

## **Literacia crítica, literatura e formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: educar para a construção de uma cidadania crítica**

**Critical literacy, literature and initial training of teachers in the 1st cycle of basic education: educating for the construction of critical citizenship**

**Maria José Gamboa**

### **Resumo**

Os novos modos de ser, pensar e intervir nas sociedades atuais impelem a uma reflexão sobre o papel da educação linguística em geral e da educação literária em particular, na construção do mundo em que queremos viver, e desafiam a repensar a formação inicial de futuros educadores. Assim, a partir de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, realizado no âmbito da formação de estudantes de mestrado profissionalizante, futuros professores dos primeiros anos de escolaridade do ensino básico português, pretende-se conhecer as perceções dos estudantes sobre a relevância de uma educação para a literacia crítica e respetivos modos pedagógicos de a construir, nos primeiros anos de escolarização formal. Através de exercícios de reflexão e intervenção didáticas, realizados em contexto de aula de Didática do Português, foi possível conhecer e problematizar perceções de literacia crítica e modos de a abordar na educação infantil, em ordem a poder ajudar os estudantes a refletir sobre o valor formativo de uma pedagogia crítica da literacia, potenciadora do exercício precoce de uma cidadania comprometida.

Os dados desafiam e sustentam a relevância de pensar a formação inicial de professores dos níveis iniciais de educação, considerando modelos de literacia potenciadores de uma pedagogia da literacia crítica.

Palavras-chave: literacia crítica; literatura; formação de professores.

### **Abstract**

The new ways of being, thinking and participating in contemporaneous societies encourage us to reflect on the role of linguistic education in general and literary education in particular in order to build the world we want to live in, and challenge us to rethink the initial training of future teachers.

Therefore, within the scope of this article, the aim is to provide data from an exploratory study, of a qualitative nature, carried out within the scope of the training of professional master's students, future teachers in the first years of schooling in Portuguese basic education, regarding their perceptions on the relevance of critical literacy, with literature, in the first years of formal schooling and the respective pedagogical ways of constructing it.

Through problematization and didactic intervention exercises, carried out in the context of a Portuguese Didactics class, it was possible to understand and problematize perceptions of critical literacy and ways of approaching it in early childhood education, in order to help students reflect on the potential of a critical pedagogy of literacy.

The data challenge and support the relevance of thinking about the initial training of teachers at initial levels of education, considering literacy models that enhance a pedagogy of critical literacy.

Keywords: critical literacy; literature; teacher training.

## 1. Introdução

A relevância social de uma educação para a literacia crítica e a constatação das suas múltiplas formas de (in)visibilidade na escola justificam a necessidade de investigação nesta área.

No âmbito deste artigo, teremos presente o princípio de que educar para a literacia crítica, no âmbito da educação linguística e literária, constitui um meio de dotar as pessoas com ferramentas culturais, “alavancas” educativas (Bruner, 1997) que permitam desenvolver plenamente o seu potencial, criando condições para que possam conhecer, aprender a ler e reinventar o mundo em que se movem, com os textos e através dos textos. Consequentemente, reconhecendo a importância da qualidade da formação inicial de educadores e de futuros professores de Educação Básica, no âmbito da educação para a literacia crítica, e a imprescindibilidade de o fazer com a literatura, importa refletir sobre as práticas de aprender a ensinar a ler criticamente, no ensino superior, no âmbito dos cursos de formação inicial e profissionalizante de professores do ensino básico. Neste sentido, apresentaremos uma breve experiência, vivida por estudantes que realizam um mestrado profissionalizante e que serão futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal. Pretende-se, no âmbito desta iniciativa, dar conta das suas perceções relativas à relevância da literacia crítica, pensando consequentemente os modos pedagógicos de ensinar as crianças dos primeiros anos de escolaridade a moverem-se criticamente nos textos literários. Os resultados obtidos desafiam-nos a desenhar um projeto de investigação e de intervenção, ancorado numa pedagogia da literacia crítica, na linha do que defendem Freire (1989) e The New London Group (2000), em ordem à construção de uma formação inicial de professores potenciadora de um perfil de professor capaz de desenvolver a sua consciência crítica e identidade e transformar os contextos em que se move, formando os seus futuros alunos do ensino básico para o exercício consciente de uma cidadania terrestre global e crítica.

