

La formación del profesorado en Brasil: entre la cultura escrita y la diversidad cultural

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado*

Paula da Silva Vidal Cid Lopes**

Luiz Antonio Gomes Senna***

Recibido: 23/09/2015

Aceptado: 30/12/2015



Resumen

El creciente número de sujetos brasileños que no se apropia de la lengua escrita, cuestiona la eficacia de los procesos de alfabetización que han sido utilizados en las escuelas brasileñas, así como la calidad de la formación de educadores y educadoras. En el contexto de la investigación en curso, titulada «Cultura y currículo de formación del profesorado para el *letramento* y la alfabetización», se presentan principios orientadores para la formación del profesorado para los años iniciales y de Educación Básica. Se parte del presupuesto de que el diálogo entre la cultura escolar y los más diversos saberes vinculados al origen del alumnado constituyen parte del proceso de *letramento* para la inclusión social.

Palabras clave

Alfabetización, *letramento*, formación del profesorado, cultura escrita, diversidad cultural.

The formation of teachers in Brazil: between the written culture and the cultural diversity

Abstract

The increasing number of Brazilian subjects who do not grasp the written language, questioned the efficiency of the processes of alphabetization employed by the Brazilian schools, as well as the formation of teachers. In the context of the present research named «Culture and curricula of the formation of teachers for *letramento* and alphabetization» the leading principles for the formation of teachers in the initial education and Elementary Education are presented. We start with the presupposition that the dialog between school culture and the most different knowledge linked to the origin of the students constitute part of the process of *letramento* for social inclusion.

Key words

Alphabetization, *letramento*, teacher formation, written culture, cultural diversity.

* Departamento de Estudos Aplicados a la Enseñanza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: maria_leticia2005@hotmail.com

** Departamento de Estudos Aplicados a la Enseñanza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: paulacidlopes@yahoo.com.br

*** Departamento de Estudos Aplicados a la Enseñanza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: senna@senna.pro.br

1. Introducción¹

Es de conocimiento público que los indicadores oficiales, revelan altos índices de analfabetismo funcional en Brasil. PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), que valora si el alumnado, al término de la Educación Básica, alcanzó habilidades fundamentales para la inserción social de manera efectiva, reveló en su versión realizada en el año 2012 (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones em Educacionais [INEP], s. f.), una realidad preocupante: entre 65 países participantes, los brasileños se apuntan en la 58a posición. Es así que el Indicador Nacional ha demostrado resultados que concuerdan con la realidad presentada por PISA. En la evaluación de 2011, el INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que cuantifica las habilidades y prácticas de lectura, escritura y matemática de los brasileños entre los 15 y 64 años, señaló que solamente el 26% de la población brasileña es considerada plenamente alfabetizada, es decir, consigue interpretar textos, establecer relaciones entre sus partes y realizar inferencias (Instituto Paulo Montenegro [IPM], 2012).

En oposición a las complejidades metodológicas implicadas en esos instrumentos generadores de datos, dichos indicadores, mostraron la necesidad de reflexionar sobre el hecho de que, pese a los años de escolaridad, los estudiantes brasileiros no han alcanzado éxito en el desarrollo de conocimientos básicos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, lo que coloca en duda la efectividad de los procesos educativos de alfabetización y *letramento*² que han sido utilizados en las escuelas brasileiras, así como la calidad de la formación de educadores y educadoras, considerando la responsabilidad del sistema educativo del país en la producción del llamado «Analfabetismo Funcional». En tal sentido, destacamos la noción de *letramento* presentada por Ribeiro (2003) para quien el concepto, en el campo pedagógico, se refiere al grado de autonomía y desarrollo social y personal que las prácticas escolares promueven a través de la alfabetización inicial y la enseñanza de las disciplinas curriculares.

