

Educar para a literacia: perspectivas e desafios

Fernando Azevedo (Instituto de Educação, Universidade do Minho)

fraga@ie.uminho.pt

Aprender a utilizar a língua de uma forma sofisticada e abrangente (incluindo, naturalmente, o ser capaz de ler, de escrever e de interpretar, com eficácia, as representações gráficas e simbólicas do mundo contemporâneo), o manifestar a capacidade de mobilizar os conhecimentos adequados para o exercício da leitura e da escrita na vida quotidiana e o sentir vontade em o fazer de forma autónoma e voluntária constituem actualmente alguns dos maiores desafios com que se depara a instituição escolar e, num sentido lato, a sociedade.

A literacia, como sublinhou Rosa-Maria Torres (2008), é uma componente essencial da educação e ela corresponde a um direito básico da pessoa: a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independente da idade ou da frequência ou não a de um determinado sistema escolar.

A conexão destes saberes, capacidades e competências com uma sociedade de bem-estar e com o desenvolvimento económico são, nos dias de hoje, um estímulo suficientemente atractivo para que a educação para a literacia seja concebida, nas sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, como um autêntico desígnio nacional, transversal a toda a sociedade.

De facto, vivemos numa sociedade globalizada, profundamente competitiva sob o ponto de vista económico e dominada já não apenas pela chamada galáxia de Gutemberg, mas pela geração dos chamados *nativos digitais*. Se, quando avaliada a competência em literacia dos estudantes portugueses com 15 anos, esta se situa em níveis claramente inferiores aos de outros estudantes com a mesma idade e idêntico nível de estudos de outros países da OCDE, nossos parceiros económicos e nossos concorrentes no mercado global, a situação torna-se grave, exigindo necessariamente medidas adequadas à superação deste *deficit*.

1. O que já foi consensualizado acerca da literacia e da sua aprendizagem

1.1 Um conceito complexo e polifacetado

Como dissemos noutra lugar (Azevedo, 2009: 1), não existe uma forma única de garantir o sucesso em literacia, até porque é hoje tacitamente reconhecido que as literacias são múltiplas e que devem ser exercitadas tendo em conta as diversas práticas sociais (Lankshear, Gee, Knobel & Searle, 1997; Barratt-Pugh & Rohl, 2000; Landis, 2003; Verhoeven, 2005; Knobel, Michele & Lankshear, 2007) Aliás, a definição que organismos internacionais como a UNESCO (2004) ou a National Adult Literacy Agency (2004: 3) dão dela mostram que a literacia se refere a um conceito que incorpora, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita.

Nesta perspectiva, o conceito apresenta-se como fortemente complexo e polifacetado, ao ponto de se defender a necessidade em se falar de *literacias* ou *multiliteracias*¹ em vez de utilizar a designação apenas no singular (Bruce, 2003: 42).

1.2 A leitura: o que já sabemos acerca dela

A leitura constitui um processo cognitivo complexo, que requer esforço e aprendizagem. Sendo uma actividade cultural de extracção e construção de significados a partir de um texto, ela envolve o exercício de raciocínios complexos e será tanto mais facilitada quanto, por um lado, esteja garantida a automatização dos processos de decifração dos sinais gráficos (a qual inclui, entre outros, aspectos físico-cognitivos como a velocidade de processamento visual da informação), e, por outro, haja uma motivação forte para o seu exercício.

Jane Braunger & Jan Patricia Lewis (2006: 8) enumeram uma série de princípios facilitadores do seu processo de aprendizagem e de concretização:

¹ Cf. Documento disponível online em: <http://newlearningonline.com/multiliteracias/videos/> (11.05.2011).