## 2. Quadro Teórico

### 2.1. Literacia crítica - O que é e por que precisamos dela?

A partir das múltiplas formas de perspetivar a literacia crítica, enquadrada por estudos culturais e políticos, linguísticos e literários e pedagogia crítica (Cassany & Castellá, 2010, Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B., 2019), interessa centrar a nossa reflexão no conceito de literacia crítica como lugar de construção de identidade e de interrogação e transformação da sociedade e, portanto, no quadro de um compromisso ético com a educação.

Efetivamente, segundo o conhecimento que tivermos de literacia e dos seus situados contextos de uso, assim teremos o entendimento dos seus valores e potencialidades de desenvolvimento cognitivo, cultural, económico e social a ela associados.

Nesta ordem de ideias, num paradigma sociolinguístico e crítico, pensar uma educação para a literacia crítica pressupõe desde logo, entre múltiplos aspetos,

reconhecer a linguagem como um instrumento de mediação fundamental na configuração da cognição humana e ter presente que “semiotic resources such as language are caught up in the production of social life because they provide us with ways of (i) representing reality, (ii) providing modalities for acting and relating socially; iii) building social, communal, and individual identities” (Freebody, 2008, p. 113).

Ora o reconhecimento da natureza ideológica da linguagem e as suas potencialidades de transformação pressupõem:

- a recusa de um entendimento neutro de literacia não circunscrita à conceção simplista de receção e produção ingénua e consumista dos textos que circulam na esfera social;
- a aprendizagem de que os textos constroem a identidade e as visões do mundo do leitor e que nessa ordem de ideias é fundamental aprender o valor pedagógico de questionar os textos (Freire, 1989), olhando-os não como janelas abertas sobre a realidade (Macken-Horarik, 1998). Efetivamente, os textos são constructos veiculadores de valores, ideologias e de construção de identidades e, não devendo ser tomados como naturais, verdadeiros e normalizados, têm potencial não só para questionar e desafiar normas, naturalizadas, mas para as transformar (Roche, 2015).

As implicações pedagógicas desta recusa concetual são vastas e devem ser pensadas no quadro de uma conceção contextualizada de literacia crítica com vista à construção identitária de leitores que aprendem a agir com e através dos textos em que se movem.

Efetivamente,

Critical literacy entails not only a rudimentary control of the linguistic and semiotic codes of written text, but also understandings of the ways in which literacy has shaped the organizations and values of social life and the ways in which the texts of everyday life influence one’s own identity and authority. Literacy is therefore as much about ideologies, identities, and values as it is about codes and skills. (Luke, 1992, p. 10)

Assim entendida, percebem-se as razões há muito invocadas para a defesa de uma educação para a literacia crítica.

Aprendemos, com Freire, que a leitura do mundo implica a capacidade de *ler a palavra*, não sendo também novo que ler a palavra e o mundo constituem formas de *escrever ou reescrever* e, portanto, formas para aprender a ler o mundo, questioná-lo e transformá-lo (Freire, 1989).

Não será também difícil concordar com a ideia de que hoje não é fácil ser criança:

Day in and day out children take in multimodal bits of information consisting of words and images that sometimes conflict and other times are complementary. Often this textual information works to position them in ways that offer up ideals

for who they can and cannot be in the world today, who they should and should not be as well as what they should and should not do or think. Given this complex world, we cannot afford for children not to engage in some tough conversations if they are to learn to become critical analysts of the world who are able to make informed decisions as they engage with the world around them. (Vasquez, 2007, p. 6)

Como relembra Mary Roche (2015), as crianças precisam de aprender a pensar por si próprias, a resistir a formas de pensamento pronto a usar, de formato único, pelo que a escola não pode ignorar esta realidade. Neste processo, é vez mais relevante pensar sobre os textos que escolhemos para ensinar a ler o mundo e sobre os modos didáticos de os questionar.

## 2.2. Literatura e pedagogia da literacia crítica

Ensinar e aprender a ler o mundo com a literatura não é um luxo, nem um direito de que possamos abdicar ingenuamente, pelo que não podemos silenciar a importância de ter presente o lugar primordial da literatura nas práticas de formação de leitores.

Efetivamente, se o estímulo de interrogação dos textos e os modos didáticos de os explorar, em contexto escolar, não são irrelevantes para a construção do leitor sofisticado de que as sociedades atuais necessitam, não podemos, no campo da educação, deixar de pensar nos objetos de leitura que podem (de)formar essa construção.

Assim, e desde logo sem silenciar a necessidade de abertura da escola a todas as textualidades, assume-se, como não neutral, a posição de que é imprescindível reafirmar a literatura como uma das várias expressões artísticas capazes de melhor permitir conhecer o mundo e nele nos situarmos e de nos dar os instrumentos mais adequados para pensarmos os desafios constantes em que nos movemos e, conseqüentemente, para pensar em que seres nos queremos transformar.