En ese camino, investigaciones que analizaron la formación de profesores a nivel nacional, indican que los cursos de Pedagogía en que se forman los alfabetizadores, son, de modo general, precarios (Capovilla, 2005; Demo, 2012). Por su parte, Soares (2011) señala que tales cursos, en su mayoría, no privilegian los contenidos y las metodologías que fundamentan los procesos de alfabetización y, de esta manera, no han formado profesores con competencias plenas para alfabetizar. Capovilla (2005) complementa la anterior afirmación, resaltando que las prácticas de alfabetización de niños, jóvenes y adultos en Brasil y los currículos de formación de profesores alfabetizadores, no acompañaron la evolución científica y metodológica que viene ocurriendo en las últimas décadas en todo el mundo. Además de eso, como indica Machado (2013a), tanto los sistemas de formación de profesores del país, como sus currículos, a menudo no aportan, ni a la discusión ni al análisis de las Políticas Públicas de Educación, centradas en la alfabetización y *letramento* vigentes, actualmente, en el ámbito nacional.

En consecuencia, aunque se sepa que existe una serie de factores implicados en este asunto, no deja de ser preocupante el hecho de que, un número considerable de estudiantes

1 Trabajo desarrollado con soporte de la Fundación Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por medio del programa Cientistas del Nuestro Estado (CNE). Traducido al español por Esly María Monterosa Montaño.

2 Debido a sus alcances teóricos y prácticos (que no tienen una traducción directa al español), el término se ha mantenido en su lengua original.

oriundos de escuelas brasileiras, llega al tercer año de Educación Básica, con niveles de alfabetismo y *letramento* insatisfactorios, contrariamente a lo que prevé el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (Ministerio de Educación [MEC], 2012). Este hallazgo, se pone de manifiesto, por ejemplo, en los resultados exhibidos por la prueba ABC, que mide la calidad de la alfabetización de los estudiantes brasileiros de la red pública y privada, en los primeros tres años de Educación Básica. Dicha prueba, en su versión 2012 (INEP, s. f.), mostró que apenas el 44,5% de los estudiantes que concluyeron el ciclo básico de alfabetización, dominaban las habilidades esperadas en lectura, el 30,1% tiene competencia en habilidades de escritura y el 33,3% en matemáticas.

Los indicadores son aún más alarmantes cuando se observa que gran parte de los estudiantes que presenta bajos resultados en los *test* deriva de los grupos sociales más vulnerables desde los puntos de vista económico, social, lingüístico y, por tanto, cultural. Tal constatación motiva a los estudios como los de Lopes y Machado (2015), a destacar el hiato existente entre la cultura escolar, que aún persiste como una exigencia curricular, y la diversidad cultural de las masas populares asistidas por las escuelas públicas brasileñas.

Frente a tal realidad, el objetivo de este trabajo es presentar algunos principios orientadores para la formación de profesores y profesoras para los años iniciales de Educación Básica en el área de *Letramento* y Alfabetización para niños y niñas, jóvenes y adultos. Tales principios sintetizan resultados parciales de un proyecto en ejecución, del grupo de Investigación Lenguaje, Cognición Humana y Procesos Educativos, titulado «Cultura y currículo de formación de profesores para el *letramento* y la alfabetización» y que serán presentados en tres secciones, incluyendo las consideraciones finales.

El proyecto anteriormente mencionado, tiene por premissa, que el *letramento* es el proceso formativo cuya función consiste en promover la integración del sujeto social a las prácticas de construcción de conocimiento y de expresión. Aún en lo concerniente a la definición del proceso de formación, se consideran como áreas específicas, sino es que complementarias, a: 1) la formación con perspectiva al desarrollo de diferentes modalidades de lectura y experimentación del mundo; 2) el desarrollo de la producción de formas textuales, en sus formas más diferentes, desde las verbales y científicas propiamente dichas, como la matemática y, finalmente; 3) la alfabetización, asumida como proceso específico de identificación y apropiación del sistema de la escritura y de la cultura científica, en forma de código alfabético, matemático y de los demás códigos particulares de otros segmentos de la cultura científica formal.

2. Principios formativos para la diversidad cultural

Teóricamente, el *letramento* es comprendido, en esta investigación, como un área académica interdisciplinar e intercultural (Ribeiro, 2003), cuyo desarrollo en el campo pedagógico, es materia y esfuerzo del colectivo de los licenciados que actúan en la Educación Básica Fundamental y Media, incluyendo la Educación Infantil, categorizados en la expresión Agentes de *Letramento*.

