

Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos

*Fernando Azevedo**

Resumo

Partindo da distinção entre leitores com comportamentos interpretativos de natureza ingênua e leitores com comportamentos interpretativos de natureza crítica, este artigo delinea estratégias para a formação de leitores críticos e comprometidos, atribuindo particular relevância aos lugares e aos gestos para a sua efetivação. O artigo conclui advogando a necessidade de educar literariamente as novas gerações.

Palavras-chave: Leitura. Escola. Biblioteca. Texto. Educação literária.

Sociedade e formação de leitores críticos e comprometidos

Numa publicação da responsabilidade da Associação Internacional de Leitura (International Reading Association), consagrada à promoção da leitura em contextos urbanos diversificados, Pamela Mason e Jeanne Shay Schumm (2003) enfatizam a necessidade de a sociedade, e a escola em particular, promover os meios necessários a uma aprendizagem precoce da leitura baseada nas necessidades individuais da criança, sublinhando que ela tem direito a uma aprendizagem que não só a ensine a ler, como também lhe crie o desejo de ler materiais cada vez mais complexos. Desse aspecto decorre o direito a profissionais adequadamente preparados, capazes de ensinar e de motivar para a leitura a criança e toda a comunidade que com ela vive e interage.

* CIFPEC/LIBEC, Universidade do Minho, Portugal.

Se o direito a uma aprendizagem precoce da leitura pode ser concretizado graças a uma política explícita de educação para a literacia desde a primeira infância (AZEVEDO, 2006), assegurando, nomeadamente nas práticas familiares e nas práticas de educação pré-escolar, a integração dos materiais escritos nas rotinas do quotidiano, aproveitando as situações de ficcionalização lúdica e as rotinas diárias para a promoção da aprendizagem da literacia e reforçando o valor cultural e social inerente a essas práticas (AZEVEDO; ROSA, 2003) – no sentido de a familiarizar precocemente com a linguagem escrita e com as manifestações diversificadas da palavra – a formação de leitores críticos e comprometidos com a leitura de materiais cada vez mais complexos decorrerá, em larga medida, dos gestos que forem adoptados pelas comunidades para a sua efectivação.

De facto, num artigo recentemente publicado, Virgínia Coutinho e Fernando Azevedo (2007) assinalam que o combate à exclusão social passa por gestos como a criação de uma cultura de escola na qual todas as crianças e jovens são encorajadas a ser leitores entusiastas e a tornar as práticas de leitura um hábito consistente; apoiar os pais no encorajamento da leitura em casa; tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias; organizar programas de leitura em parceria com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais; proporcionar exemplos adequados de leitura, pelos adultos mediadores.

Ler, como sublinhou Pedro Cerrillo (2006, p. 33), constitui uma actividade cognitiva complexa que requer esforço e perseverança:

O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também: fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar.

É inegável que um bom leitor é aquele que, possuindo hábitos de leitura, o faz voluntariamente, em quantidade e em qualidade. Disso decorre que, tendo confiança em si próprio como leitor, conhece autores, ilustradores, géneros e estilos, sendo capaz de recomendar e de partilhar livros e leituras (FOUNTAS; PINNELL, 2001, p. 2). Nessa perspectiva, um bom leitor é um sujeito que, para além de gastronomicamente *amar e devorar os textos*, é igualmente capaz de reflectir criticamente acerca deles, ultrapassando o nível de uma mera leitura de superfície, inferindo e completando aquilo que os textos não dizem, mas prometem, sugerem ou implicam...

Nesse sentido, podendo apresentar-se aos outros como leitor, ele é capaz de operar uma transformação da *leitura horizontal* numa *leitura vertical* do texto (COELHO, 2000, p. 270-271), manifestando, em função da natureza do mesmo e dos objectivos com que a leitura é exercitada,¹ comportamentos interpretativos que jamais se reduzem a uma mera leitura ingénua do texto,

mas que lhe permitem ir além daquilo que patentemente é explicitado. De facto, reconhecendo produtivamente, entre outros aspectos, os mecanismos de disposição estratégica da informação (GEE, 2000), geradores, junto com os potenciais destinatários, de determinados efeitos perlocutivos, o leitor competente mostra-se capaz de ler criticamente os textos na pluralidade das suas funções, incluindo também a ideológica (FREIRE, 1987).