O destaque conferido à literatura, com impacto no contexto educativo português, não deixa de decorrer também de orientações políticas globais e transnacionais, com manifesto impacto na redefinição dos *currícula* nacional e europeus (Ulma, 2008). Efetivamente, as recomendações do Conselho da Europa sublinham o princípio de que a educação plurilinguística inclui o conhecimento das grandes obras da literatura, devendo a educação literária fazer parte de todos os níveis de educação<sup>1</sup>, associando-a a um conceito mais vasto de educação cultural e intercultural através da arte.

A dimensão privada e pública da educação literária é justamente sublinhada no currículo nacional português e, confluindo com diretrizes de organizações internacionais, está associada a potencialidades formativas que se balizam entre a possibilidade de desenvolvimento pessoal e formação identitária e a participação cultural e enraizamento e preservação de uma memória e herança culturais, de âmbito nacional e transnacional, com vista à construção de uma cidadania coletiva e individual,

<sup>1</sup> Ver Recomendação 1833, de 17 de abril de 2008, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, "Promoting the teaching of European literature", disponível em: <https://pace.coe.int/en/files/17640/html>.

concretizada na expressão de si e do outro, como aprendiz dos valores da vida em democracia vividos numa ética pessoal.

Efetivamente, o Homem pode conhecer, representar e reinventar o mundo em que vive a partir das suas múltiplas expressões. Mas se a literatura é uma dessas expressões capazes de concorrer para construção da identidade individual e coletiva, nacional, cosmopolita, para a descoberta e reinvenção criativa do *eu* e do *nós*, *pela transfiguração criativa da palavra*; se a assumimos como lugar de ligação memorial ao destino e à aventura de uma *cidadania individual terrestre*, mas também de uma terra, de um povo e de uma cultura – *thesaurus* da identidade nacional (Silva, 2010); se permite encontrar caminhos para situar a pessoa humana no mundo, aprendendo a vislumbrar o que somos, onde estamos e de nos dar os instrumentos mais adequados para pensarmos os desafios constantes em que nos movemos, então como desapropriar o mundo escolar desse horizonte de possibilidades formativas?

Ainda que tendo presente o perigo de a escola se deixar, por vezes, embalar pelo mito do livro (Gamboa, 2016), como se a omnipresença do livro literário na escola constituísse garantia de formação de leitores críticos, importa reafirmar, portanto, a sua defesa na praxis educativa, enquanto objeto simbólico de construção de conhecimento, de enraizamento cultural e de possibilidade de questionamento e de participação sociais.

Efetivamente, a constante mudança de modos sociais e simbólicos em que vivemos redimensiona os valores do livro literário na escola, porque este, atravessando toda a sociedade, nos define e nos oferece um horizonte de múltiplas visões do mundo potenciadoras do conhecimento de si e da alteridade. A literatura constitui, pois, “um dos modos mais intensos pelos quais cruzamos e fazemos diversamente coincidir uma pluralidade de códigos que a cada momento vão escrevendo os padrões de sentido e valor com que agimos” (Buescu, 2008, p. 52). Neste sentido, é particularmente relevante a metáfora do professor como “restless cartographer, performing the cartographic act of mapping texts as sites for exploring and further understanding social and global spaces.” (Choo, & Vinz, 2018, p.14).

Urge, assim, pensar todo o processo de construção de leitores e modos pedagógicos de o fazer, em contexto de formação inicial de professores, tendo presente que é preciso aprender a ensinar a conhecer o mundo, a pensá-lo, transformá-lo, com e através da leitura de texto literário, assumindo a não neutralidade dos objetos que escolhemos ler e, portanto, problematizando não só os critérios de escolha (Dumortier, 2004, Ramos & Silva, 2014; Gamboa, 2016, 2021) como o que fazemos com o que lemos. Ora, o texto literário, efetivamente, convoca, pelas características do polissistema literário, uma leitura resistente, desautomatizada e política. E a leitura será uma prática tão mais política, no sentido etimológico do termo, quanto se constituir gnosiológica e epistémica, potenciando a possibilidade de viver com urbanidade, de servir e construir a *polis* e de encontrar caminhos de relacionamento democrático e intercultural entre os seus habitantes. Essa construção é individual e coletiva, nacional e transnacional. E para a realizarmos, de modo sistémico, importa defender a responsabilidade educativa da escola, criando condições para nos tornarmos leitores, ensinando, com a literatura, a agir num sentido ético e estético.