Teniendo como opción metodológica el desarrollo de trabajos de base teórico-conceptual, la investigación en curso, incorpora como objeto de estudio el campo de la formación del profesorado para el *Letramento* y la Alfabetización. La motivación para retomar ese campo, persiste en el hecho de que tal formación no ha preparado, satisfactoriamente, al cuerpo docente para promover la superación de los problemas de *letramento* identi-

ficados entre los estudiantes de Educación Básica, especialmente entre los oriundos de segmentos sociales históricamente excluidos o en situación de marginación, en relación a la cultura científica dominante.

La formación del profesor alfabetizador, debe contribuir al mismo tiempo a: 1) su fundamentación teórica, 2) la posibilidad de establecer modos de articulación entre los conocimientos teóricos y la práctica pedagógica y, 3) la ampliación de las condiciones de *letramento* del propio profesor (Machado & Signor, 2014). De la misma manera, Fagundes (2011), complementa lo anterior, afirmando que tal acción, está relacionada con la formación de un docente investigador. Para alcanzar los propósitos en esta perspectiva, la formación es dimensionada, como destacan Berberian y Calheta (2009), en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, vivenciadas en el contexto de la formación, como de experiencias en el cotidiano escolar en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los años iniciales de Educación Básica. Ese contexto de formación, debe ser dirigido de tal forma que facilite discusiones teórico-prácticas, problematizando las acciones pedagógicas tradicionales y mejorando la elección coherente de métodos, estrategias y recursos que el educador utilizará en el entorno escolar, con el propósito de favorecer la inserción y la participación efectiva de sus estudiantes, no sólo en prácticas sociales intervenidas por la escritura, la lectura y la oralidad, sino también, de forma más amplia, en la propia cultura escrita.

Es imperativo que se considere que, la inserción del alumnado en la cultura escrita, demanda la utilización de un modo particular de lectura y organización del mundo, y también de operación mental. No obstante, también se necesita comprender que no se trata de sustituir una forma de pensar y de ver el mundo por alguna otra, tampoco de imponer una cultura diferente en detrimento de la propia. Así, se comprende que la formación de los maestros como Agentes de *Letramento* debe asentarse en una concepción de escuela comprendida como un contexto intercultural, donde este acto trasciende el proceso específico de apropiación de la escritura alfabética.

Según Senna (2007), el concepto y el proceso de *letramento* no se restringen a la apropiación de las habilidades de lectura y escritura, pues se sitúan en la esfera del desarrollo humano, siempre en la búsqueda por alternativas de expresión adecuadas a las diversas circunstancias de la producción de sentidos y de comunicación. Bajo tal principio, el *letramento* se puede definir como el proceso de desarrollo de habilidades que permitan al individuo, operar diferentes modos del pensamiento, en conformidad con las determinaciones decurrentes de las distintas intenciones comunicativas y de los más variados contextos de interacción cultural.

La búsqueda por la expansión de las condiciones de *letramento* del profesor en su formación, no se justifica sólo por el hecho de posibilitar su reflexión, sino también por el de conferir sentido a la apropiación de textos académicos. El contexto de la enseñanza, requiere competencias de lectura y escritura específicas, cuya prioridad es redefinir u orientar las prácticas pedagógicas, pues según afirman Berberian y Calheta (2009), las condiciones de *letramento* del profesor determinan las formas por las cuales, éste media el proceso de apropiación de la escritura por parte de sus alumnos. Además, como asegura Kramer: “Para volver a sus estudiantes, lectores y personas que gusten y quieran escribir, los propios profesores necesitan establecer relaciones estrictas con el lenguaje, experimentando la lectura y la escritura como práctica social y cultural” (1998, p. 20).

En cuanto a los contenidos a ser abordados en la formación del profesor alfabetizador, Senna (2010) asegura que, usualmente, las discusiones académicas sobre ese tema están orientadas hacia dos objetos: a) aspectos metodológicos, relacionados con la didáctica y, b) aspectos heurísticos, relacionados con la conversión de la abstracción científica en algún conocimiento aplicado, que el docente pueda utilizar para transformarla en algo accesible para el estudiante. Sin embargo, el autor destaca que ni (a) ni (b) se abren a alguna discusión sobre las posibilidades de construcción de conocimientos fuera de los parámetros de la cultura científica clásica, a partir de los múltiples fundamentos y modos de pensar, lo que sin duda, constituye una tercera rama de estudios concerniente a la formación del profesorado. De esta manera, la epistemología de las distintas ciencias, asume un papel central en el escenario de la educación, puesto que una educación inclusiva depende de nuevos modelos mentales con los cuales se puedan describir y legitimar los más diversos sujetos cognoscentes que viven y exploran, diariamente, el espacio urbano postmoderno, vivenciando, por lo tanto, relaciones interculturales en distintas circunstancias sociales.

