

Literacia crítica:

Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade

Íris Pereira

Num primeiro momento, discute-se neste texto a noção de *literacia crítica*. Argumenta-se que a consideração da natureza ideológica da linguagem é o ponto de partida para qualquer definição deste conceito e descrevem-se as dimensões associadas à noção de *literacia crítica* aqui assumida.

Num segundo momento, detemo-nos na pedagogia da *literacia crítica*. Começa-se por situar a promoção da *literacia crítica* no contexto mais amplo da teoria da aprendizagem e, em particular, da pedagogia da literacia; depois discute-se e procuram-se sistematizar condições, âmbitos e recursos da pedagogia da *literacia crítica*, que são ilustradas com exemplos concretos de práticas nos níveis iniciais de escolaridade; e conclui-se com a inevitabilidade da promoção de uma análise crítica da literacia na sociedade actual, aduzindo assim um último argumento a favor da inclusão da *literacia crítica* nas práticas pedagógicas que possa sobrepor-se ao conjunto de exigências e dificuldades inerentes à sua consecução.

O QUE É E QUAIS AS DIMENSÕES DA LITERACIA CRÍTICA?

O cabal entendimento da noção de literacia crítica exige que se comece por discutir a natureza ideológica da linguagem humana. É que, para além de veículo de comunicação, de instrumento de pensamento e aprendizagem e de objecto de fruição estética, a linguagem humana é também uma fortíssima (embora ironicamente nada ruidosa) arma social, talvez mesmo a *arma social* por excelência. Este facto explica-se porque a linguagem verbal é o veículo mais poderoso de configuração e transmissão das ideologias sociais.

Pode-se definir as “ideologias” como o conjunto das perspectivas “naturalizadas”, “normalizadas” e “comummente aceites” sobre uma determinada realidade socio-cultural. Estes “modelos culturais” (Gee, 1996) são muito difíceis de “ver e ouvir”, mas têm uma influência muito considerável sobre os significados veiculados pela linguagem.

Efectivamente, qualquer discurso é ideologicamente “enviesado” (*biased*) porque é sempre manifestação de modelos culturais que representam um determinado ponto de vista a que se visa conformar os indivíduos (leitores ou ouvintes), ao mesmo tempo que silencia outros modelos culturais, outros pontos de vista (Gee, 1996; Luke & Freebody, 1999; Vasquez, 2003; Leland & Harste, 2000). Quer dizer,

qualquer discurso nos transmite conhecimentos sobre um mundo, uma sociedade, uma cultura, que é preciso conhecer para se ser funcional nesse mesmo mundo, mas, ao fazê-lo, também conforma de *forma oculta* a nossa subjectividade, “ensinando-nos” a ser, a estar, a valorizar e a conceber esse mundo de uma determinada forma, desvalorizando e desconsiderando e silenciando *outras* formas, outros modelos culturais, outros pontos de vista, naturalizando essa desvalorização, essa desconsideração e esse silenciar. O preço que assim se paga é uma percepção condicionada da realidade:

“all cultural models tend ultimately to limit the perception of differences and of new possibilities. They allow us to function in the world with ease, but at the price of stereotypes and routinized thought and perception” (Gee, 1996: 89, itálico original), assim como um rumo, tipo e oportunidades de vida profundamente influenciados:

“while language could still certainly be seen as an instrument of empowerment that enabled people to operate productively in their social and personal lives, it could also be seen as the very thing that was constricting them into certain ways of thinking and being, and so seen as the shackles keeping them bound” (Christie & Mission, 1998: 7).

Exemplos desses modelos culturais são o machismo, a homofobia, o chauvinismo, o racismo, os diversos fundamentalismos religiosos, o “classicismo”, o consumismo, a censura, muitas vezes manifestação de um monopólio informativo, modelos esses associados ao poder social do sexo masculino, à intolerância da homossexualidade, à superioridade da raça branca e à fobia e opressão das demais raças e etnias, ao dogmatismo de certas ideias religiosas, aos valores de uma determinada classe, muitas vezes a classe média abastada, e ao controlo de informação. Cada um destes modelos culturais supõe a existência de um “x” (normalmente um grupo social relativamente minoritário) e de um “y” (normalmente um grupo social relativamente maioritário) que é dominado por aquele; a permanência de cada um destes modelos culturais está, por isso, associada a situações de privilégio, de desigualdade e de injustiça social.