Este entendimento político da leitura da literatura, objetivado na ideia de que “literary discourse incorporates a cultural, often ethical and political dimension which is

enacted in various social contexts including the classroom” (Pieper, 2006, pp. 8-9), obriga a reconhecer potencialidades educativas nas suas características de conhecimento especializado.

Nesta linha, Choo e Vinz (2018) defendem que “by considering literature as an invitation to ethical exploration, as an invitation to engage with another reality (...), teachers can become sensitized to kinds of issues, moral dilemmas, and tensions that can be part of classroom discussions.” Choo e Vinz (2018, p. 9).

Efetivamente, neste processo potenciador da construção de leitores críticos comprometidos com o mundo, através da literatura, utilizando processos de desconstrução e reconstrução coletiva de significados, as instituições de formação inicial de educadores e professores têm um papel determinante. Afinal é lá que estão os futuros educadores que irão iniciar os aprendizes de leitores nos mistérios da cultura escrita e oral e na descoberta dos mecanismos semióticos que permitem questionar visões do mundo e reinventar a construção daquele em que queremos viver.

A escola atual, herdeira de um quadro de pedagogias transmissivas cristalizadas, pressionada para atingir, em curto tempo, metas de aprendizagem, tem não raras vezes, mesmo quando declara o seu contrário, caído no perigo de uma visão estreita e redutora da literacia e do uso pedagógico da literatura, confinando-a aos processos transmissivos de ensino e aprendizagem da decodificação, da codificação, de estratégias de compreensão de leitura de um número reduzido de textos, alienando assim, nas suas práticas quotidianas, a possibilidade de construção de um leitor cosmopolita comprometido (Dionísio, 2004) ativo, conhecedor e utilizador da pluralidade de géneros do código escrito e oral, numa perspetiva informada e crítica.

Pereira, Pereira e Cardoso (2017) dão conta de dados referentes à perceção que os professores têm do que consideram ser leitura literária e suas práticas na escola do 1.º CEB em Portugal, através da aplicação de inquéritos sobre práticas pedagógico-didáticas de leitura literária. Nesse artigo, reconhece-se a necessidade de um maior investimento no conhecimento da complexidade do texto literário, apesar de se sublinhar uma evolução positiva na imagem que os professores têm das suas práticas de leitura literária:

o movimento de que demos conta parece ir no bom caminho: no caminho de os professores, influenciados, sem dúvida, por todo o contexto educativo e, sobretudo pelos Programas Nacionais de Leitura emergentes, proporcionarem aos alunos a criação de laços com as obras, apesar de ainda ser necessário explorar por muitas vias este percurso; e no caminho de ensinar, ajudando a criança a aprender as “regras” e os parâmetros que regem o texto literário e, por conseguinte, a interpretar o texto e não apenas a apreciá-lo. (Pereira, Pereira & Cardoso, 2017, p. 251)

Ora, o que defendemos é justamente a imprescindibilidade de uma formação que promova o conhecimento das regras do polissistema literário, o conhecimento da

resistência semiológica do texto literário, dos processos de receção desautomatizada que este convoca e dos processos de mediação que este implica.

A construção formativa inicial dos futuros professores no quadro destas questões permitirá que os alunos não permaneçam sozinhos no processo da leitura literária, explorando as suas potencialidades formativas, potenciando-se, assim, a construção de um olhar questionador das visões do mundo que atravessam os textos.

Neste sentido, os modelos formativos de futuros educadores para uma educação literária e para a literacia crítica encontram nos modelos de Rosenblatt (1995) e nos modelos pedagógicos da literacia crítica herdeiros de Freire (Luke & Freebody, 1999; Marino, M., Hansen, J., Egawa, K., & Harste, J. C. 2001; The New London Group, 2000) um foco de investimento a considerar.

Estes modelos podem afirmar-se como cartografias orientadoras de práticas de literacia, constituindo-se como reservatórios de princípios teóricos e metodológicos que apontam caminhos alternativos à alienação programada que, ingenuamente ou por cansaço instituído, preside a muitas práticas educativas.

Aprender a ensinar modos de aprender a linguagem, a usar linguagem e a usá-la para criticar, aprender a ensinar práticas de decodificação, de utilização textual e de análise crítica de texto (Luke & Freebody, 1999) e práticas situadas, de ensino explícito, de enquadramento crítico e de transformação de contextos (The New London Group, 2000) constituem, pois, lugares formativos imprescindíveis para a construção de saberes e competências profissionais na formação inicial de futuros educadores e professores.

