

LITERACIA EM LEITURA – IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Departamento de Letras
Unidade de Artes e Letras
Universidade da Beira Interior
Avenida Marquês D'Ávila e Bolama
6200 Covilhã
Tel.: 275 319 677
E-mail: mggds@ubi.pt

RESUMO

Nos tempos que correm ser ou não ser leitor implica, de imediato, estabelecer relações com o conceito de literacia em leitura, cujo processo perene e em permanente construção se alia a uma identidade sempre imperfeita.

A leitura torna-se, deste modo, um projecto de vida de todo o ser humano, podendo proporcionar uma educação integradora, sendo a escola chamada a desempenhar um papel social e cívico capaz de formar cidadãos autónomos e interventivos.

Em Portugal, a tomada de consciência acerca da problemática da literacia em leitura ganha consistência com a divulgação dos resultados do *Project for International Student Assessment (PISA)*.^[1]

Os fracos resultados dos estudantes de 15 anos das escolas portuguesas, que revelaram não terem competência para compreender e reflectir acerca do texto escrito, remetem para a ausência da construção de sentido, o que pode fragilizar a nossa cidadania.

Perante os desafios impostos por uma sociedade em mudança, têm os nossos governantes tentado

alertar para a urgência do ensino e motivação para a leitura.

A prová-lo está o Plano Nacional de Leitura^[2] que assenta, fundamentalmente, na defesa da Língua Portuguesa, uma aposta que se deseja capaz de formar leitores competentes e críticos que tenham a capacidade de interagir socialmente no mundo e com o mundo.

Mostrar a importância da leitura na construção da identidade individual e colectiva e consequentemente na educação para a cidadania é o objectivo principal desta comunicação.

PALAVRAS – CHAVE

Leitura, compreensão, identidade, cidadania.

LEITURA

Ninguém nasce a saber ler. Aprende-se a ler à medida que se vive .O mundo da leitura e a leitura do mundo são trajectos circulares e infinitos (Lajolo, 1994).^[3]

Lemos para podermos entender melhor o mundo. Lemos para podermos viver melhor. Lemos para apresentarmos níveis em literacia

leitora cada vez mais elevados. Lemos para podermos ser leitores competentes.

Todavia, a leitura entendida como fonte de prazer e de sabedoria, para além de começar na escola, não pode limitar-se a esta. A leitura deve constituir-se como um projecto de vida.

Ler até morrer como defende Chauveau (1993).^[4]

Esta perspectiva de leitura que não pode, nem deve esgotar-se na escola, remete-nos para a distinção entre leitores hábeis e leitores não hábeis, ou seja bons leitores e maus leitores.

De acordo com Goodman (1990), o processo de ler implica a capacidade do leitor para usar estratégias que o autor define como esquemas para obter, avaliar e usar a informação. Durante o acto de ler os leitores recorrem a estratégias que se vão desenvolvendo e modificando, sendo estas diferentes consoante o perfil do leitor. Assim, o leitor competente sabe seleccionar a informação em função das características do texto, expectativas e sentido. Sabe elaborar predições ou antecipações fundamentais na construção de hipóteses... Os bons leitores sabem disponibilizar todo o seu conhecimento para predizer e construir o significado do texto.

“Os leitores predizem sobre a base dos índices a partir da sua selecção do texto e seleccionam com base nas suas predições.”

(Goodman, 1990:17)^[5]

Recorrendo aos seus conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas em memória, o leitor vai fazendo inferências, confirmando ou não as suas predições. Este processo de auto-controlo é imprescindível numa leitura compreensiva do texto. Mediante todo este processo, o leitor vai construindo o seu

próprio texto que Goodman (1985:827) apelida de texto dual:

“O leitor constrói um texto paralelo e intimamente relacionado com o texto publicado. Para cada sujeito este torna-se um texto diferente. O texto do leitor envolve inferências e co-referências baseadas nos *schemata* que se trazem para o texto. E é o seu texto que o leitor compreende e sobre o qual se baseará em referências futuras.

A forma como cada leitor interage com o texto depende do desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.”