- Os horizontes de expectativas e os pré-conceitos são decisivos no processo da leitura.
- As interacções sociais são essenciais em todos os estádios de desenvolvimento da leitura.
- A relevância social concedida aos materiais escritos é, em conjunto com as interacções sociais, determinante nos processos de literacia emergente.
- A leitura e a escrita são processos que se desenvolvem reciprocamente.
- Os contextos ricos em experiências literácitas facilitam a aquisição e o desenvolvimento da leitura.
- O compromisso com a leitura é uma chave importante para a aprendizagem e a formação de leitores.
- As concepções das crianças e dos adultos acerca dos materiais escritos não são idênticas.
- A consciência fonológica desenvolve-se através de uma variedade de oportunidades de contacto com a literacia.
- Os leitores adquirem e desenvolvem estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efectiva.
- Os alunos aprendem melhor quando os professores empregam uma variedade de estratégias para desenvolver o conhecimento leitor.
- Os alunos necessitam de oportunidades para ler.
- A literacia adquire-se nos usos sociais da língua.
- A monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura é vital para o sucesso dos alunos.

1.3 A escrita: o que já sabemos acerca dela

Escrever é uma actividade cultural que requer uma aprendizagem específica e que supõe um treino consistente e sistemático. Não se escreve espontaneamente. Como a investigação já demonstrou, a escrita pode ser feita com objectivos diversificados e com formatos textuais plurais, requerendo actividades cuidadosas de planificação, de textualização e de revisão (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Pereira, 2000; Barbeiro, 2003). O conhecimento que o aluno tem dos textos e a sua familiarização com determinados formatos/géneros textuais pode auxiliá-lo na organização e disposição estratégica da informação num texto.

A investigação demonstrou igualmente que, para o exercício de uma palavra autónoma, conta muito a motivação que existe para escrever. Se a escrita de textos ligados a questões de intervenção social ou a problemas da comunidade – pensamos, por exemplo, na actividade de um jornal escolar – poderá, eventualmente, funcionar como um elemento motivacional, a manutenção de um blogue ou a co-autoria de uma página do tipo da TeenLit (www.teenlit.com), nos EUA, poderá ser francamente produtiva no caso dos alunos adolescentes². Também no caso de adultos, a criação de oficinas de escrita – experiência já realizada com sucesso em países como os EUA ou o Brasil - , sejam elas presenciais ou realizadas em ambientes virtuais, podem constituir-se como espaços transformadores das práticas e dos sujeitos escreventes.

Escrever é basicamente treinar competências. Neste sentido, a aula, como enfatiza Luísa Álvares Pereira (2000: 85), baseada nos trabalhos de Grabe & Kaplan (1997: 261), deve ajudar os alunos a treinar a escrita, a partir dos modelos dos professores, ensinando-os a escolher entre opções linguísticas formais e transferindo estas competências para outros contextos. Além disso, a aula deve permitir aos alunos reconhecer que a escrita é um processo recursivo e, nessa óptica, a avaliação deverá assumir uma vertente predominantemente de natureza formativa.

1.4 A aprendizagem da língua

Ken Goodman (2005: 3-7), num texto hoje considerado clássico, explicita que a aprendizagem de uma língua pode ser facilitada ou dificultada por uma série de procedimentos, que, de seguida, se enumeram:

² Para outros exemplos, cf. Marcella J. Kehus (2003).

O que faz com que a língua seja fácil e, por vezes, muito difícil de aprender?	
É fácil aprender uma língua quando....	É difícil aprender uma língua quando....
É real e natural	É artificial
Está integrada	Está fragmentada
Tem sentido	Não tem sentido
É interessante	É aborrecida
Pertence ao aluno	Pertence aos outros
É relevante	É irrelevante para o aluno
É parte de um facto real	Está fora do contexto
Tem utilidade social	Não tem utilidade social
Tem um propósito: serve para alguma coisa	Não serve para nada
É o aluno quem escolhe utilizá-la	É imposto pelos outros
É acessível ao aluno	Não é acessível
O aluno tem poder para a utilizar	O aluno não tem esse poder

2. Algumas ideias para o sucesso em literacia

Se é verdade que educar para a literacia implica reconhecer relevância aos materiais escritos e ao processamento dessa informação, e tal pode ser feito, desde a infância da criança, aproveitando todas as situações de ficcionalização lúdica (Pessanha, 2001; Azevedo & Rosa, 2003; Fernandes, 2007), importa ter presente que, sendo uma prática social e cultural, a literacia não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade.

Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006: 140) assinalam que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interacção com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes *acessíveis* na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam. Tal significa, *grosso modo*, a necessidade de um envolvimento colectivo e de

um comprometimento com os princípios de uma educação para a literacia. Se a escola e os seus profissionais, bem como as práticas que nela ocorrem, dentro e fora das salas de aula, são importantes, não são igualmente de descurar os gestos e as atitudes das comunidades envolventes. A este propósito, Donna Ogle (2002: xi) assinala a importância do fomento de uma cultura de leitura que, congregando todos, potencie hábitos de interacção com os textos ao longo da vida.

2.1 Materiais escritos, crianças e aprendizagem ou a relevância das práticas de literacia familiar e de literacia emergente

A investigação acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita tem sublinhado a relevância de um contacto precoce e sistemático das crianças com uma pluralidade de materiais escritos nos mais diversos ambientes: desde o contexto familiar até ao contexto escolar, passando pelos contextos das actividades de tempo livre ou dos *hobbys*. Os livros de literatura infantil – as narrativas visuais e os álbuns nas idades mais jovens – permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta actividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, mediatamente, também o modo como *lêem* e interpretam o mundo. Ouvir ler uma boa história, partilhar um bom livro, falar acerca dele, explorar o texto impresso, as convenções usadas na escrita, o conceito de palavra, a articulação com as experiências de vida constituem actividades enriquecedoras para que as crianças, experimentando situações gratificantes e afectivamente memoráveis, venham a ser leitoras ao longo das suas vidas. A articulação das variáveis texto e criança permite iniciar o jovem leitor no domínio da competência literária e, por essa via, expandir igualmente a sua competência enciclopédica.

Com frequência, desenvolver a fluência na leitura passa por ouvir e reler textos familiares, actividades que serão tanto mais gratificantes e motivadoras quanto, em idades mais precoces, a comunidade (pais, educadores, família...) apoiar e incentivar o jovem leitor (Sangiuliano, 2005: 16-17).

Aliás, o National Early Literacy Panel Report (NELP, 2008), relatório desenvolvido nos Estados Unidos, coloca explicitamente a questão das práticas a desenvolver em contexto

familiar, assumindo que os pais devem ser concebidos como parceiros activos na criação de condições de sucesso dos seus filhos.

Se em ambiente familiar são comuns um conjunto de práticas de literacia, muitas vezes realizadas de modo intuitivo e não intencional, importa, pela acção do diálogo estabelecido entre os educadores e os pais, valorizar a qualidade dessas interacções, criando rotinas que, possibilitando a construção de hábitos associados aos livros e à leitura, tornem os pais conscientes relativamente a essas práticas. O ideal é que as experiências de interacção criança – texto sejam enriquecedoras e estimulantes para ambos e constituam práticas securizantes igualmente para os pais. Importa que o contacto com os materiais escritos tenha lugar em todos os espaços que a criança frequenta, aproveitando, para o efeito, todas as situações do quotidiano.

Se o contacto precoce e sistemático com materiais escritos é relevante na aquisição da literacia, sendo de realçar a importância dos modelos adultos e a relevância de actividades como o ouvir e o recontar de histórias na consolidação da motivação das crianças mais jovens para as práticas de literacia, tais princípios adquirem um papel deveras preponderante quando o público-alvo é constituído por populações multilingues. Num estudo desenvolvido com crianças falantes nativas do inglês e do espanhol, em jardins-de-infância de Nova Iorque, Tamara Spencer, Lorraine Falchi & Maria Paula Ghiso (2011) enfatizaram a necessidade de entender todos os membros da comunidade (as crianças, os educadores, os pais e o pessoal auxiliar) como parceiros co-adjuvantes na criação de condições de sucesso em literacia, visando tornar as crianças em *lifelong learners* (Spencer, Falchi & Ghiso, 2011: 118), aproveitando, nomeadamente, todas as oportunidades para desenvolver práticas de literacia respeitadoras do multilinguismo das crianças e das respectivas identidades culturais.