De este modo, la formación docente para los años iniciales de Educación Básica en el Área de *Letramento* y Alfabetización para niños, jóvenes y adultos, debiese tener como principios básicos:

- La construcción de un conocimiento y de una práctica emancipatoria que sea capaz de contribuir a las ideas de la Educación Inclusiva, entendida aquí como educación de calidad que posibilite el aprendizaje de todos los estudiantes y la realización de sus procesos individuales de alfabetización y *letramento*.
- El reconocimiento de la diversidad cultural como punto de partida para la selección de las estrategias didáctico-pedagógicas.
- Una concepción de escuela entendida como un contexto intercultural, donde el *letramento* trasciende el proceso específico de apropiación de la escritura alfabética.

Por tanto, en los cursos de formación de profesorado, para los años iniciales de Educación Fundamental en el Área de *Letramento* y Alfabetización, no basta sólo con que se coloque en pauta: 1) «cómo enseñar», caracterizando y analizando críticamente las nociones de metodología y métodos de alfabetización y problematizando las acciones pedagógicas tradicionales; 2) es preciso, de la misma manera, una discusión acerca de «qué enseñar», abordando aspectos lingüísticos, discursivos y comunicativos de la escritura y del habla; siendo necesario, además, ingresar en el debate y; 3) «quién es el sujeto que aprende y cómo aprende» abordando aspectos socio-histórico-culturales, psico-afectivos, cognitivos, psicomotores, entre otros, pues, como indica Senna:

En ese «quién», están comprendidos dos sujetos: El sujeto social, que todavía es un desconocido por la escuela, y el sujeto cognoscente, pues no creemos que después de dos décadas de sociointeraccionismo, se pueda sustentar alguna idea de universalidad en la forma en que las personas piensan. ¿Cómo ser docente, si no se comprende cómo el estudiante piensa y actúa?

(2008, p. 203)

Para que el profesor, Agente de Alfabetización y de *Letramento* de los años iniciales de la Educación Básica pueda comprender «quién es el estudiante» —cómo piensa y actúa—, y dé cuenta de «qué enseñar» y «cómo enseñar», es preciso que conozca, profundamente, tal como afirma Machado (2013b), entre otros contenidos:

- La naturaleza epistemológica de los sujetos sociales contemporáneos. Tal naturaleza envuelve las condiciones de producción cognitiva de conocimientos en contextos so-

ciales ampliados, en los cuales diferentes ejes culturales provocan una gran multiplicidad de experiencias de aprendizaje y legitiman innumerables modos de construcción de conocimientos.

- Las singularidades de la estructura y de las condiciones de producción, tanto mentales como sociales, del habla y de la escritura, a partir de las cuales se definen esos lenguajes como sistemas distintos e independientes entre sí.
- Los procesos de construcción y apropiación del habla y de la escritura, administrados no por factores universales vinculados a la biología humana, sino por la pluralidad socio-histórica y cultural que constituye a los sujetos escolares.
- El texto, el discurso y los diferentes géneros discursivos, abordando el complejo proceso de producción y comprensión de esos géneros, sus contextos de producción, sus contenidos temáticos, sus estilos verbales y sus construcciones de composición.
- El concepto social de educación y alfabetización, así como la naturaleza y las especificidades que deben ser trabajadas en los procesos educativos de alfabetización y *letramento*, pues, aunque se sepa que el trabajo con la escritura en la escuela debe estar pautado en los géneros discursivos y en sus contextos de uso, una vez más se reconoce que los sistemas de habla y de escritura se estructuran en la interacción, en el uso y para el uso siempre contextualizado. Se sabe también que la apropiación de la escritura, incluye aprendizajes muy específicos del sistema alfabético y de sus inter-relaciones con el sistema de la lengua oral.