Na linha destes modelos, a educação para e com a literacia crítica pressupõe o desenho de um conjunto de práticas textuais situadas e negociadas em torno de textos entendidos como lugares de representação e configuração de mundos possíveis. Efetivamente,

Critical literacy takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognize and resist the reading positions constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalize the taken-for-granted assumptions (...) and to see all texts as discursive constructs rather than windows on reality. (Macken-Horarik, 1998, p. 75)

A partir de uma pedagogia participativa, assente numa construção socializada de conhecimento, através da desconstrução e da crítica dos mecanismos semióticos explorados na mecânica genológica dos textos, defendo, com Comber (2001), a abordagem da multitextualidade, optando por um conjunto de questões orientadoras do estímulo de interrogação que todo o texto cria e que constitui para os futuros educadores um modelo orientador a seguir:

How do particular texts work? What effects do they have on the reader? Who has produced the text, under what circumstances, and for which readers? What's missing from this account? How could it be told differently? Critical literacy

means practicing the use of language in powerful ways to get things done in the world. (Comber, 2001, p. 2)

Neste processo, é particularmente relevante o destaque lançado por Pereira (2009), na linha do que defendem (Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B., 2019), para a *inevitabilidade da difícil pedagogia da literacia crítica* (Pereira, 2009, p. 29) e consequente necessidade de uma intervenção pedagógica precoce e explícita potenciadora do desenvolvimento de atitudes críticas, desde o jardim de infância, alargada ao longo dos níveis seguintes de escolaridade, através de eventos de literacia crítica que permitam aos alunos posicionar-se como observadores e ativistas sociais, a partir dos seus contextos de proximidade.

Estratégias de questionamento, indagação, de vai-e-vem reflexivo-interpretativo sobre a resistência do texto literário, no respeito pela sua matriz genológica, e sua reconstrução *eferente* (Rosenblatt, 1995) e estética explorada no quadro de uma pedagogia participativa, dialógica e crítica constituem, pois, modos de construir leitores para o século XXI e problematizam modos de construir os professores dos anos iniciais de educação.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Problema, questão de investigação e procedimentos

O breve estudo que apresentamos decorre de um horizonte de questões investigativas que se podem articular da seguinte forma: que perceções de literacia crítica apresentam os estudantes de mestrado profissionalizante, futuros professores? Que lugar, no âmbito das suas práticas letivas, para a escolha de textos que potenciem a abordagem de temas de ordem social e cultural?

No âmbito da unidade curricular de Didática do Português, os estudantes de mestrado profissionalizante, futuros professores, foram desafiados, num primeiro momento, a definir literacia crítica e a elencar modos de a promover, através de exercícios reflexivos orais, transcritos a partir das intervenções realizadas em aula. Concretamente, os participantes foram desafiados através das seguintes questões:

- O que é a literacia crítica e por que precisamos dela?
- Que textos utilizo nas minhas aulas no âmbito da literacia crítica e o que faço com eles para formar leitores críticos?

Pretendia-se criar condições formativas problematizadoras do imprescindível gesto didático de recorrentemente pensar “Pour quelles raisons estime-je que ce texte vaut le temps que les élèves et moi allons lui consacrer?” (Dumortier, 2004, p. 178). Esta questão matricial, para a leitura de qualquer texto em contexto educativo inicial, convoca justamente a responsabilidade de um conhecimento sólido sobre os critérios de seleção dos textos e dos livros para ler, dimensão que está desde logo associada não só à singularidade dos textos e dos interesses e necessidades dos leitores, como dos objetivos de aprendizagem que a partir deles urge definir. Por quê e para quê são questões permanentemente orientadoras da procura e construção de um leitor, com e através da literatura.



Num segundo momento, foi explorado um vídeo de um anúncio publicitário<sup>2</sup> e procedeu-se à leitura da obra *O livro dos três porquinhos*, de Anthony Browne, tendo-se, na linha da proposta apresentada por Luke & Freebody (1999), The New Group of London (2000), Pereira (2009) e Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019), questionado os estudantes sobre os conteúdos veiculados e sobre os modos de ensinar os seus alunos a compreendê-los criticamente, no quadro de uma pedagogia da literacia crítica, explorando a natureza ideológica da linguagem e seus códigos semióticos, com vista não só à constatação da natureza não neutral do texto, mas também à necessidade de agir a partir dos seus contextos de pertença.