Os estudos têm demonstrado a existência de uma correlação próxima, interactuante e muito significativa entre as práticas de estimulação linguística e de familiarização com os materiais escritos e a aprendizagem precoce da leitura e da escrita, aspectos intrinsecamente articuláveis com o sucesso escolar (Dickinson & Porche, 2011; Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards & Marvin, 2011).

2.2 Um caso particular: as conexões entre a literacia e a numeracia

A investigação em curso já demonstrou existir uma forte correlação entre o insucesso escolar em matemática e o insucesso escolar em língua, pela simples razão que muitos alunos, quando questionados para resolver um problema, não parecem capazes de o interpretar adequadamente.

Concebida como ferramenta, isto é, como fonte de novas possibilidades, a literacia mantém uma conexão importante com a numeracia (Nunes, 1998), na acepção em que ambas oferecem modelos para pensar o mundo que nos rodeia: a matemática, em particular, oferece aos alunos uma grande variedade de objectos simbólicos de pensamento, os quais são, eles próprios, estruturas para pensar ou modelos para conhecer.

O sucesso em matemática, como demonstram determinados estudos (Hemmings, Grootenboer & Kay, 2011), encontra-se intimamente ligado a oportunidades de carreira futuras, em termos de posições bem remuneradas e socialmente reconhecidas.

Várias investigações têm sido desenvolvidas visando aproveitar as potencialidades da literacia e da numeracia no sentido de otimizar oportunidades de aprendizagem. Por exemplo, William S. Bush e Ann Fiala (1993) propõem a actividade de construção de histórias como uma nova forma de os alunos formularem problemas, actividade que também tem vindo a ser pesquisada por Fátima Sardinha (2005) e outros (Sardinha, Azevedo & Palhares, 2006; Sardinha, Palhares & Azevedo, 2008; Sardinha, Palhares & Azevedo, 2009). A relevância desta conexão reside não só na dimensão motivadora e nos contextos significativos que ela permite, como igualmente na possibilidade de os alunos perceberem a matemática como linguagem, mobilizável num contexto real e fruto da experiência humana (Altieri, 2010). Além disso, a articulação entre ela e determinadas narrativas do domínio de uma memória cognitiva e cultural possibilita igualmente aos alunos recuperarem saberes pertencentes à sua competência intertextual, estabelecerem conexões e, desenvolvendo um conhecimento robusto do vocabulário, em termos de processamento complexo da informação, terem a oportunidade de exercitar um pensamento crítico, familiarizando-se com o domínio de uma série de estratégias, de que salientam as de natureza inferencial. Desenvolvendo uma atitude crítica perante os enunciados, os alunos aprendem a realizar interpretações mais securizantes que lhes permitem comunicar, partilhar e explorar ideias e estratégias de resolução de forma efectiva, aspectos que são complementares à sua capacidade de usar a língua na sua função pragmática e comunicativa.

2.3 Imagens, signos e metáforas: a relevância de uma literacia visual

Vivemos numa sociedade da imagem, em que o ecrã, como assinalou Gunther Kress (2003), ocupa crescentemente um lugar destacado nos processos de comunicação, facto que, alterando decisivamente o modo como nos relacionamos uns com os outros e as formas como o poder é dado a ler, exige o conhecimento e o domínio, por todos, de uma autêntica literacia visual.

Aliás, como pertinentemente explicitou James Paul Gee (2007), num estudo acerca da relação entre os jogos vídeo e a aprendizagem, as nossas crianças, que têm à sua disposição uma *play station* com os seus jogos vídeo, são, na realidade, sujeitos com capacidades cognitivas extremamente desenvolvidas tal a quantidade e qualidade de interacções e de saberes que mobilizam para fruir essas experiências tecnológicas: o jogo exige uma nova literacia, já que envolve um código multimodal constituído por imagens, acções, palavras, sons e movimentos que, comunicando com os jogadores, os leva a interpretar de determinada forma os seus lugares e gestos no quadro da actividade em questão. Num ensaio mais recente, o autor (Gee, 2010) sublinha que estes jogos constituem, no fundo, espaços para a resolução de problemas e que eles solicitam, com frequência, actividades de inter-colaboração. Porém, a escola, tal como a conhecemos, não parece estar a acompanhar esta capacidade multi-funcional dos jovens e os desafios em termos de ambientes de aprendizagem que eles já dominam no âmbito da sua integração numa cultura popular.