Tal entendimiento implica la necesidad del profesor de abordar con sus estudiantes, lo que es la escritura y el habla; sus propiedades gramaticales y representacionales; las condiciones de producción y los posibles usos de esas dos lenguas; la convencionalidad y arbitrariedad de la escritura estándar; las relaciones variables entre la unidad de materialización del habla y de la escritura. Para que el docente pueda abordar dichas especificidades, es preciso que el mismo domine ese conocimiento (Machado, 2013b).

No obstante, de acuerdo con Senna (2012) aún es poco clara, en los cursos de formación inicial del profesorado, así como en los cursos de formación continua, la naturaleza curricular de un espacio destinado a los Agentes de *Letramento* en cada segmento de la Educación Básica, incluyendo la Educación Infantil, la Educación Fundamental y la Educación Media.

3. Diálogo intercultural: una necesidad para la formación del profesorado

Legitimar la diversidad cultural inherente a los seres humanos corresponde a uno de los pilares para que se propongan políticas e iniciativas de formación dirigidas a la construcción de sociedades más justas y tolerantes.

El factor de la interculturalidad en la educación no se puede soslayar. La última década ha sido testigo de un interés de lo más intenso en el estudio del espacio educacional como ambiente de irreductible pluralidad humana. Por tanto, no sólo los educadores, sino también sociólogos, economistas, cientistas políticos y antropólogos están fomentando una mirada interdisciplinar en las investigaciones sobre los sistemas educacionales en las más diversas sociedades (Durand, 2007).

Aunque en el inicio del año 2000, se haya desatado un proceso de reforma curricular en las instituciones de formación de profesores para que se adecuara a las nuevas Directrices Curriculares Nacionales —Ley 9.394/96 (1996)—, las preguntas que circundaron las discusiones en torno a la posibilidad de formar un nuevo perfil del docente, se limitaron

a aspectos como la adecuación entre teoría y práctica, la cantidad de horas de práctica y el tiempo mínimo de titulación; pasando de largo la discusión esencial en cuanto a saber objetivamente, qué necesitaría tener el docente para transformarse en un agente de *letramento* (Senna, 2008) y, así, logre desarrollar un ejercicio pedagógico en consonancia con los aspectos interculturales que componen la vida real de las escuelas en su cotidiano.

Capovilla (2005) también indica tal problemática. Según el autor, las orientaciones nacionales para la formación del profesorado, se basan en premisas de carácter muy general, casi siempre orientadas hacia aspectos formales, como la carga horaria o la distribución de disciplinas entre varias áreas, etc.

No hay orientaciones concretas ni específicas sobre las competencias que el profesor debe dominar para poder ejercer su función. Sin embargo, a pesar de que las orientaciones sean muy generales, la práctica de las instituciones de formación de docentes, tiende a ser uniforme, en el sentido de la proporción de la carga horaria destinada a la enseñanza de la lengua, literatura, literatura infantil y alfabetización, muy reducida en relación al total. Adicionalmente, en el caso de la alfabetización, los contenidos enseñados se basan, fundamentalmente, en teorías, “(…), *sin ningún acceso de los alumnos y de los profesores a informaciones actualizadas sobre el tema*” (Capovilla, 2005, p. 135).

En ese sentido, poco han contribuido las universidades hacia la consolidación de los conocimientos de base para la formación del docente (Gatti, 1997). La definición de contenidos necesarios para la formación del profesor, no significa un retroceso hacia los modelos de una formación tecnicista pues tal como enfatiza Senna (2008), comprender que una formación estrictamente técnica es perjudicial para el docente, no significa asumir el trabajo del magisterio como una función aislada de un conjunto de conocimientos a cumplir en términos de enseñanza. Según Fagundes (2011), tales conocimientos son absolutamente necesarios para que el profesor sea capaz de ir hacia el encuentro del sujeto real y cumpla con su función, que es la de enseñar y lograr aprendizajes.

Para la educación, incluyendo las demás ciencias a ella aplicada, corresponde entonces, el estudio del modelo de enseñanza que permita a la educación formal planear y mediar con bases sustentadas, la formación de los estudiantes en todos los niveles de enseñanza. No se trata de rescatar el ingenuo y limitado universo del tecnicismo, mas sí de reinventar la enseñanza, salvando el lugar de profesores y profesoras en la escuela y en la sociedad, pues como afirma Fleuri: “(…) *el trabajo intercultural intenta contribuir a la superación, tanto de la actitud de miedo como de la indiferente intolerancia ante el «otro», construyendo una disponibilidad para la lectura positiva de la pluralidad social y cultural*” (2003, p.17).