(Sardinha, 2005)^[6]

Estas estruturas (ou esquemas mentais) são tidas como fundamentais na abordagem compreensiva do texto. Esta ideia é defendida nos trabalhos de Spiro (1980:31)^[7] entre outros:

“As estruturas do conhecimento pré-existente (esquemas), activadas durante a compreensão, determinam que variedades de interpretações qualitativamente diferentes serão dadas a um texto. Os esquemas contêm conhecimentos previamente construídos que ajudam os leitores a fazerem conexões e inferências que embora não apareçam de forma explícita nos textos possibilitam a aplicação do sentido comum na construção do(s) significado(s) do texto.”

E esta capacidade de ler bem, de ler com compreensão, exige do leitor uma interacção profunda com o texto. Nas investigações de autores como Baker e Brown (1984)^[8] foram estabelecidas relações entre a compreensão do texto lido e as estratégias metacognitivas utilizadas. Pensar sobre o pensar, ou seja

compreender os processos cognitivos presentes no processo de compreensão do texto escrito favorece a metacompreensão ^[9]. Cardoso (1996), no campo da metacompreensão distingue duas correntes: uma orientada para o conhecimento – consciência de como o aluno/leitor aprende e uma outra relacionada com a gestão – habilidade do leitor para gerir a sua aprendizagem.

As estratégias metacognitivas de leitura assumem, desta forma, um aspecto importante ao nível do controlo operativo da compreensão leitora, visto permitirem que o aluno/aprendente se auto-orienta, se auto-supervisione, se auto-avalie e se auto-corrija.

Defende-se hoje, que a metacompreensão pode e deve ser treinada.

Giasson (2000) ^[10] ao propor um modelo de ensino explícito (modelo de compreensão na leitura) para a formação de leitores hábeis, atribui aos contextos uma relevância da maior pertinência a par do leitor e do texto numa profunda interacção. Contextos psicológicos, sociais e físicos poderão favorecer ou limitar o leitor aquando da leitura de um qualquer texto.

Esta concepção liga-se intimamente à chamada *esfera da cultura* defendida por Lajolo (1994). O leitor e o texto necessitam, obrigatoriamente, de participar em significados mais amplos, significados que vão para além do próprio texto.

Os processos inferenciais orientados para a informação que não está contida no texto remetem-nos para os macroprocessos e para a noção de macroestrutura proposta por Van Dijk & Kintsch (1983). ^[11]

Sobre macroestrutura informam Reis e Lopes (1998:229-230): ^[12]

“Uma noção que define em termos teóricos o sentido global do texto intuitivamente

apreendido [...] a macroestrutura que contém a informação essencial do texto é comparável a um núcleo semântico a partir do qual, mediante a aplicação de certas projecções, se geraria o conjunto de frases que perfazem a superfície textual e às quais se dá o nome de microestruturas textuais.”

Deste modo, o conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da competência leitora, indiscutivelmente necessário, poderá tornar-se redutor, uma vez que a formação de um leitor competente exige o conhecimento e a familiaridade com textos de estrutura e tipos variados que lhe conferem a entrada em quadros culturais cada vez mais amplos.

Como referimos cabe à escola iniciar e promover as práticas de leitura. Porém, quer as práticas de leitura, quer o próprio conceito de leitura (que até aproximadamente à década de setenta do século passado significava, apenas conhecer as letras), foram evoluindo e arrastaram consigo uma visão diferente acerca do conceito de leitor. Hoje ler surge como uma actividade que implica uma multiplicidade de competências que exigem uma postura de constante exploração. Ninguém se tornará leitor se não souber construir um sentido. Diz –nos Chauveau (1993. 39-41):

“Il faut former l’ enfant à être un chercheur de sens, un explorateur de texte, ce que selon moi, est la définition du lecteur.”

Ao tornar-se um contínuo explorador do texto, o leitor executa um acto de compreender o mundo. O compreender do texto faz com que o leitor o transforme e, em simultâneo, se vá transformando a si mesmo.

O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, sendo esse conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objecto e objectivo da leitura, como transmite ao texto lido as cargas da sua experiência humana e intelectual.

A unicidade entre leitor e texto é-nos apresentada por Manguel (1998: 182) ^[13] que a refere do modo seguinte:

“Seja qual for a forma como os leitores fazem seu livro, o resultado é que esse livro e o leitor se tornam num só. O mundo que o leitor é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos...o texto e o leitor entrelaçam-se...”