Produtos linguísticos destinados a reproduzir e facilitar o acesso à realidade social sancionada, os textos nos livros, nos jornais, nos panfletos informativos, publicitários ou propagandísticos, nas revistas, nos telejornais, nos sites electrónicos, por exemplo, não são socialmente neutros. E, como se isso fosse pouco, num mesmo texto podem cruzar-se vários modelos culturais:

“The texts of everyday life are not innocuous, neutral texts requiring simple decoding and response. They are key moments where social identities and power relations are established and negotiated. (...) Texts and authors thus re/present and construct a version of the social world; and they position or locate the reader in a social relation to the text and to that world” (Luke *et al.*, 2001: 113).

Todavia, é com excessiva frequência que o poder social da linguagem escapa ao tipo de escrutínio crítico e de intervenção a que muito mais facilmente somos capazes de submeter a utilização social de, por exemplo, “outras armas”.

De facto, é, por exemplo, com relativa facilidade que tomamos consciência de e nos manifestamos contra a utilização de armas “físicas” para exercer poder sobre os outros. Este facto deve-se, sobretudo, ao conhecimento que temos vindo a acumular sobre os efeitos nocivos e tantas vezes irremediáveis da utilização dessas outras armas sociais ao longo da história da humanidade, para não mencionar a (alguma) informação acerca dos interesses económicos implicados na sua comercialização e circulação a que acedemos de uma forma mais ou menos explícita através dos *media*.

A falta de análise e de intervenção críticas a que a utilização social da linguagem tem sido submetida é, na verdade, uma manifestação clara de que a “arma linguística” continua, naturalmente, em pleno funcionamento, sobretudo na medida em que actua simultaneamente na frente agentiva e na receptiva da construção de significado. Com efeito, quem produz um texto faz normalmente uso de modos estereotipados de representar determinados grupos de pessoas e que se caracterizam por obedecer a determinadas relações de poder historicamente estabelecidas, e quem o interpreta “often bring[s] the same socially constructed representations to making meaning of specific texts” (O’Brien & Comber, 2000: 162). Inevitavelmente, esta convergência ideológica “can put particular representations beyond scrutiny and thus they have the potential to maintain social inequalities” (idem). Quer dizer, à revelia de cada um de nós, cada evento de literacia em que tomamos parte é estruturado por e contribui para estruturar ideologias e configurações sociais..., a não ser que sejamos capazes de praticar uma *literacia crítica*.

Na verdade, o conceito de *literacia crítica* 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. Esta duplicidade de “dimensões” associada à realização de uma *literacia crítica*, traduzida no (re)conhecimento do papel da linguagem ao serviço da realização de funções ideológicas específicas e na (subsequente tentativa de) subversão desse papel (ou, ainda de outro modo, na crítica do uso da linguagem e no uso da linguagem para intervir criticamente), está perfeitamente captada na seguinte citação:

“Critical literacy ... takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognise *and* resist the reading position(s) constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalise the taken-for-granted assumptions which underlie compliant readings and to see all texts as discursive *constructs* rather than *windows* on reality- and thus open to challenge and radical renewal” (Macken-Horarik, 1998: 75, itálico original).

Deste modo, um indivíduo que é capaz de praticar uma literacia crítica acaba por aceder a um maior controlo do conjunto dos factores intervenientes no processo de construção dos significados. Quer dizer, para além de descodificar o código, de

construir na sua mente a representação de um texto linguisticamente coeso e coerente, mobilizando conhecimentos linguísticos e realizando inferências através da evocação dos seus esquemas individuais e do conhecimento que tem do mundo, o indivíduo competente em literacia é simultaneamente capaz de *ver por trás da cortina linguística* que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que os sancionou.

Sistematizando

A realização de uma literacia crítica aporta uma dimensão simultaneamente reflexiva e interventiva às práticas de literacia, ampliando, desse modo, o âmbito deste último conceito, que assim também se reveste de um carácter sociopolítico incontornável.