Teniendo en cuenta lo anterior, es coherente que el profesor no limite su trabajo simplemente a la enseñanza de contenidos programáticos, es necesario que busque la formación de un lector del mundo, un lector que investiga, analiza, construye hipótesis, evalúa y transforma. Según Senna (2008), un lector que escudriña y elabora herramientas tangibles, sociales e intelectuales, se proyecta para el futuro en búsqueda de su autonomía, de su emancipación personal y colectiva.

De esta manera, la formación de maestros y maestras es revisada desde los estudios de Alfabetización y *Letramento*, pero ahora comprendida como una dimensión que los conduce a construir el concepto de aula. Un concepto que la aborde como instancia mediadora en

la formación de lectores del mundo. Como afirma Fagundes (2011), significa ver a su estudiante —su forma de ser, su conocimiento, su forma de aprendizaje— y a partir de eso, elaborar formas de actuaciones para con él, con el propósito de desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje coherente con las demandas culturales que le son impuestas. Bajo tal perspectiva, la postura investigativa del profesorado se convierte en condición para el diálogo intercultural. Se trata entonces de: *“Comprender la investigación más allá de la producción de conocimiento científico, como un proceso que debe llevar consigo un compromiso ético y social para el entendimiento de un mundo complejo y permeado por sujetos diversos”* (Fagundes, 2011, p. 147).

Concebida de esta manera, *“(…) la investigación es un elemento fundamental en la formación del profesor”* (De André, 2005, p. 55). Como definen las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de Educación Básica en su artículo 5, en su único párrafo: *“El aprendizaje deberá ser orientado por el principio metodológico general, que puede ser convertido por la acción–reflexión–acción y que apunta hacia la solución de situaciones–problema como una de las más destacadas estrategias didácticas”* (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2002).

De acuerdo a lo hasta ahora formulado, resulta imprescindible entonces, formar un profesor reflexivo: que piense, analice su propia práctica y elabore estrategias motivadas por dicha práctica, que asuma su realidad escolar como un objeto de investigación permanente. No obstante, se hace necesario considerar que:

No se forman profesores únicamente en las universidades, sino también en el día–a–día del magisterio y en los más diversos espacios en que las personas se vuelven más o menos tolerantes, más o menos dialógicas, más o menos sensibles a las características individuales de sus estudiantes.

(Lopes, 2014, p. 52)

Según la autora, es todo ese conjunto, el que aproxima o distancia a los profesores de cada tipo de metodología para la alfabetización y el *letramento*. Por lo tanto, una opción pedagógica, está más relacionada a principios que a metodologías, envolviendo a un conjunto de toma de decisiones que necesitan fundamentarse en teorías acerca de una concepción abstracta de sujeto de aprendizaje, de lenguaje y de alfabetización. Subyacente a toda formación docente, debe prevalecer la noción de que las prácticas pedagógicas no pueden jamás prescindir de teorización y reflexión. Tal como nos señala el Ministerio de Educación (MEC), en conjunto con la Secretaría de Educación Básica (SEB), la formación de maestros:

(…) debe desarrollar una actitud investigativa y reflexiva, desde que se trata de una actividad profesional que se confunde con un campo de producción de conocimiento, en la cual el aprender sobrepasa la mera aplicación de contenidos escolares, o el empleo de métodos de enseñanza.

(2012, p. 1)

Formar un maestro investigador precisa, en efecto, sensibilizarlo en la importancia que tiene el conocimiento de la realidad del alumno como base de los argumentos básicos de la planificación de la enseñanza, a saber: objetivos y metas que se pretendan alcanzar; los medios para la sistematización de aprendizajes; los instrumentos de evaluación, considerando tanto los comportamientos de los alumnos y alumnas en las actividades de alfa-

betización y *letramento*, como las eventuales estrategias de recuperación o replanificación.