Sem o leitor o texto não se realiza, não apresenta capacidade comunicativa, nem potencialidade significativa. O texto necessita sempre de alguém que o actualize porque mediante a compreensão deste se desencadeia um universo em permanente descoberta. (Eco, 1993). ^[14]

Compreender a mensagem do texto, compreender-se na mensagem do texto, compreender-se pela mensagem do texto deverão ser, sem dúvida, os objectivos fundamentais da leitura.

IDENTIDADE

Uma das vertentes fundamentais do desenvolvimento pessoal é a construção da identidade, a elaboração do conceito de si mesmo, a definição da individualidade e a aquisição da autonomia.

Quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? São questões fulcrais na construção da identidade .

A construção da identidade remete-nos para a formação da personalidade. A esse respeito refere Erikson (1972:17): ^[15]

“A aquisição de uma identidade pessoal constitui a tarefa maior da personalidade durante o seu desenvolvimento, e a adolescência ocupa um lugar central nesta construção progressiva do eu”.

Atribuindo uma dinâmica especial à fase da adolescência, o autor dá –nos, contudo, uma visão de formação contínua ao longo da vida, que corresponde a uma construção nunca acabada do eu.

Sequeira (1992:322) ^[16] corrobora esta perspectiva construtivista, contínua, descontínua e sempre burilada pelo tempo:

“A identidade não é o mero somatório das identificações significativas já realizadas. Se abrange todas as identificações significativas elas são também já alteradas, enriquecidas, nuanceadas por sucessivas identificações projectivas e introjectivas, cuja síntese mais ou menos harmónica se opera durante a adolescência de forma a constituir um todo original. suficientemente integrado e coeso”.

É notório que para a autora esta síntese que se vai operando ocorre com alguma angústia, dúvida e incerteza. O adolescente vai, através de constantes interrogações, observando a sua imagem, que compara à dos outros, numa indefinição constante procurando a sua própria identificação.

Em Seloise (1980:619) ^[17] o conceito de identidade apresenta-se entrelaçado com a própria realidade social:

“Resultante d’ un ensemble de variables psychologiques et sociologiques, l’ identité est considérée comme étant susceptible de révéler les relations fonctionnelles entre la conscience subjective de l’identité (identité personnelle) et les attributs sociaux objectifs (identité sociale).”

A identidade pessoal está, portanto, associada às mudanças constantes que se vão operando na sociedade.

Também Elkind (1976) ^[18] já se referia à interacção social. Para o autor a construção das relações sociais com o próximo são fundamentais no processo de elaboração da narrativa pessoal de cada sujeito.

A identidade vai-se construindo ao longo da vida e a qualidade das nossas escolhas depende dos níveis de conhecimento de cada um de nós. A crise de identidade estabelece uma relação profunda com a cultura individual e com a cultura social. Para Veiga (2005) ^[19] a identidade nacional ou cultural é interpretada como um valor.

Uma outra visão acerca da identidade é – nos apresentada por Pinto (2002:95) ^[20] ao tentar definir as várias formas e tipos de literacia. Para a autora, falar de identidade é, obrigatoriamente, estabelecer relações com o nível de literacia de cada sujeito que, por sua vez, não poderá ser assumida sem uma participação activa na sociedade:

“De cada cidadão espera-se um investimento constante, atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido.”

A autora conjuga literacia com narrativa pessoal, que classifica de imperfeita, sempre à espera de ganhar continuamente um aperfeiçoamento cada vez maior “condizente com as demandas do momento” (Pinto, 2002:111).

Torna-se, assim, evidente que literacia está fortemente relacionada com o actual conceito de leitura. Qualquer sujeito apresenta o seu próprio nível de literacia consoante a forma como lê e vê o mundo.

CIDADANIA

Desde os tempos mais remotos da Antiguidade Clássica, falar de cidadania implicava definir conceitos como *paideia* ou *pólis*... uma vez que a formação de qualquer indivíduo não pode estar desligada da participação cívica, da responsabilização de cada um na sociedade em que nos encontramos inseridos.

Actualmente, devido às grandes mutações sociais, definir cidadania parece-nos tarefa quase impossível. Porém, é óbvio que esta implica sempre um compromisso com a comunidade a que se pertence. Ora, tendo em conta que as sociedades evoluem, esta concepção é obrigatoriamente dinâmica e processual. Cidadania faz-se com cidadãos que se esperam conscientes e responsáveis, portadores de direitos e de deveres, capazes de exercerem uma cidadania aberta, reflexiva, participativa e em simultâneo autónoma.

