su materia de enseñanza y es profundamente estudioso de los contenidos que le inspiran respeto.

Sumado a este concepto, no se puede dejar de mencionar el poder del lenguaje como modo de interacción entre profesor y alumno.

A través de la interacción, el profesor desarrolla distintas formas de intercambio lingüístico y comunicativo, lo que contribuye a ampliar las habilidades de los alumnos en estos aspectos. De esta forma, se concibe la acción educativa como un proceso resultante del binomio teoría/práctica. De acuerdo con Cunha (2004, p142),

[...] es posible reconocer la preocupación del profesor por no hablar al vacío y no usar el lenguaje como una forma más de poder académico. Esto se observa en la intención de clarificar conceptos, de hacer analogías, de establecer relaciones entre causas y efectos y de vincular la teoría con la práctica.

Por lo tanto, es necesario que la intención de basar la enseñanza en la interacción deje de ser una preocupación y pase a ser una realidad donde los conocimientos sean puestos en práctica y puedan ser comprobados en las aptitudes cognoscitivas de los educandos.

4 ABORDAJES DE APRENDIZAJE

En la concepción de Vygotsky (1994), el aprendizaje aporta nuevos elementos para el desarrollo humano. Las conquistas o las capacidades que el individuo ya construyó y domina recibe el nombre de ‘zona de desarrollo real’ y esta posibilita el desarrollo potencial, o sea, las funciones que todavía no maduraron. Las actividades propuestas a los aprendices, mediadas por los adultos o, específicamente, por los profesores, activan la ‘zona de desarrollo proximal’ (ZDP),

La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduraron, sino que están en proceso de maduración, funciones que madurarán, pero que están en el presente en estado embrionario. Esas funciones podrían ser llamadas “brotes” o “flores” del desarrollo, al revés de “frutos” del desarrollo. El nivel del desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras la zona de desarrollo proximal caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Entonces, es papel del profesor propiciar la interacción para que el alumno pueda intercambiar saberes con sus pares o con los aprendices más expertos. En ese proceso de cambio habrá confrontación de puntos de vista divergentes, lo que puede ocasionar cierto conflicto socio-cognitivo, y este efecto moviliza las estructuras intelectuales, lo que resulta en la restructuración del conocimiento. Se debe recordar que el desarrollo no es un proceso cognitivo individual, sino que toma forma en la interacción social.

5 LENGUAJE E INTERACCIÓN

La base de la concepción de lenguaje en Bakhtin (1999) es la interacción verbal, caracterizada por su aspecto dialógico. En lo que concierne al dialogismo, es importante resaltar la cuestión de la autoría. De acuerdo con Bakhtin, el hablante no es propietario único y exclusivo de la palabra, pues el oyente también se hace presente de alguna manera, así como todas las otras voces que antecederán e influenciarán en el acto de habla. Además de eso, cuando el sujeto se propone a hablar sobre determinado asunto, lo encuentra ya articulado por otras voces.

En los dominios de la lingüística, la concepción interaccionista del lenguaje puede encontrarse en disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística, la semántica enunciativa, el análisis de la conversación, la lingüística textual y el análisis del discurso, ramas estas que privilegian una posición externa respecto del lenguaje, preocupándose

por el modo en el que la lengua se relaciona con el mundo externo, con sus condiciones y funcionamiento.

De acuerdo con Morato (2009, p. 312), “toda acción humana procede de la interacción” definida como:

La acción conjunta (sea de conflictos, sea cooperativa) que coloca en escena dos o más individuos, bajo ciertas circunstancias que en mucho explican su propio decurso. En cuanto categoría de análisis, la interacción permite que se discutan, pues, la calidad y la circunstancia de reciprocidad de comportamientos humanos diversos, en variados contextos, prácticas y situaciones. (MORATO, 2009, p.316).

Es imperativo que a través del dominio de las ciencias del lenguaje, el sujeto pase de la condición de sujetado a la de ser sujeto en el proceso de construcción de ciudadanía y participación consciente en todos los actos y manifestaciones sociales pertinentes. El lenguaje involucra tanto el proceso de comunicación como otros procesos semióticos, o sea, a través del lenguaje, comunicamos nuestras experiencias, establecemos lazos contractuales por los cuales interactuamos y nos comprendemos, influenciamos a los otros con nuestras opciones, compartimos nuestra forma de ver el mundo, y tomamos decisiones.