4. Consideraciones finales

Los aspectos didácticos han de incorporarse a la formación de maestros investigadores como parte de las estrategias curriculares, apuntando a la promoción del diálogo entre las más distintas culturas que se entrecruzan en las escuelas y las rutinas pedagógicas destinadas al desarrollo del *letramento* y la alfabetización. Se presupone, consecuentemente, que el abordaje de los aspectos didácticos quede anclado en principios inclusivos y orientados según representaciones de escuelas existentes en la realidad social. El diálogo constante entre teoría, investigación y realidad social apunta a un modelo de formación, fuertemente, asociado a la idea de la interdisciplinariedad de conocimientos, articulada en proyectos de larga duración y de formación integral. Tal modelo curricular puede formar maestros y maestras que se comprenden en constante proceso de investigación y actualización, incluso en el ejercicio cotidiano del magisterio.

Las principales preguntas que tendrían que nortear a los maestros investigadores acerca de la formación de lectores y escritores envuelven hechos como: ¿de qué manera se incluye la cultura de origen del alumno en mi planificación?, ¿qué conocimientos escolares serían necesarios (y que otros serían desnecesarios) en cierta etapa escolar?, ¿qué estrategias podrían utilizarse para garantizar la atención diversificada a los alumnos según sus individualidades?, ¿cómo aprovechar la rutina escolar a favor del desarrollo de múltiples procesos de *letramento*?, ¿cómo vincular los puntos de interés particular de los alumnos a los conceptos formales de la escuela?, ¿qué textos provenientes del mundo real pueden sustentar los procesos de alfabetización y *letramento* que desafíen a los alumnos a pensar sobre el sistema de escritura, los sistemas de valores de lectura o los sistemas de representación de mundo?

En este punto, es importante resaltar que la formación de profesores para los años iniciales de Educación Básica en el Área de Alfabetización y *Letramento*, no debe limitarse a su formación inicial, sino que debe transcurrir en un *continuum* de su actuación en el salón de clases. En este aspecto, ya fueron alcanzados algunos avances, por ejemplo, con el Programa Pro-*Letramento* del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Básica (2012). Se trata de un programa de formación continua de profesores para el progreso y mejoría de la calidad del aprendizaje de la lectura/escritura y las matemáticas en los años o cursos iniciales de la Educación Básica.

Para el MEC y la SEB (2012), la formación continua es una exigencia de la actividad profesional en el mundo actual, la cual no puede reducirse a una acción compensatoria debido a las debilidades de la formación inicial. El conocimiento adquirido al comienzo de la formación, se reelabora y se especifica en la actividad profesional para atender a la movilidad, complejidad y diversidad de las situaciones que precisan de intervenciones. El MEC en conjunto con la SEB (2012) resaltan que es indispensable considerar al profesor como un sujeto de acción, valorar sus experiencias personales, sus incursiones teóricas, los saberes de su práctica y posibilitarle que, durante el proceso, le atribuya nuevos significados a la misma.

De esta manera y, retomando lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la formación inicial y continua de profesores para los años iniciales de Educación Básica en el área de *letramento* y alfabetización para niños, jóvenes y adultos, debe darse de forma

integral, a partir de un currículo que possibilite una formación general sólida y que a su vez dé cuenta de las especificidades de dichos procesos, desde una visión interdisciplinar e intercultural.

Entonces, es así que, “*Aquello que es necesario saber para hacer, es lo que necesita para saber analizar, reflexionar y criticar para transformar*” (Gatti, 1997, p. 40), considerándose un contexto que busque el equilibrio, la integración y la articulación entre saberes alrededor de los aspectos que caracterizan la realidad de cada clase de alumnos: quiénes son ellos (cómo piensan y aprenden), qué y cómo enseñarles. Fundamentalmente, la formación de los maestros necesita apuntar a la complejidad de los procesos de *letramento* y alfabetización, así como a las progresivas exigencias sociales en torno a su enseñanza en la escuela, una vez que, si en el pasado ya se comprendió como alfabetizado quien sólo era capaz de firmar su nombre, hoy —considerando las formas contemporáneas de inserción laboral/ social y los medios de comunicación— busque una progresiva autonomía del alumnado en vista de la utilización de la lengua escrita y tantos otros medios textuales, verbales o no verbales, imprescindibles para que se garanticen las plenas condiciones de inserción social y ejercicio pleno de la ciudadanía.