#### 4. Resultados

Os primeiros dados recolhidos revelam, por parte dos futuros professores, a quase inexistência de práticas de literacia crítica na formação de leitores. Efetivamente, seria expectável que estudantes do ensino superior não só definissem literacia crítica com assertividade como reconhecessem, com relativa facilidade, formas de representação discriminatória e de veiculação ideológica de determinados modelos do mundo e valores, em detrimento de outros. Ora, os dados recolhidos mostram-nos hesitações, silêncios demorados e definições incipientes de literacia crítica, enoveladas numa explicação redundante, através do uso reiterado da palavra “crítica”. A afirmação feita por uma aluna de que “literacia crítica é usar os textos para criticar, para mostrar que não concordamos com esta ou aquela ideia” é exemplificativa de alguma dificuldade em expressar um entendimento de literacia crítica mais lato e sustentado.

Relativamente às razões associadas à escolha de livros para uma leitura estética e crítica, a generalidade dos estudantes, de modo mais seguro, identifica livros e avança razões de ordem programática, mas também apresenta argumentos de natureza linguística, cultural, estética e literária para a escolha dos livros, não deixando de invocar reiteradamente o seu gosto pessoal, “a qualidade da ilustração” e “os gostos e as necessidades dos alunos”, querendo, nesta última expressão, integrar o seu universo de referências, mas também a necessidade de o alargar. Não deixam também de ser invocadas razões de ordem formativa associadas à importância de abordar temas sociais, morais e culturais: “lemos livros para falar da amizade, do amor e da diferença, da ecologia”.

A escolha dos livros e sua leitura parece, pois, evidenciar uma certa consciência sobre o papel do professor para educar no âmbito de uma escola que forma para uma sociedade de valores, confirmando estes dados os já apresentados por Pereira, Pereira e Cardoso (2017). Ainda assim, os nossos dados apontam para a necessidade de formação de futuros professores em torno dos critérios de escolha textual que permitam a constituição de uma biblioteca literária pessoal potenciadora de um percurso formativo de natureza transformadora e emancipatória.

Efetivamente, como referido anteriormente, urge criar contextos problematizadores da escolha de textos para a sala de aula, evidenciando a necessidade de selecionar aqueles cuja densidade hermenêutica instigue a um vai-e-vem constante sobre a rugosidade do texto, sobre as suas *dobras* (Buescu, 2008); aqueles que veiculem

<sup>2</sup> Disponível em <https://youtu.be/M3eeTEBMdDQ>.

diferentes visões do mundo e modelos culturais que importa questionar; aqueles que se caracterizam pelo seu grau de resistência linguística e semiótica, por uma rede de intertextualidades (Tauveron, 2002) geradoras de movimentos de interrogação, discussão e construção coletiva e socializada de significados (Terwegne, Vanhulle & Lafontaine, 2003) e de um entendimento da literatura como lugar de diálogo e encontro consigo e com o outro, diferente de si, potenciador de movimento de empatia e de compromisso pessoal e social (Choo, Vinz, 2018, Pereira, 2009).

De facto, estes são critérios de escolha por vezes silenciados, a reclamar maior atenção em práticas de formação inicial de professores, com vista a uma educação para e com a literacia crítica.

Os dados recolhidos a partir da dinâmica formativa relativa ao segundo momento – visionamento de um anúncio publicitário e discussão sobre os conteúdos explícitos e implícitos nele veiculados e respetivos modos semióticos de os construir – continuam a revelar a tendência generalizada de olhar o texto como mensagem unidirecional e não como lugar de interrogação do que é representado semioticamente, e, portanto, como lugar de questionamento de modelos culturais normalizados veiculadores de uma visão condicionada da realidade.

Na generalidade, os estudantes não conseguiram ler para lá da cortina verbal e icónica e não reconheceram no vídeo analisado a veiculação de estereótipos sociais. Efetivamente, no anúncio publicitário apresentado, sob o pretexto de venda de um produto de limpeza, cujas qualidades enunciadas justificam o seu consumo, veicula-se um modelo de vida familiar com papéis sociais e de género bem definidos que importa questionar. À anulação da figura feminina, que, no quadro familiar representado, está confinada ao trabalho doméstico, junta-se a encenação de relações de poder em que a figura masculina representa o poder e o saber, objeto de procura por parte de uma criança.