A LITERACIA CRÍTICA NA PEDAGOGIA DA LITERACIA

Tem sido atribuído um lugar destacado à implementação da literacia crítica no contexto da enunciação e discussão dos princípios da pedagogia da literacia, influência inegável da discussão teórica acerca da natureza ideológica (e, por isso mesmo, socialmente controladora) da linguagem, apresentada na primeira parte deste texto. Essa incorporação pedagógica tornou-se claramente inevitável devido ao reconhecimento de que, logo a partir da educação pré-escolar, as crianças fazem uso de diferentes tipos de textos imbuídos de diferentes ideologias; resulta também do reconhecimento da forma como, ao não explorar instâncias críticas da literacia, a educação tradicional actua na promoção dessas ideologias, posicionando diferentes leitores de diferentes formas e servindo desse modo determinados interesses associados a determinadas classes sociais (Bernstein, 1990; Gee, 1996; Christie & Mission, 1998; O'Brien & Comber, 2000):

“Many approaches to teaching literacy (...) are suspect for what they *don't* say about the texts and institutions taught. (...) In this way, the uncritical teaching of how to read and write the most simple, basic “functional” text supports particular social relations and institutions” (Luke *et al.*, 2001: 113);

e resulta ainda da (consequente) vontade de mudar esse estado de coisas, assumindo-se que as escolas são os espaços preferenciais da realização da formação individual (também) ao nível da literacia crítica. De facto, todo esse debate desencaideou:

“a real concern for using literacy teaching as a means to influence society, and particularly to overcome social inequity, whether by trying to ensure that all students had equal access to the kinds of literacy that mattered, or by exposing the workings of ideology in language” (Christie & Mission, 1998: 6).

Há na literatura recente pelo menos três modelos teóricos da pedagogia da literacia cuja consideração, através da síntese apresentada na Tabela 2.1, considero re-

levante para melhor entender o contexto de promoção e o papel pedagógico da literacia crítica no seio da educação neste domínio do conhecimento. Cada um desses modelos inclui um conjunto de quatro “capacidades” que, podemos dizê-lo, representa “what kinds of literate beings we want our students to become in the world” (Vasquez, 2003: 11), sistematizando, nessa medida, o que é considerado necessário ensinar e aprender em contexto pedagógico para o desempenho competente de práticas de literacia.

Tabela 2.1 - Modelos teóricos da (pedagogia da) literacia.

<i>Halliday plus model of language learning</i> (Harste, 2001)	<i>The four resources model</i> (Luke & Freebody, 1999)	<i>Principles of the pedagogy of literacy</i> (The New London Group, 2000)
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender linguagem • Aprender através da linguagem • Aprender acerca da linguagem • Aprender a usar a linguagem para criticar 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de descodificação • Práticas de participação textual • Práticas de utilização textual • Práticas de análise crítica dos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática situada • Ensino explícito • Enquadramento crítico • Prática transformada

A constatação da existência de uma considerável intersecção entre os vários modelos é imediata, mas o aspecto mais importante a notar para os interesses deste texto é o facto de os três modelos serem claramente coincidentes na identificação da dimensão crítica da literacia como um dos aspectos centrais das práticas e, por conseguinte, da pedagogia da literacia. É, além disso, importante ressaltar que os três modelos defendem a insuficiência da mobilização de cada uma dessas quatro “dimensões” por si sós na preparação pedagógica dos alunos, o que significa que se espera que a aprendizagem da “dimensão crítica” emergja naturalmente num contexto pedagógico maximamente rico em aprendizagem da literacia.

O modelo pedagógico proposto por The New London Group (2000), por exemplo, assume, através do princípio da “prática situada”, amplamente fundamentado na filosofia sócio-construtivista da aprendizagem (Vygotsky 1979, 1995; Wells, 2001), que o motor do desenvolvimento individual da literacia é a participação em situações de literacia representativas das actividades da comunidade mais vasta, isto é, situações cuja consecução implica a mobilização autêntica (funcional) da leitura e escrita de textos que permitem a construção de significados pessoalmente relevantes para os “aprendizes”; que nessas actividades se deve fazer uso de textos com propriedades linguísticas adaptadas ao nível de desenvolvimento semiótico das crianças, isto é, simultaneamente contingentes às possibilidades e desafiadores das capacidades em desenvolvimento; e que a participação nessas situações práticas se traduza numa verdadeira prática colaborativa mediada pelo diálogo, com o qual o professor/colegas mais capazes assistem/ajudam a criar os significados (os

pares mais capazes demonstram como se faz, perguntam, guiam, explicam, simplificam, estabelecendo “pontes” necessárias entre o que é conhecido e o que é novo, tornando compreensível e exequível nos textos o que inicialmente é difícil de compreender e de realizar individualmente).