2.4 A interpretação do mundo na era digital

Donald J. Leu, Marla H. Mallette, Rachel A. Karchmer & Julia Kara-Soteriu (2005) defendem a necessidade de a escola se não alhear, nas práticas de fomento da aprendizagem da literacia, das competências e saberes que a leitura, a escrita, a comunicação e a interacção com as novas tecnologias exige. Aprender a comunicar e a participar globalmente requer, da parte dos alunos, o domínio de literacias múltiplas, as quais incluem habilidades, estratégias e disposições para, com sucesso, poder explorar e tirar partido da internet e de outras tecnologias emergentes para o crescimento pessoal, para o lazer e para o trabalho dos sujeitos aprendentes.

Se até há 15 anos atrás as literacias se fundamentavam na preparação dos alunos para a capacidade de uso efectivo do livro, do papel e de tecnologias de escrita, hoje as

literacias incluem, para além da capacidade de interagir com os materiais anteriormente assinalados, também o *saber-fazer* necessário para:

- Procurar, construir e compreender a informação na internet.
- Efectivamente usar um motor de busca para procurar informação precisa sobre algo.
- Avaliar criticamente a informação encontrada no espaço Web, inferindo quem a criou, que ponto de vista adopta e o modo como a informação é apresentada.
- Enviar uma mensagem de correio electrónico numa variedade de contextos e para uma multiplicidade de destinatários para obter informação útil.
- Utilizar um processador de texto de forma efectiva.

Os autores (Leu, Mallette, Karchmer & Kara-Soteriu, 2005: 4) assinalam que as novas literacias mudam regularmente, já que as tecnologias que as sustentam se encontram em processo contínuo de aperfeiçoamento. Aprender o *como fazer* ou, dito por outras palavras, *aprender a pensar*, constituem, desta forma, enfoques muitíssimo relevantes quando nos referimos ao conceito de literacia digital.

As vantagens de integrar a exercitação destas ferramentas em práticas promotoras da literacia resulta no facto de as actividades de trabalho colaborativo significarem, de facto, ler, escrever e interagir com pessoas reais, ter a oportunidade de estabelecer conexões interculturais com outras pessoas e poder vivenciar a actividade dos alunos como sujeitos críticos, resolvedores de problemas e ciber navegadores (Labbo, 2005: 172).

Estes princípios são tanto mais relevantes quanto o mundo em que vivemos se assemelha cada vez mais a um *cyberespaço* predominantemente babeliano (Bruce, 2003: 70-77), onde é necessário seleccionar e avaliar criticamente a informação disponibilizada.

Ora, esta capacidade para usar, de forma argutamente consciente e efectiva, a informação, mobilizando os conhecimentos necessários para pesquisar, interpretar, compreender, sintetizar e avaliar aquilo que se lê, usando a informação de uma forma metacognitiva³ e manifestando igualmente a capacidade para produzir autonomamente e

³ O conhecimento metacognitivo (Scardamalia & Bereiter, 1985; Kinzer, 2005) auxilia o sujeito a monitorizar a compreensão e a seleccionar conscientemente as estratégias para expandir a compreensão. É o conhecimento metacognitivo que nos ensina a buscar informação suplementar ou a disponibilizá-la quando se trata de adequar um texto globalmente considerado face aos efeitos perlocutivos que se procuram obter e face igualmente ao conhecimento que se possui da audiência.

voluntariamente uma pluralidade de discursos contextualmente adequados à polifuncionalidade dos jogos de linguagem requer, no fundo, o conhecimento e o domínio daquilo que determinados autores designam como uma *literacia crítica*.