Desse modo, ler é muito mais do que decodificar sinais e atribuir-lhes significado. Ler supõe ser detentor de uma capacidade de interpretar criticamente a informação recebida, inter-relacionando-a com a informação de que já é possuidor e utilizando-a para construir conhecimento em contextos inovadores (VOGT; McLAUGHLIN, 2005). Um bom leitor é, nesta perspectiva, um leitor autónomo e proficiente, capaz de monitorizar constantemente a sua aprendizagem (SEQUEIRA; SIM-SIM, 1989).

Como desenvolver competências para a formação de leitores críticos e comprometidos?

O desenvolvimento de competências para a formação de leitores críticos e comprometidos passa, em larga medida, por conceder aos gestos e aos lugares para a sua efectivação uma atenção privilegiada.

No nível dos gestos, falamos fundamentalmente no assumir explícito

de atitudes que permitam suscitar o interesse pela leitura, estimulando a materialização de determinados horizontes de expectativas, de forma que a negociação dos significados texto-leitor se possa efectivamente concretizar.

Lesley Mandel Morrow (1996, p. 12) considera que uma componente essencial para a motivação para a leitura tem a ver com os contextos em que a mesma é exercitada. Daqui decorre a necessidade de planificar adequadamente um trabalho colaborativo que envolva as crianças, os adultos e os mediadores, valorizando as culturas e a identidade das comunidades a que as crianças pertencem e reconhecendo a importância social da interacção com os textos. Mas para além dos contextos – nos quais se incluem a autonomia e responsabilização do aluno, a valorização e reconhecimento social da leitura, as práticas de animação leitora (CERRILLO, 2006; AMEIJERAS SÁIZ, 2007), desencadeadoras do desenvolvimento de competências cognitivas e de interacções sociais –, torna-se igualmente pertinente uma íntima articulação e interacção destes contextos com o compromisso individual: o querer ler, o envolvimento, o interesse, as expectativas e as estratégias associadas a essa motivação, como pertinentemente foi enfatizado por Guthrie e Wigfield (1997). Nessa perspectiva, mais do que ler, importa aprender a dialogar com os textos e a partilhar significados, construindo verdadeiras comunidades leitoras, experimentando e vivenciando uma relação afectiva com os mesmos (AZEVEDO, 2007, p. 154).²

Um gesto particularmente relevante na formação de leitores críticos e comprometidos passa, por exemplo, pela criação de clubes de leitura, partilha de diários ou de citações estimuladoras, construção de *blogues* de leituras, etc. Se todas essas actividades se mostram capazes de suscitar respostas pessoais em face da leitura, permitem igualmente que o leitor negocie os significados e, apropriando-se do texto, expresse a sua adesão perante o mesmo, verbalizando e partilhando com os outros leitores as razões emotivas e afectivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado.

Irene C. Fountas e Gay Su Pinnell (2001, p. 17) enfatizam a necessidade de, em contexto de sala de aula ou em contextos formais de educação, implementar *workshops* de leitura, com uma duração de 60 minutos por dia, cinco vezes por semana, não deixando de encorajar os seus participantes a lerem todas as noites cerca de 20 a 30 minutos. Numa oficina desta natureza, e após actividades de pré-leitura (YOPP; YOPP, 2001), o professor deverá preparar uma minilição,³ a que se seguirão um momento de leitura independente, fruto das próprias opções e escolhas do aluno, e uma posterior partilha colectiva das opiniões e interpretações.

Sempre que possível, e de forma a promover o desenvolvimento de um raciocínio crítico, os alunos devem ser convidados a interpretar as dificuldades encontradas, traçando estratégias de melhoria, por meio de uma cooperação com os outros.