Por sua vez, a operacionalização do princípio de “ensino explícito” assegura, nesses contextos práticos, a aquisição explícita dos conhecimentos linguísticos relevantes para entender e construir os conhecimentos escolares. Deste modo, faz-se essencialmente eco de ideias da linguística sistémico-funcional, como, por exemplo, a assunção de que os textos escritos com presença escolar fazem necessariamente uso de uma linguagem diferente da linguagem vernacular que serve para representar os significados em contextos familiares e informais (Halliday, 1993, 1994; Pereira, 2008 a, b, c).

É neste contexto geral de aprendizagem da literacia, caracterizado por uma construção situada de significados e pela explicitação do modo como a linguagem é usada nessa construção, que se espera que se operacionalize o princípio do enquadramento crítico. Traduz-se na defesa da condução dos alunos ao reconhecimento do que a literacia pode fazer, em particular, sobre as suas/nossas identidades, através da visibilização do papel ideológico da *linguagem*,

“providing individuals access to understanding how the print and non-print texts that are part of everyday life help to construct their knowledge of the world and the various social, economic, and political positions they occupy within it” (Alvermann *et al.*, 1999: 1-2).

Luke *et al.* (2001) referem que o tipo de análise textual que está a ser defendido deve recair na “frente agentiva” e na “frente receptiva da construção de significado”:

“students need to be encouraged to research, speculate about and second-guess the institutional agendas, ideologies and human agents behind and at work in the text (conditions of production), and to talk about their and other readers’ social standpoints, community projects, cultural resources and positions (conditions of interpretation)” (Luke *et al.*, 2001: 113).

Defende-se, enfim, que uma das dimensões de operacionalização do princípio pedagógico da “prática transformada” com que se espera que o professor culmine cada instância de implementação da pedagogia da literacia, consista na aplicação prática dos conhecimentos entretanto adquiridos no âmbito da implementação pedagógica dos demais princípios (O’Brien & Comber, 2000; Pereira, 2008 a, c). Também a formulação deste princípio pedagógico, que fecha (embora não terminando) o ciclo da pedagogia da literacia, se imbuí da filosofia vygotkiana da aprendizagem. O argumento de Vygotsky é o de que o desenvolvimento é um processo “transitivo”, quer dizer, que qualquer conhecimento só é realmente transformador do indivíduo, passando a fazer parte dos seus conhecimentos interiorizados, se tiver (origem e) repercussão na actividade prática que realiza para os outros: “[e]l individuo se desarrolla como tal mediante lo que produce para los demás. Éste es el proceso de formación del individuo” (Vygotsky, 1981, citado em Wells, 2001: 38, itálico meu).

É deste modo que a implementação do princípio do enquadramento crítico se traduz na mobilização da aprendizagem crítica que é conscientemente conseguida e que se destina a mudar a situação social e cultural entretanto *descortinada*, de que acima falava. Espera-se, de facto, que a consciencialização crítica reverta na implicação activa e informada dos alunos na reconstrução desses textos e na intervenção social (Christie & Mission, 1998; Morgan, 1998; Mission, 1998; Alvermann *et al.*, 1999; Luke *et al.*, 2001); Vasquez, 2003). Cazden (2000: 264) adverte que a actividade crítica, por si só, “may engender only cynicism or further alienation”. Por essa razão “the best programmes combine critique with transformed practice”. Vasquez (2003), por sua vez, refere que o desenvolvimento de literacia crítica não se pode identificar com um tipo de atitude intransitiva e comodamente desconstrutiva, supondo também o desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem de uma forma poderosa na construção de projectos de acção social, “to get things done in the world” (Comber, 2001a:1):

“Critical literacy is also about imagining thoughtful ways of thinking about reconstructing and redesigning texts and images to convey different, more socially just and equitable messages that have real-life effects in the world” (Vasquez, 2003:2).