2.5 Literacia crítica

Pensar o mundo e as suas relações sociais através das formas como a palavra é mobilizada e exercitada são, no fundo, objectivos de uma aprendizagem promotora da literacia crítica. O que dizemos e a forma como o exprimimos inclui sempre uma determinada visão ideológica do mundo, cuja consciencialização e questionamento são operados pelo exercício de uma literacia crítica: o conceito, como assinala Íris Pereira (2009: 19), “refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão *além* da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto”.

Barbara Comber, Pat Thomson & Marg Wells (2001), num artigo acerca da promoção de práticas de literacia crítica junto de alunos do Ensino Básico, propõem que as crianças escrevam e desenhem afectivamente acerca dos seguintes tópicos:

- As melhores coisas das suas vidas.
- Os acontecimentos que lhes provocaram sentimentos de felicidade, tristeza ou raiva.
- O que desejariam se pudessem pedir três desejos.
- O que modificariam na sua vizinhança, na escola e no mundo.
- O que pensam acerca do poder que elas, enquanto crianças, possuem para poder mudar as coisas.

Os textos por elas produzidos constituíram o pretexto para, partindo do pessoal para o local e deste para o global, avaliarem e reflectirem acerca dos seus lugares no mundo e o poder para o modificar. A reflexão colectiva, orientada e mediada pelo professor, permitiu uma maior consciencialização acerca das representações pessoais sobre o Eu e o Outro, criando, nos alunos, a vontade e a motivação para interrogar, investigar e inquirir mais profundamente

aspectos relevantes no agir pessoal e colectivo. No fundo, a assunção da necessidade de uma leitura não ingénua do mundo, uma leitura interrogadora da *praxis*, foi intelectualmente estimulante e literacicamente enriquecedora para todos os participantes na actividade.

3. Educar para a literacia: que desafios para uma sociedade educadora?

- Como auxiliar as famílias a desenvolver estratégias para a promoção activa da literacia?
- Actualmente a escola ensina a ler. Mas será que está a formar leitores? Quando olhamos para a situação das crianças que frequentam o 1º ciclo, verificamos que todas manifestam uma elevada motivação para a leitura, a qual vai, infelizmente, decrescendo à medida que avançamos na escolaridade. Será que o problema reside nos textos que fazem parte do cânone das leituras escolares ou deverá ser remetido para a metodologia empregue para a formação de leitores?
- Que podemos dizer daqueles jovens que são devoradores vorazes de determinados textos (os que lhes interessam) e renitentes face a outros, usualmente propostos pela instituição escolar?
- Como ajudar a instalar o hábito da leitura? Como criar comunidades leitoras?
- Quando falamos de programas de literacia temos tendência a concentrarmo-nos exclusivamente no sistema educativo. E as famílias? Aquelas que já não têm relação com a escola?
- Como integrar e fomentar o acesso à literacia por parte de grupos socialmente e/ou culturalmente desfavorecidos? Ou por parte de grupos (adultos) excluídos do sistema escolar?

Na Polónia, os programas de reabilitação para os detidos incorporam actividades de promoção activa de práticas de literacia, com particular destaque para actividades culturais e educacionais desenvolvidas em bibliotecas. Os programas são pensados para estimular as competências de literacia dos detidos e encorajar a sua criatividade e talentos potenciais nos domínios da arte e da música (Zybert, 2011)

- Como conceber a existência de uma sociedade educadora fora dos muros da escola ou dos espaços tradicionalmente associados a ela? A concepção da possibilidade de realizar aprendizagens em qualquer lugar e em qualquer tempo pode constituir uma oportunidade para todos (professores e alunos), suscitando novas concepções de formação, por exemplo, em concomitância com o contexto de trabalho a tempo integral.
- Grande parte das considerações que tecemos acerca da literacia enfatizam a relevância do experimentar fazendo. Que contributos pode esta reflexão trazer para a melhoria das oportunidades de aprendizagem?
- Como desenvolver estratégias para a promoção da literacia tendo em conta os contextos culturais específicos, articulados, como sabemos, com questões de poder e de ideologias? Que lugar para a aprendizagem da literacia em contextos de aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua não materna?