Cidadania para muitos estudiosos relaciona-se com democracia uma vez que ambas se alicerçam numa perspectiva que valoriza a tolerância, o respeito pelo outro, a igualdade social...

Vejamos como Branco (2003:370) ^[21] se refere à importância da educação para a cidadania na formação do espírito democrático do ser humano:

“A formação de uma consciência cívica equilibrada, que estabeleça a convergência entre os interesses dos outros, com base na ponderação e no esforço, é fundamental à moralização da política e à instauração de uma autêntica cultura cívica, base moral das democracias.”

Patrício (1999) ^[22], promotor da Escola Cultural, aponta a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento da cidadania. O autor não esquece o papel das famílias onde a primeira socialização ocorre, todavia centra-se na escola como palco fundamental onde a aprendizagem e a educação têm lugar. Aqui, na óptica do autor, se realizam seis funções:

- A função pessoal;
- A função social;
- A função cívica;
- A função profissional;
- A função de suplência das famílias;
- A função cultural;

Esta última – função cultural - detém um papel de sublimação. É neste contexto que o sujeito se apropria dos saberes referentes à comunidade a que pertence, se situa no mundo desenvolvendo a sua humanidade, e, em simultâneo, a sua atitude crítica e reflexiva caminhando para a autonomia. Consequentemente, vai ainda construindo a sua própria cidadania. Em Patrício a cidadania é um estatuto, um valor, é uma posição que se vai conquistando dentro de uma certa colectividade, que se revela através da

postura dos sujeitos. A Humanidade simples e pura do homem mantém uma relação intrínseca com a cidadania que se poderá traduzir na igualdade, no respeito mútuo e na tolerância.

A promoção da educação para a cidadania deverá ser efectuada ao longo da escolaridade e, assim sendo, é reservada à leitura um papel de grande centralidade neste ambicioso projecto.

CONCLUSÃO

Os resultados de pesquisas várias sobre o ensino-aprendizagem da leitura permitem afirmar que é possível oferecer aos alunos um melhor ensino de compreensão em situação de leitura. Não se trata de receitas acerca de metodologias, pois isso implicaria apenas o como sem nos preocuparmos com os porquês. Porém, devemos referir que a crença no valor formativo da leitura é fundamental. Dar uma maior importância às condições de aprendizagem da leitura é desenvolver nos alunos um comportamento de leitor. Assim, cada vez mais o professor terá de estar preparado científica e pedagogicamente, atento às grandes mudanças sociais, de modo a poder preparar os alunos a serem pessoas reflexivas, livres e felizes.

A leitura está presente ao longo de toda a nossa vida. O não entendimento daquilo que se lê, a falta de habilidade de leitura reflecte-se no aproveitamento escolar em todas áreas do saber. No estudo de qualquer matéria, a leitura é uma actividade omnipresente e a sua eficácia depende da competência leitora do sujeito que lê.

A leitura é um instrumento fundamental na formação global da pessoa, uma dádiva imprescindível no desenvolvimento da nossa identidade (sempre imperfeita), na nossa educação para a cidadania. Através da leitura

vamos construindo a nossa identidade pessoal que corresponde a uma construção nunca acabada do eu.

A ideia de educação contínua, o projecto de leitura para a vida, são um contributo precioso para podermos responder às rápidas mudanças que se vão operando a uma velocidade de cruzeiro.

Possuir um bom nível de literacia em leitura significa estar actualizado ,poder ser autónomo nas suas escolhas, ser interventivo na sociedade a que se pertence.

Da escola espera-se que cumpra as expectativas sociais no que se refere às práticas de leitura dos cidadãos.

Do professor espera-se que não continue a ser uma mero alfabetizador, mas alguém aberto á mudança, aos novos desafios, às novas práticas discursivas, alguém permanentemente actualizado, alguém que veja a leitura como condição prioritária do sucesso escolar e como instrumento de integração social, como aliás já afirmava Bentolila (1991:9).^[23]

“On s’accorde en effet à penser que savoir lire est la clé de tout, qu’un échec lors de l’apprentissage compromet sérieusement l’avenir scolaire d’un enfant et bien souvent son avenir social.”