O objectivo global dessas oficinas de leitura é o de suscitar uma construção

colectiva dos significados, fomentando e consolidando a existência de comunidades interpretativas. Além disso, graças à actividade da leitura independente, os alunos podem tornar-se leitores que lêem por prazer, manifestando os comportamentos típicos deste leitor, desde a escolha dos próprios textos até a reflexão e partilha colectiva daquilo que leram. Activamente envolvidos nas próprias aprendizagens, segundo um princípio triplo de autonomia, variedade e sistematicidade, os alunos têm a oportunidade de adquirir e de desenvolver estratégias efectivas de leitura susceptíveis de assegurar um comprometimento com a leitura e a literatura de forma eficaz e perene. De facto, como sublinham Irene C. Fountas e Gay Su Pinnell (2001, p. 41), nestas oficinas, os alunos *aprendem a ler lendo* e não apenas ouvindo coisas acerca da leitura: “A reading workshop is a laboratory in which individual students are busily engaged in reading that reflects real life; that is, they are reading in ways that match what readers do all their lives.”

Robert B. Rudell e Norman J. Unrau (1997, p. 118) referem-se, a este respeito, à necessidade de concretização, por parte do professor, de um conjunto essencial de procedimentos que, *grosso modo*, implicam:

1. A exploração da identidade, raízes e possibilidades dos alunos, tendo em conta que todos eles são portadores de saberes pessoais e intertextuais que é possível e desejável expandir e fertilizar;

2. A planificação de actividades que intencionalmente valorizam os saberes e as aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes não apenas se tornarem eles próprios detentores de vozes interpretativas, partilhando a autoridade na interpretação dos textos e os critérios para a validade dessas interpretações, como também emergirem como sujeitos mais autónomos e responsáveis pelas próprias aprendizagens.

Esses princípios, que supõem uma organização curricular fortemente fundamentada numa visão holística da língua, têm sido implementados nos Estados Unidos da América no âmbito dos chamados Programas de Leitura baseados na Literatura (*Literature-Based Reading Instruction* ou *Literature-Based Curriculum*). De acordo com esses programas, as aprendizagens dos alunos são tanto mais eficazes quanto mais forem entendidas como relevantes por parte dos alunos e se integrarem em redes de relações fertilizadoras da sua competência enciclopédica. Essa é a razão pela qual as aprendizagens possuem como elemento central não exclusivamente o livro didáctico, mas um rico e plurifacetado ambiente literário, no qual os textos literários constituem um elemento importante (BOSMA; GUTH, 1995; ROSER; MARTINEZ, 1995; SLOAN, 1991; SLOAN, 1995; VARDELL, 1995; MOSS; FENSTER, 2002). É a partir desse ambiente que, por processos de integração, aprendizagem colaborativa e com elevado grau de flexibilidade, os

professores trabalham com os alunos as diversas áreas curriculares.

Desenhado, discutido, implementado e avaliado, em nível de escola, por todos aqueles que efectivamente fundamentam a sua prática na leitura e na literatura, em articulação com os que orientam e dinamizam as bibliotecas e envolvendo toda a comunidade educativa,⁴ incluindo os pais e agentes culturais, o currículo torna-se um elemento propiciador de aprendizagens efectivas. De facto, os alunos têm, neste modelo de ensino-aprendizagem, a possibilidade de ler múltiplos livros e de os partilhar, buscando informação sempre que tal se revele necessário, desenvolvendo o seu raciocínio crítico em função de situações reais e concretas. Centrado o currículo no aluno e nas suas aprendizagens, o planeamento das actividades emerge da partilha colectiva que decorre dos livros lidos e/ou objecto de interacção. Nessa perspectiva, o professor é também ele alguém que aprende e partilha com os seus alunos vivências, práticas e saberes (KRISTO; GIARD, 1995, p. 124). Além disso, e dado que as unidades temáticas, envolvendo a integração partilhada de diversas unidades curriculares, são trabalhadas ao longo do tempo, os alunos têm a oportunidade de construir um *portfolio* de actividades bastante mais enriquecedor do que os meros exercícios frequentemente propostos por um modelo de aprendizagem exclusivamente centrado no livro didáctico.