4. Conclusões

Aquilo que defendemos, com veemência, é a necessidade de a educação para a literacia ser assumida como um projecto colectivo e partilhado, que requer trabalhos coordenados em diversas frentes, incluindo variáveis diversas que podem e devem ser exercitadas conjuntamente.

Sabemos que os melhores recursos para a aprendizagem residem nos impulsos da criança para comunicar, construir, inquirir e expressar-se.

As práticas de literacia desenvolvidas em jardim-de-infância ou na escola devem ser sempre acompanhadas de um trabalho junto das famílias, com reuniões regulares entre os educadores/professores e os pais, sensibilizando-os para a criação de contextos de aprendizagem que, podendo não ser sempre os ideais, serão seguramente mais rentáveis em termos da criação de condições de sucesso em literacia do que se não existirem. Falamos, naturalmente, de pequenos gestos que passam, *grosso modo*, por criar um contexto propício à cultura e à motivação positiva da criança para os materiais escritos, na diversidade dos suportes existentes. Neste contexto, consideramos igualmente relevante que os diversos actores e intervenientes nos projectos educativos ajam, com determinação e empenho, em programas informais de promoção de uma educação para a literacia (por exemplo, através da

criação de clubes de leitura nas escolas, agrupamentos ou em páginas Web especializadas, como o *site* www.goodreads.com ou www.bookcrossing.com).

Educar para a literacia implica igualmente exercitar, em todos os contextos possíveis, actividades fomentadoras da aprendizagem e da exercitação da língua, numa pluralidade de situações e de práticas, buscando familiarizar o aluno com formatos textuais diversos.

Educar para a literacia implica olhar a sociedade como um todo, buscando na especificidade das partes os elementos centrais que as caracterizam, desenvolvendo programas que, tendo em conta estes contextos plurais, auxiliem ao desenvolvimento cultural de todos e permitam entender a educação como um processo criativo (no sentido em que não privilegiadamente reprodutor de saberes e de conhecimentos) e um processo intrinsecamente emancipador, na acepção que lhe atribui Paulo Freire (Freire & Macedo, 1987).

Referências

- ALTIERI, J. L. (2010) *Literacy + Math = Creative Connections in the Elementary Classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
- AZEVEDO, F. & ROSA, M. (2003) Para a Emergência da Literacia em Contexto de Jardim de Infância. In F. Azevedo (Org.) *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, pp. 14-16.
- AZEVEDO, F. (2009) Literacias: Contextos e Práticas. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 1-16.
- BARBEIRO, L. F. (2003) *A Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- BRAUNGER, J. & LEWIS, J. P. (2006) *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- BRUCE, B. C. (2003) Digital Content: The Babel of Cyberspace. In B. C. Bruce (Ed.) *Literacy in the Information Age. Inquiries Into Meaning Making with New Technologies*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 70-77.

- BUSH, W. S. & FIALA, A. (1993) Problem Stories – A New Twist on Problem Posing. In S. I. Brown & M. Walter. *Problem Posing. Reflections and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-173.
- COMBER, B.; THOMSON, P. & WELLS, M. (2001) Critical Literacy Finds a “Place”: Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom. *The Elementary School Journal*, 101: 451-464.
- DICKINSON, D.K., PORCHE, M.V. (2011) Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82 (3), 870-886.
- FERNANDES, P. (2007) Livros, Leitura e Literacia Emergente. Algumas Pistas acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância. In F. Azevedo (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 19-33.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garve.
- GEE, J. P. (2007) *Good Video Games + Good Learning*. New York: Peter Lang.
- GEE, J. P. (2010) *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward*. Cambridge MA: MIT Press.
- GOODMAN, K. (2005) *What’s Whole in Whole Language*. Berkeley CA: RDR Books.
- GRABE, W. & KAPLAN, R. B. (1997) *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- HEMMINGS, B., GROOTENBOER, P., KAY, R. (2011) Predicting Mathematics Achievement: The Influence of Prior Achievement and Attitudes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9 (3), 691-705.
- KEHUS, M. J. (2003) Opportunities for Teenagers to Share Their Writing Online. In B. C. Bruce (Ed.) *Literacy in the Information Age. Inquiries Into Meaning Making with New Technologies*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 148-158.
- KINZER, C. C. (2005) The Intersection of Schools, Communities, and Technology: Recognizing Children’s Use of New Literacies. In R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriu & D. J. Leu (Eds.) *Innovative Approaches to Literacy Education. Using the*

Internet to Support New Literacies. Newark, DE: international Reading Association, pp. 65-82.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (2007) *The New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.