Reconocido el papel protagónico del lenguaje para el ser humano, es necesario que sea re-evaluado el papel de los profesores en la tarea de enseñanza- aprendizaje de ese instrumento imprescindible para la supervivencia, y de esta forma, que sea retomada la función de lectura crítica en el abordaje interaccionista, o sea, aquel en el que el sujeto se posiciona, y se integra y altera el medio social. Conforme postula Paulo Freire (1990), el alumno necesita estar preparado para tornarse en el sujeto del acto de leer, es decir, para establecer consigo mismo y con los otros el dominio del lenguaje, usando como premisa que ese acto es intrínsecamente interactivo.

De acuerdo con Kock (2008, p. 159), Al profesor cabe la tarea de despertar en el educando una actitud crítica frente a la realidad en que se encuentra inserto, preparándolo para leer el mundo; al principio, su mundo, pero de ahí en adelante, y paulatinamente, todos los mundos posibles.

Las clases de LP deben propiciar el conocimiento y práctica de las estrategias de lectura, pues, dejar de ser un sujeto pasivo y tornarse un sujeto activo en el acto de leer involucra varias competencias, es decir, la competencia textual, la competencia lingüística, la competencia comunicativa o interactiva. El dominio de tales competencias se traduce en la capacidad de convertirse en lector crítico.

6 CONCEPCIÓN DE LECTURA CRÍTICA

Es tarea substancial del profesor preocuparse por el modo en que se posiciona en el papel de sujeto discursivo, pues conforme con Bakhtin (2003, p. 279), como constructor de discursos él puede suscitar en el otro (alumno) interés por determinadas lecturas, convicciones, respuestas críticas. A partir de este concepto se reviste de singular importancia la formación del profesor, no solo académica, como también ideológica, social y cultural. Al hablar sobre sujeto discursivo, Bakhtin (2003) nos recuerda que la avidez discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de cierto género de discurso. Así pues, en tanto miembros de la sociedad, conocemos diversos tipos de géneros, si bien solo los empleamos de forma segura y habilidosa en términos prácticos, pues en términos teóricos podemos desconocerlos enteramente.

Debemos decir que la voluntad discursiva del hablante se realiza en la elección de un género del discurso. En palabras de Bakhtin (2003, p. 282):

Esa elección está determinada por la especificidad de un campo dado de comunicación discursiva, por consideraciones semántico-objetivas (temáticas), por la situación concreta de la situación discursiva, por la composición personal de sus participantes, etc. La intención discursiva del hablante, con toda su individualidad y subjetividad, enseguida es aplicada y adaptada al género elegido, se constituye y se desarrolla en determinada forma de género.

Generalmente los usuarios del lenguaje poseen un conocimiento intrínseco acerca de los géneros del campo cotidiano, mientras que para el profesor del área de lenguaje es imprescindible el conocimiento sobre los géneros en el campo oficial (académico) para ofrecer a los alumnos el soporte necesario para la interacción genérica, y con eso llevarlos a interactuar con naturalidad en el mundo textual, en la práctica de lectura de relatos, desarrollo de discusiones científicas, debates sobre cuestiones sociales, entre otros.

De ese modo, se puede decir que cuanto mayor y más profundo sea el conocimiento del profesor respecto de los géneros textuales, más fácilmente se deslizará por el campo del saber, pudiendo así conducir el educando de modo direccionado y seguro. El conocimiento también es una forma de libertad en el discurso y de garantizar a los ciudadanos la individualidad, siempre que lleve a reflexión. Según Bakhtin (2003, p. 285),

Cuanto mejor dominamos los géneros tanto más libremente los usamos, tanto más plena y nítidamente descubrimos en ellos nuestra individualidad (en la medida que eso es posible y necesario), reflejamos de modo más flexible y sutil la situación singular de la comunicación; en suma, realizamos de modo más acabado nuestro libre proyecto de discurso.

Los sistemas educativos vigentes deberán propiciar diversos géneros textuales al educando a fin de tornarlo autor de su propio discurso, que sepa leer y pensar críticamente. Según Paulo Freire (1987), pensar críticamente se interpreta como el acto del educando de extraer desde su universo la experiencia necesaria para la construcción del sentido, con lo cual el propio profesor aprende a interpretar el alumno; y también en el sentido de que la voz del profesor posee un auténtico dialogismo que le permite enriquecer las propias interpretaciones con la introyección de otros mundos y otras miradas, es decir, el educador crítico necesita tener empatía con los educandos, conocer y respetar su universo, y posteriormente, desvendar junto con ellos la realidad, sin autoritarismo.