Quase espantoso, não fosse perturbador, foi o cândido reconhecimento, por parte de alguns alunos, de que nunca tinham pensado no modelo cultural implícito no vídeo. Efetivamente, em resposta à pergunta intencionalmente aberta “O que veem neste anúncio?”, os estudantes foram capazes de reconstituir a linearidade da ação representada, dando conta de uma criança que interpela o pai, enquanto este lê um jornal, no sentido de saber quando poderá usar o frasco de detergente, para realizar um projeto escolar de ciências, enquanto, num plano secundário, uma figura feminina, a quem não é dada voz e apenas visibilidade parcial, usa a embalagem do produto de limpeza que servirá, mais tarde, para o projeto de ciências solicitado pela escola.

O modelo cultural veiculado é claro, mas a resistência à sua interpretação é óbvia e díspar: nem todos os nossos estudantes o descortinaram, entendendo-o como uma representação inocente, natural, de um quadro de cena da vida familiar: “Nunca tinha pensado nisto!”, afirmou uma estudante.

A identificação dos mecanismos semióticos explorados para a construção desta mensagem publicitária e o uso de estratégias de desconstrução e de interrogação dos textos, o foco no questionamento sobre a quem é dada voz e quem é silenciado, com que agenda de intencionalidades essa opção é tomada e como se poderia contar a narrativa representada a partir das vozes silenciadas, permitiram, numa lógica de construção de conhecimento partilhado e socializado entre pares, criar um espaço de aprendizagem sobre modos pedagógicos de ensinar a ler criticamente para aprender a

ler o mundo e agir inteligentemente sobre ele. Porém, o modo naturalizado com que grande parte dos alunos encarou o texto apresentado, e a dificuldade em esboçar estratégias de intervenção transformadora da ideologia veiculada, desassossega e desafia à reflexão sobre os modos de construção de uma literacia crítica no âmbito da formação inicial de futuros professores. Fazê-lo a partir do texto publicitário, pela proximidade dos universos de referência aos alunos e pela omnipresença deste género textual nas suas vidas, parece ter constituído uma opção didática válida, a que acresce a necessidade clara de ensinar a ler criticamente o mundo com o texto literário que, pela sua natureza resistente, lacunar e plurissignificativa, assegura condições de possibilidade para uma formação no âmbito de uma pedagogia crítica da literacia.

Assumindo a não neutralidade dos textos e a necessidade de os questionar a partir de uma perspetiva crítica, foi também proposta aos estudantes a exploração da obra O livro dos *três porquinhos*, de Anthony Browne, enquanto objeto linguístico, cultural e literário, procurando-se observar as condições de produção e de receção estética e crítica. Neste sentido, foram apontadas pistas de reflexão, a partir de uma formulação interrogativa: quem criou esta mensagem/imagem/narrativa/livro e por que a partilhou? Que estratégias linguísticas são usadas para atrair da atenção do leitor? Que valores, pontos de vista são representados na mensagem verbal e na ilustração? Que vozes são silenciadas/O que é que omitido nesta mensagem/imagem/livro? O que sentes e pensas sobre os comportamentos das personagens? O que farias se estivesses na situação da mãe e na dos filhos? Como são exploradas as relações intertextualidade na obra e porquê? O que podes fazer para alterar a situação de injustiça e desigualdade representadas na obra?

A procura de respostas para estas questões potenciou, nos estudantes, o desenvolvimento de capacidades e de procedimentos de análise crítica, através da construção de um clima de interrogação sobre o texto, de (des)construção dos temas e modelos culturais veiculados, tendo-se lido, para além da superfície do texto, e explorado múltiplos pontos de vista.

De modo semelhante, o itinerário de questões apresentado e a discussão impulsionada, a partir dele, permitiram aos estudantes perceber como a planificação e gestão das partilhas em torno do texto podem constituir um modo de levar as crianças a pensar sobre si e sobre o mundo que as rodeia e a agir em conformidade com a construção de um mundo mais justo e equitativo.

## 5. Considerações Finais

Ensinar a ler criticamente os textos e o mundo é um ato político com implicações nos processos formativos dos alunos do ensino superior, futuros professores do ensino básico.

Neste processo, assumimos os valores formativos da literatura em contexto escolar e a relevância de uma pedagogia crítica que permita aprender a ensinar a ler criticamente o mundo, com a literatura, com vista à construção de um perfil de educador e de professor que deseje ser leitor e seja competente na criação de ambientes propícios a uma atitude dialógica, interrogante, e ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo e interventivo.