Sistematizando

As práticas pedagógicas promotoras da literacia crítica, tal como as assumo e exploro neste texto, fundamentam-se numa complexa teoria da aprendizagem humana e da pedagogia da literacia em particular. Por conseguinte, o conjunto de considerações teóricas e de situações pedagógicas promotoras de uma literacia crítica que refiro e/ou descrevo ao longo deste texto perde a sua relevância quando assumido como receituário de tarefas para aplicar *ad hoc*, de uma forma “acrítica” daquelas outras teorias mais gerais que lhe servem de enquadramento.

A LITERACIA CRÍTICA EM SALA DE AULA (NOS NÍVEIS INICIAIS DE ESCOLARIDADE)

A necessidade de se levar a cabo uma intervenção pedagógica explícita que conduza ao desenvolvimento de atitudes críticas fundamenta-se na assunção de que, apesar de os alunos serem agentes activos da construção dos significados, “there is no assurance that they are making meaning that goes beyond their own expert understanding” (Alvermann *et al.*, 1999: 30), dado o seu estatuto de “iniciados” no processo semiótico com a complexa linguagem que circula na escola (Pereira, 2008 c).

Os alunos que são iniciados em práticas de literacia crítica “analyse texts of all kinds and act as researchers into everyday life, often into aspects of texts and life that are taken for granted, or rarely investigated” (O’Brien & Comber, 2000: 153). Aparentemente, a implementação de uma tal acção pedagógica “sounds grand”

(Comber, 2001 a: 1) e, por isso mesmo, parece destinada a “gente grande”, mas são cada vez mais os autores que defendem que a promoção de uma literacia crítica deve começar nos primeiros anos de escolarização, argumentando-se acerca da existência de um espaço para a implementação desse tipo de actividade analítica e investigativa logo nos primeiros contactos das crianças com a literacia em contexto pedagógico (Alvermann *et al.*, 1999; Vasquez, 2003). Comber e O’Brien & Comber referem que:

“students need opportunities to take on this text analysis role from the start, as a part of how our culture defines literacy, not as a special curriculum in the later years of schooling or in media studies” (Comber, 2001 b: 93);

“young children, even before they begin school, can participate in and indeed construct what we might describe as “critical literacies” – social practices that question and change the way things are in texts and everyday life” (O’Brien & Comber, 2000: 154).

A meu ver, o seguinte exemplo ilustra muito claramente a viabilidade dessa iniciação no próprio jardim-de-infância. Numa ida à biblioteca da escola, um grupo de crianças de nível pré-escolar descobriu que não havia aí nenhum livro cujos personagens fossem filipinos. Pretendiam, com um tal livro, dar as boas-vindas a (isto é, agir para a integração de) uma colega recém-imigrada das Filipinas (para o Canadá), mas essa descoberta abriu o caminho a aprendizagens imprevistas, mais concretamente acerca “the notion of being “other”” (Vasquez, 2003: 1), da marginalização e da forma como a própria biblioteca da escola não cria “spaces and opportunities to belong” (*idem*).

Perante a frustração e indignação das crianças, a educadora levou a sua turma a procurar responder à questão “Do we see ourselves in books that are in our school library?”, a qual deu origem a uma investigação que confirmou e ampliou a conclusão acerca da inexistência de livros representativos das culturas de origem de algumas crianças da turma (eticamente heterogénea). A solução para este estado de coisas, negociada entre educadora e alunos, foi a escrita de uma carta à bibliotecária, acompanhada de uma lista de livros recomendados, que uma das crianças elaborou com a ajuda do pai. A acção surtiu o efeito desejado e deu origem a outros projectos sociais destinados a criar espaços e oportunidades a todos de pertencerem à comunidade.

Além de ilustrar a possibilidade da iniciação das crianças na literacia crítica no jardim de infância, este exemplo ilustra ainda uma das condições repetidamente assinaladas como básicas para o sucesso desse empreendimento pedagógico, que é a de que a indagação e intervenção críticas se centrem no contexto social mais imediato das crianças (O’Brien & Comber, 2000). Esta “condição” pedagógica parece, de resto, inevitável nesses primeiros anos de escolaridade: será nesses contextos familiares e locais (a própria escola incluída) naturalmente mais fácil reconhecer e compreender a existência de situações de desigualdade e de implementar projectos de intervenção efectivos. Além desses contextos tendencialmente extra-escolares, também se defende que são muitos os contextos escolares de literacia abertos ao

escrutínio crítico e que aos alunos devem ser dadas oportunidades de se tornar socialmente críticos em todas as unidades curriculares, esperando-se, contudo, que esses contextos de indagação se ampliem progressivamente ao longo da escolaridade. O que, de facto, parece ser básico é a necessidade de que os alunos tenham um interesse real no que está em questão para se empenharem verdadeiramente numa literacia crítica (O’Brien & Comber, 2000).