KRESS, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

LABBO, L. D. (2005) Fundamental Qualities of Effective Internet Literacy Instruction: An Exploration of Worthwhile Classroom Practices. In R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriu & D. J. Leu (Eds.) *Innovative Approaches to Literacy Education. Using the Internet to Support New Literacies*. Newark, DE: international Reading Association, pp. 165-179.

LEU, D. J.; MALLETTE, M. H.; KARCHMER, R. A. & KARA-SOTERIU, J. (2005) Contextualizing the New Literacies of Information and Communication Technologies in Theory, Research, and Practice. In R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriu & D. J. Leu (Eds.) *Innovative Approaches to Literacy Education. Using the Internet to Support New Literacies*. Newark, DE: international Reading Association, pp. 1-10.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (2008) *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

OGLE, D. (2002) *Coming Together as Readers*. Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development.

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*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.

PEREIRA, M. L. A. (2000) *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: Asa.

PESSANHA, A. M. A. (2001) *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

SANGIULIANO, G. (2005) Books on Tape for Kids: A Language Arts-Based Service-Learning Project. In R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriu & D. J. Leu (Eds.) *Innovative Approaches to Literacy Education. Using the Internet to Support New Literacies*. Newark, DE: international Reading Association, pp. 13-27.

- SARDINHA, F. (2005) *Histórias com Problemas – Uma Forma de Educar para a Numeracia e para a Literacia*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Área de Especialização em Ensino e Aprendizagem da Matemática. Braga: Universidade do Minho.
- SARDINHA, F.; AZEVEDO, F. & PALHARES, P. (2006) “Histórias com Problemas” Uma Forma de Educar para a Numeracia e para a Literacia. *Nuances. Estudos Sobre Educação*, 14, 129-152.
- SARDINHA, F.; PALHARES, P. & AZEVEDO, F. (2009) Literacia e Numeracia: Uma Experiência Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) (2009) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 209-223.
- SARDINHA, M. F., PALHARES, P. & AZEVEDO, F. (2008) Problem Stories in the Education for Numeracy and Literacy. In B. Maj, M. Pytlak & E. Swoboda (Eds.) *Supporting Independent Thinking Through Mathematical Education*. Rzeszow, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, pp. 196-201.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1985) Fostering the Development of Self-Regulation in Children’s Knowledge Processing. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.) *Thinking and Learning Skills: Current Research and Open Questions*, Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 563-577.
- SHERIDAN, S.M., KNOCHÉ, L.L., KUPZYK, K.A., EDWARDS, C.P., MARVIN, C.A. (2011) A Randomized Trial Examining the Effects of Parent Engagement on Early Language and Literacy: The Getting Ready Intervention. *Journal of School Psychology* (Article in Press). Documento acessível online em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002244051100015X> (26.05.2011)
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- SPENCER, T. G., FALCHI, L. & GHISO, M. P. (2011) Linguistically Diverse Children and Educators (Re)Forming Early Literacy Policy. *Early Childhood Education Journal*, 39 (2), 115-123.
- TORRES, R.-M. (2008) Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. A Cross-Country Field Study in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, 54 (5-6), 539-563.

VERHOEVEN, L. (2005) Literacy Development Across Language Boundaries. In D. D. Ravid & H. B.-Z. Shyldkrot (Ed.) *Perspectives on Language and Language Development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, Part II., Part 7. New York: Kluwer Academic Publishers, pp. 437-452.

ZYBERT, E. B. (2011) Prison libraries in Poland: Partners in Rehabilitation, Culture, and Education. *Library Trends*, 59 (3), 409-426.