Os dados apresentados desafiam e sustentam a necessidade uma abordagem investigativa e de intervenção mais vasta e alargada, no âmbito da literacia crítica, em contexto de formação inicial de professores do ensino básico, explorada em função da escolha intencional e fundamentada dos objetos a ler e dos modos pedagógicos e didáticos que melhor servem a construção de um leitor capaz de responder crítica e comprometidamente às exigências da contemporaneidade.

Assumimos, pois, a relevância de uma formação inicial de professores assente num paradigma de educação emancipatória, de base dialógica, através do desenvolvimento de conhecimentos declarativos, processuais e atitudinais que permitam aos estudantes fazer opções pedagógicas e didáticas potenciadoras da formação precoce de leitores críticos e eticamente comprometidos com a construção de uma cidadania crítica.

## 6. Referências Bibliográficas

Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor.

Buescu, H. (2008). *Emendar a morte. Pactos em literatura*. Campo das Letras.

Brown, A. (2007). *O livro do três porquinhos*. Kalandraka.

Bruner, J. (1997). Piaget and Vygotsky: celebrating divergence. *Human Development*, 40, 63-73.

Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: teacher knowledge and new research agenda. In B. Comber & A. Simpson (Eds), *Negotiating Critical literacies in Classrooms* (pp. 271-282). Erlbaum

Choo, S., & Vinz, R. (2018). The literature teacher as restless cartographer. In A. Goodwyn, C. Durant, L. Reid, & L. Scherff (Ed.), *International perspectives on the teaching of literature in schools* (pp. 7-17). Routledge.

Custódio, P. B. (2012). Experiências significativas no 2.º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários. *Exedra: Revista Científica*, n.º extra, 6 (Português: Investigação e Ensino), 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222769>

Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.

Dionísio, M. L. (2014). Avaliações internacionais da leitura: E a literatura? In C. A. Belmiro, F. I. P. Maciel, M. C. Baptista, & A. A. Martins (Org.), *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras* (pp. 100-122). UFMG.

Dumortier, J. L. (2004). De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classe de français. *Enjeux: Revue de Formation Continué et de Didactique du Français*, 59, 127-139.

Freebody, P. (2008) Critical Literacy Education: On living with “innocent language”. In B. V. Street, & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Edition, Vol. 2: Literacy, pp. 107-117). Springer.

Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. Cortez & Autores Associados.

Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, n.º extra, 2 (Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos), 170-183. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492791>.

Gamboa, M. J. (2021). Prefácio. In Taufer, A. L., Custódio, P. B., Ramos, W. (orgs.), (2021). *Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I. Vol. I*. Paco Editorial.

Luke, A. (1992). *The social construction of literacy in primary school*. Macmillan Education.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*, 1-4. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:145389>

Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a View from two classrooms. In F. Christie & R. Mission (Eds), *Literacy and schooling* (pp. 74-103). Routledge.

Marino, M., Hansen, J., Egawa, K., & Harste, J. C. (2001). What Do We Mean When We Say We Want Our Children to Be Literate? *School Talk*, 7(1). <https://library.ncte.org/journals/st/issues/v7-1> <http://jeromeharste.com/wp-content/uploads/2012/12/whatwemean.pdf>

Página | 44

New London Group, The (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). Routledge. <https://techstyle.lmc.gatech.edu/wp-content/uploads/2012/08/New-London-Group-2000.pdf>

Pereira, I. (2009). Literacia Crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lidel.

Pereira, L. A., Pereira, L. C., & Cardoso, I. (2017). Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico para a compreensão do agir docente em Portugal. *Letras&Letras*, 33(2) <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38081/21191>

Pereira, L. Á., & Albuquerque, F. (2005). Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: Programmes, projets, théories et pratiques. *Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle (Nouvelle Série) – Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*, 32, 123-158 (ISSN: 0755-7817).

Pieper, I. (2006). *The Teaching of Literature*. Council of Europe, Language Policy Division. <https://rm.coe.int/09000016805c73e1>

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32809>

Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.

Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.

Ulma, D. (2008). Vers une "bibliothèque idéal" européenne? In. *Repères*, 38 (B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Coord.)), 13-28.

Tauveron, C. (2002). *Lire la Littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* De la GS au CM. Hatiers.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.

Vasquez, V. (2007). *Getting beyond "I like the book": Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. International Reading Association.

Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.

**Notas sobre a autora:**

**Maria José Gamboa**  
[mjgamboa@ipleiria.pt](mailto:mjgamboa@ipleiria.pt)  
Instituto Politécnico de Leiria  
ORCID: 0000-0003-3273-4773