A pesar de que muchos sistemas educativos explicitan los objetivos educacionales tendientes a la formación del ciudadano, las acciones dirigidas a fomentar la capacidad crítica de los estudiantes son insuficientes. Por eso, no es en vano recordar que la enseñanza de la lectura crítica debe formar parte de la concepción de enseñanza de toda escuela que cumpla el objetivo de auxiliar al educando a desarrollar sus competencias como individuo. Percepción crítica y ejercicio de la ciudadanía son términos inseparables.

Así, cumple recordar que la formación crítica ofrecida al educando está directamente ligada al proceso de formación por el cual el profesor ha atravesado, o sea, a sus propias concepciones referentes al papel de la lectura y a su capacidad crítica para posicionarse frente a diversos temas, lo que supone el dominio de técnicas de persuasión, la argumentación y la discusión.

Persuadir significa hacer que la otra persona esté de acuerdo con nuestra propia causa, o por las razones presentadas, o apelando a la emoción, o por la significancia del asunto. La argumentación también es una forma de persuasión, enraizada en la razón, que ofrece opiniones respecto de otros enunciados. En ese caso, no requiere que dos hablantes o escritores representen opiniones opuestas, hay independencia de ideas y exposición clara de las razones que llevarán a tal o cual creencia. Entretanto, la discusión es un tipo de argumentación en la cual dos o más personas expresan puntos de vista divergentes entre sí.

Como resultado de la revisión del concepto de lectura crítica, se asume que leer críticamente implica aprender a buscar en los textos pistas que conduzcan a la percepción de la relación dialéctica existente entre lenguaje y prácticas sociales. Se considera que, dialógicamente, los textos asumen valores y concepciones ideológicas, y que en ese sentido cumplen con las

funciones de argumentar a favor de una causa, de persuadir acerca de determinadas creencias y, en algunos casos, de llevar a discusión los posicionamientos del lector oyente y del escritor/hablante.

En suma, la lectura crítica contribuye al desenvolvimiento de la consciencia crítica del individuo e incrementa la capacidad potencial de participar en la sociedad de una forma más activa.

7 CONSIDERACIONES FINALES

Una formación lingüística apropiada y una formación sistemática en lectura crítica, ausentes actualmente en el Currículo del Curso de Pedagogía de MT permitirían optimizar las estrategias de enseñanza/aprendizaje de la lectura crítica aplicadas en el aula. Por consiguiente, se parte del supuesto de que un Currículo que proporcione a los maestros en formación los fundamentos teóricos necesarios para un proceso de enseñanza/aprendizaje focalizado en la formación de lectores críticos, garantizará a los alumnos un posicionamiento crítico frente a la lectura, dentro de la escuela y en las situaciones que les depare el mundo de afuera.

RESUMO

Um dos temas centrais deste artigo é a formação de pedagogos que exercem a docência de Língua Portuguesa (LP) e que se ocupam principalmente da formação de leitores críticos. Somado ao problema da formação que não garante o ensino de leitura crítica está o de que os alunos demonstram grande dificuldade em praticar este tipo de leitura. A metodologia que pode servir como suporte para solucionar o problema é a pesquisa-ação, pois, prevê os envolvidos na situação como agentes de transformação da realidade circunscrita. A hipótese que se apresenta sugere que uma formação lingüística apropriada e uma formação sistemática em leitura crítica, ausentes no currículo de pedagogia, permitiriam aperfeiçoar estratégias de ensino/aprendizagem aplicadas na aula. As teorias de linguagem que ancoram o posicionamento do leitor serão as evidenciadas por Bakhtin e a abordagem de aprendizagem defendida por Vygotski. Ainda para compor um cenário de habilidades lingüísticas, delineiam-se teorias de leitura crítica, alicerçadas por Paulo Freire (1990) e Van Dijk (1996).

Palavras-chave: Formação. Linguística. Leitura Crítica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais; 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e Sua Prática**. São Paulo: Papirus, 2004.
- FLYNN, L. L. Developing Critical Reading Skills Through Cooperative Problem Solving. **The Reading Teacher**, 1989, 42, (9), 664-668.
- FREIRE, Paulo. **Language and Power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil**, 1987.
- KLEIMAN, A. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de letras, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORATO, Edwiges M. O interacionismo no campo lingüístico. In: BENTES, A. C.; MUSALIN, F. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Paraná: Editora Melo, 2011.
- STAUFFER, R. **Directing the Reading-Thinking Process**. New York: Harper and Row, 1977.
- VAN DIJK, T. Discourse, Power and Access. In: C. R. Caldas – Coulthard, & M. Coulthard (Eds.). **Texts and Practices: Reading in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1994.