No fundo, trata-se de formar leitores literários (COLOMER, 1998),

apostando numa metodologia que permita não só a interacção do leitor com os significados textuais, mas também actividades de criação, de manipulação e de produção textual, reconhecendo e experimentando a capacidade ilocutória e perlocutória da língua.

No que respeita aos lugares, jamais podemos esquecer que a escola é o local, por excelência, para a familiarização do aluno com a leitura e para o seu acesso aos chamados “produtos culturais de qualidade”, isto é, aos produtos a que a tradição e as comunidades interpretativas sincronicamente existentes outorgaram valor e relevância ao ponto de os considerarem importantes no processo formativo das gerações mais jovens, permitindo-lhes adquirir as ferramentas heurísticas para aprenderem a interagir com os mais diversos produtos da indústria cultural.

Todavia, é nossa opinião que a fruição da leitura não pode nem deve ficar restrita às práticas escolares ou às práticas que têm lugar no contexto da biblioteca, mas deve ser exercitada em todos os outros lugares nos quais a presença comunitária possa activamente contribuir para um aumento do grau de literacia dos membros de uma comunidade. Falamos dos cafés, dos restaurantes, dos lares da terceira idade, dos centros de saúde, dos hospitais, dos museus, dos postos de atendimento público, dos jardins, das piscinas, das praias, das penitenciárias, mas também dos transportes e de muitas outras situações.

No fundo, trata-se de democratizar o acesso à leitura, incluindo também o estímulo ao desenvolvimento de uma literacia digital, estimulando activamente a relação de diálogo do leitor com o texto, criando, nos cidadãos, motivação e reconhecimento social em face da leitura, contribuindo para a constituição e consolidação de comunidades leitoras mais activas e culturalmente comprometidas, centradas naquele que aprende e colectivamente auxilia os outros a gerir e a negociar os significados dos textos.

Abstract

This article is based on the distinction between naive readers and critical readers and develops some ideas in order to promote critical and compromised readers, focusing the issue on the places and on the decisions in order to achieve this. The article defends that it is important to promote a literary education of young people.

Key words: Library. Literary education. Reading. School. Text.

Notas

¹ Como pertinentemente assinalou Otilia Sousa (2007, p. 51), podemos ler um texto de múltiplas formas e com comportamentos interpretativos diferenciados, em função da intencionalidade com que exercemos essa actividade: busca de prazer, busca de sentidos, desenvolvimento afectivo, desenvolvimento social, alargamento de conhecimentos ou desenvolvimento de competências de leitura.

² Em Portugal, está actualmente em curso o Plano Nacional de Leitura, que possui condições políticas e sociais para poder vir a proporcionar excelentes oportunidades para a formação de leitores críticos e activamente comprometidos. Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- ³ A minilição é preparada pelo professor de forma a facilitar aos alunos a interpretação daquilo que estão a ler, ganhando capacidade para partilhar com os outros as suas leituras. Pode referir-se a aspectos que vão desde alguns conselhos relativos à escolha de livros até a noções ligadas à natureza e características dos géneros literários, funcionamento do processo da comunicação literária, etc. No fundo, representa a intervenção do professor como orientador/tutor das aprendizagens realizadas pelos alunos.
- ⁴ Num relatório relativo à implementação de um currículo baseado na literatura, Richard Allington et al (1995, p. 18) realçam a elevada importância do apoio dos pares (outros professores) e dos conselhos directivos das escolas na planificação colectiva e avaliação desta metodologia de trabalho.* (CIFPEC/LIBEC, Universidade do Minho, Portugal).