Dicha formación debe ser constituida como prioridad para los agentes públicos, si de hecho, Brasil procura vislumbrar una oportunidad de alcanzar la Meta 2 de Todos por la Educación, que define que “*(...) todos los niños brasileños estén alfabetizados hasta los 8 años de edad al final del tercer año de Educación Básica*” (MEC/ Todos por la Educación, 2012, p. 11).

Referencias Bibliográficas

- Berberian, A. & Calheta, P. (2009). Fonoaudiologia e educação: sobre práticas voltadas à formação de professores. Em: Fernandes, F., Mendes, B. & Navas, A. (orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. (pp. 682–691). São Paulo: Editora Roca.
- Capovilla, F. (org.). (2005). *Os novos caminhos da alfabetização infantil: Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil*. São Paulo: Memnon.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2002). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, de graduação plena*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. [Acesso em 22 de março de 2010], <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.
- De André, M. (2005). Pesquisa, formação e prática docente. Em: De André, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (pp. 55–69). Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2012). *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas.

- Durand, R. (2007). Apresentação da 1ª Edição. Em: Hernaiz, I. (org.). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).
- Fagundes, T. (2011, agosto). *A pesquisa docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento*. Dissertação apresentado em Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 16–35.
- Gatti, B. (1997). *A Formação de Professores e Carreira: Problemas e movimentos de renovação*. São Paulo: Autores Associados.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP]. (s. f.). Relatório Nacional PISA 2012. *Resultados brasileiros*. [Acesso em 15 de janeiro de 2015], <portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>.
- Instituto Paulo Montenegro [IPM]. (2011). *IPM e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. [Acesso em 22 de julho de 2014], <www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>.
- Kramer, S. (1998). Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, 7, 19–41.
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, Ano 134, Nº 248, 23 de dezembro de 1996.
- Lopes, P. (2014). João Köpke e Antonio Silva Jardim: o ensino da leitura para a ordem e o progresso. *Revista Teias*, 15(38), 47–56.
- Lopes, P. & Machado, M. L. (2015, julho). *A leitura como objeto de ensino para o diálogo intercultural*. Dissertação apresentado em II Congresso Brasileiro de Alfabetização, Universidade Federal de Pernambuco Recife, Brasil.
- Machado, M. L. (2013a, setembro). *Fonoaudiologia educacional: O lugar da alfabetização na formação do educador*. Dissertação apresentado em 21º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, Porto de Galinhas, São Paulo, Brasil.
- Machado, M. L. (2013b). A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação. Tese para o grau de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Machado, M. L. & Signor, R. (2014). Os transtornos funcionais específicos e a educação inclusiva. Em: Marchesan, I., Silva, H. & Tomé, M. (orgs). *Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia*. (pp. 506–515). São Paulo: Roca.

- Ministério da Educação [MEC]. (2012). *Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília: Portaria Nº 867, de 4 de julho. [Acesso em 15 de janeiro de 2015], <<http://pacto.mec.gov.br>>.
- Ministério da Educação [MEC]/ Secretaria de Educação Básica [SEB]. (2012). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental—Guia Geral*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2012b. [Acesso em 27 de janeiro de 2015], <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834>.
- Ministério da Educação [MEC]/ Todos Pela Educação [TEP]. (2012). *Prova ABC 2012*. [Acesso em 15 de janeiro de 2015], <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/1481/prova-abc-2012>>.
- Ribeiro, V. M. (2003). El concepto de Letramento y sus implicaciones pedagógicas. *Decisão*, 1(6), 10–13.
- Senna, L. (2007). O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *Delta*, 23(1), 45–70.
- Senna, L. (2008). Formação docente e educação inclusiva. *Caderno de Pesquisa*, 38(133), 195–219.
- Senna, L. (2010, junho). *Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita*. Dissertação apresentado em IX Colóquio sobre questões curriculares, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Senna, L. (2012, agosto). *O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada*. Dissertação apresentado em III Colóquio Brasileiro de Educação Contemporânea, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil.
- Soares, M. (2011). Por uma alfabetização até os oito anos de idade. Em: *De olho nas Metas 2010—Meta 2*. [Acesso em 22 de julho de 2014], <www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf>.