Do professor espera-se, ainda ,que seja alguém capaz de motivar para a leitura e para isso deverá ele próprio ser um bom leitor .

Estudos recentes mostram que os alunos raramente lêem se não forem devidamente estimulados. Consequentemente, cabe ao professor identificar factores que possam provocar a falta de motivação para a leitura e como diz Kerviel (1992:45):^[24]

“Il faut y consacrer du temps, de l’énergie et faire preuve d’une certaine humilité.”

Dos alunos acreditamos poderem vir a ser leitores competentes, continuamente motivados, que saibam evadir-se e libertar-se através da leitura e que pela livre escolha do que lêem e com a liberdade com o que o fazem construam a sua identidade, a sua narrativa pessoal e, conseqüentemente , aprendam a viver em sociedade:

“La identidad es siempre una narración. Essa narración se vertebra en torno a metáforas centrales del yo y de la sociedad.”

(Garcia, 2006:21)^[25]

Mediante esta breve reflexão, urge que se instale na nossa consciência colectiva a certeza de que existe uma imperiosa relação entre competência leitora, identidade e educação para a cidadania.

NOTAS

- [1] Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 – Programme for International Student Assessment. Dezembro, 2001. Ministério da Educação – GAVE.
- [2] Plano Nacional de Leitura. O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus (Consult. 20 de Dezembro de 2006).
- [3] LAJOLO, M. (1994), Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. Educação em Acção, (1960), Editora África.
- [4] CHAUVEAU, Lire c'est devenir explorateur du texte. Le monde de l'éducation. Sept. (1993), pp. 39-40.
- [5] GOODMAN, K., Reading, Writing and Written texts: a transactional sociopsycholinguistics view. In ROBERT, R. & HARRY, S. (Eds), (1994), 1094 – 1130.
- [6] SARDINHA, M. G., As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2005.
- [7] SPIRO, Construtive Processes in prose comprehension and recall. Theoretical Issues, in Reading Comprehension. Hillsdale, NY Erlbaum, (1980), p.31
- [8] BAKER e BROWN, Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearsons (ed.). Handbook of reading research. New York, Longman, (1984), p. 353-394.
- [9] CARDOSO, O movimento de autonomia do aluno. In Alarcão (org.), Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto. Porto Editora, 1996.
- [10] GIASSON, J., A compreensão na leitura. Ed. ASA, 2000.
- [11] VAN DIJK & KINTSH, Strategies of discourse comprehension, London: Academic Press, Inc, 1983.
- [12] REIS e LOPES, Dicionário de nanatologia. Coimbra, Almedina, 1998.
- [13] MANGUEL, A., Uma História de Lectura. Editorial Presença, 1998.
- [14] ECO, U., Interpretação e sobreinterpretação. Lisboa, Editorial Presença, 1993.
- [15] ERIKSON, E., Identidade, Juventude e Crise. Zahar, Rio de Janeiro, 1972.
- [16] SEQUEIRA, F., A propósito da Síntese de Identidade na adolescência. Psicologia, Vol. VIII, nº 3, (1992), pp. 317 – 322.
- [17] SELOSSE, J., Identification négative : Processus et effects. Bulletin de Psychologie. Tome XXX III, nº 345, Mai, Juin, (1980), pp. 619 – 626.

- [18] ELKIND, (1976), Egocentrism in adolescence. Child development, 38. 1025 – 1034.
- [19] VEIGA, M., Um perfil ético para educadores. Pallimage, 2005.
- [20] PINTO, M. G., Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. Revista Portuguesa de Educação. UM, Braga, (2002), pp. 95 – 123.
- [21] BRANCO, M. L., A escola – comunidade educativa e a formação de novos cidadãos. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2003.
- [22] PATRICIO, M. F., A escola e a educação para a cidadania, (1999), Diário do Sul.
- [23] BENTOLILA, A., La lecture. Paris, Nathan, (1991), p. IX.
- [24] KERVIEL, Écrire pour mieux lire. Les écrivains. Le monde de l'éducation, (1992), n° 190.
- [25] GARCIA, J. N., Tente en el aire y no le entiendo. Mestizaje, hibridación y complejidad de la identidad. Colóquio de Outono. Novos cosmopolitismos. Centro de Estudos Humanísticos, (2006), UM, Braga.