Referências

- ALLINGTON, Richard et al. *Patterns of implementation of literature-based curriculum*. Report Series 1.14. New York: National Research Center on Literature Teaching & Learning / University at Albany, 1995.
- AMELJEIRAS SÁIZ, Cristina. A promoção da leitura nas bibliotecas municipais da Corunha. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Formar leitores*. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 165-171.
- AZEVEDO, Fernando; ROSA, Marisa. Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *A criança, a língua e o texto literário*: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, 2003. p. 14-16.
- _____. Construir e consolidar comunidades leitoras em comunidades não escolares. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Formar leitores*. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 149-164.
- _____. Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Língua materna e literatura infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 1-10.
- BOSMA, Bette; GUTH, Nancy DeVries (Ed.). *Children's literature in an integrated curriculum: the authentic voice*. New York – Newark: Teachers College Press/International Reading Association, 1995.
- CERRILLO, Pedro. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Língua materna e literatura infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33-46.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. Teoria, análise, didáctica. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. *La formación del lector literario*: narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- COUTINHO, Virgínia; AZEVEDO, Fernando. A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Formar leitores*. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 35-43.
- FOUNTAS, Irene C.; PINNELL, Gay Su. *Guiding readers and writers*. Grades 3-6. Teaching comprehension, genre, and content literacy. Portsmouth: Heinemann, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Reading the word and the world*. South Hadley: Bergin & Garvery, 1987.
- GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/gee/>.
- GUTHRIE, John T.; WIGFIELD, Allan (Ed.). *Reading engagement*. Motivating readers through integrated instruction. Newark: International Reading Association, 1997.
- KRISTO, Janice V.; GIARD, Mary H. A sense of balance: a first-grade literary community. In: BOSMA, Bette; GUTH, Nancy DeVries

(Ed.). *Children's literature in an integrated curriculum: the authentic voice*. New York – Newark: Teachers College Press/International Reading Association, 1995. p. 110-127.

MASON, Pamela; SCHUMM, Jeanne Shay (Ed.). *Promising practices for urban reading instruction*. Newark: International Reading Association, 2003.

MORROW, Lesley Mandel. *Motivating reading and writing in diverse classrooms*. Social and physical contexts in a literature-based program. Urbana: National Council of Teachers of English, 1996.

MOSS, Joy F.; FENSTER, Marilyn F. *From literature to literacy*. Bridging learning in the library and the primary grade classroom. Newark: International Reading Association, 2002.

ROSER, Nancy L.; MARTINEZ, Miriam G. (Ed.). *Book talk and beyond*. Children and teachers respond to literature. Newark: International Reading Association, 1995.

ELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. In: GUTHRIE, John T.; WIGFIELD, Allan (Ed.). *Reading engagement*. Motivating readers through integrated instruction. Newark: International Reading Association, 1997. p. 102-125.

SEQUEIRA, Fátima; SIM-SIM, Inês. *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*, Braga: Universidade do Minho, 1989.

SLOAN, Glenna Davis. Questions of definition. In: SORENSEN, Marilou; LEHMAN, Barbara (Ed.). *Teaching with children's books*. Paths to literature-based curriculum. Urbana: National Council of Teachers of English, 1995. p. 2-9.

SLOAN, Glenna Davis. *The child as critic*. Teaching literature in elementary and middle schools. New York-London: Teachers College Press/Columbia University, 1991.

SOUSA, Otilia de Costa e. O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Formar leitores*. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 45-68.

VARDELL, Sylvia M. Thematic units: integrating the curriculum. In: SORENSEN, Marilou; LEHMAN, Barbara (Ed.). *Teaching with children's books*. Paths to literature-based curriculum. Urbana: National Council of Teachers of English, 1995. p. 129-136.

VOGT, MaryEllen; McLAUGHLIN, Maureen. Teaching and learning in a global society: examining changing definitions of literacy. In: PANDIS, Meeli; WARD, Ângela; MATHEWS, Samuel R. (Ed.). *Reading, writing, thinking*. Proceedings of the 13th European Conference on reading. Newark: International Reading Association, 2005. p. 2-8.

YOPP, Ruth; YOPP, Hallie. *Literature-based reading activities*. Ma: Allyn & Bacon, 2001.