Com efeito, um dos domínios discursivos que mais atenção tem recebido no âmbito dos estudos pedagógicos da literacia crítica é o referente às formas de cultura popular, sobretudo as mais relevantes para crianças e jovens (revistas, música, vídeos, videojogos, publicidade, etc.), dado o imediatismo e a evidente influência destas formas discursivas na construção das suas identidades, e, por isso mesmo, a *a priori* maior acessibilidade à sua leitura crítica na sala de aula (Alvermann *et al.*, 1999). Neste contexto, tem-se destacado a literacia crítica dos media como um dos âmbitos mais “apetecíveis” de implementação do desenvolvimento da literacia crítica em contexto pedagógico (Lankshear & Knobel, 1997; Kubow, Grossman & Ninomiya, 1998), sobretudo em função do reconhecimento de que os significados veiculados são dominados pela imagem, pela aparência e pela superficialidade e parcialidade de tratamento (Lankshear & Knobel, 1997). É a este respeito relevante a referência a uma situação pedagógica de promoção da literacia crítica, realizada com crianças que frequentavam os 3.º, 4.º e 5.º anos locais numa escola australiana (Wilson, 2001), situação essa baseada na exploração de uma entrevista a uma *pop star* publicada numa revista de música destinada a um público infanto-juvenil. Esta actividade teve por objectivo explicitar com (e para) os alunos “the choices writers face, and the connection between the choices made and the possible manipulations of meanings for the reader” (Wilson, 2001: 137).

Depois de constatar que os alunos foram geralmente incapazes de escrever sobre “aspectos da vida dos artistas que não tinham sido referidos nesse artigo” e de analisar as “intenções das perguntas”, foram dados (individualmente) aos alunos os dois questionários abaixo:

Figura 2.1 - Conjunto de perguntas desencadeadoras da consciencialização crítica da manipulação feita sobre o leitor em Wilson.

Questionário 1	Questionário 2
1. Como é para ti a tua avó?	1. Quando foi a última vez que andaste ao barulho?
2. Qual foi a atitude mais simpática que alguma vez tiveste para com outra pessoa?	2. Qual foi a pior coisa que alguma vez fizeste?
3. Qual é o teu sabor de gelado preferido?	3. Alguma vez roubaste nos supermercados?
4. O que fazes para ajudar a tua mamã e o teu papá em casa?	4. Em que situações és mesmo mau para os teus irmãos?
5. O que lês quando te deitas?	5. Quando estás mesmo zangado, o que fazes?
6. O que queres ser quando fores grande?	6. Gostas de ouvir a música com muito ou pouco volume?
	7. O que queres ser quando fores grande?

Adaptado de 2001: 139, tradução minha.

De volta ao grande grupo, a professora confrontou as crianças com as respostas de uma delas ao primeiro desses questionários, perguntando “What sort of person is this?” Depois, fez o mesmo com as respostas ao segundo questionário, sem anunciar nunca o autor das respostas nem que se tratava, de facto, da mesma pessoa. Naturalmente, a revelação (feita posteriormente) de que as respostas lidas tinham sido dadas pelo mesmo colega abriu caminho a um diálogo sobre a intencionalidade subjacente a um conjunto seleccionado de perguntas, sobre a forma como as escolhas do entrevistador se dirigem a conformar uma imagem do entrevistado, à discussão acerca das entrevistas anteriormente (mal) analisadas e à planificação de uma entrevista aos artistas favoritos das crianças.

Por sua vez, Dionísio (2005), reconhecendo embora que qualquer texto pode “ser submetido ao escrutínio, à avaliação, suspeita, reflexão e, assim, promover a auto-avaliação e a transformação”, destaca o papel que a literatura pode desempenhar no desenvolvimento de um “projecto social e crítico para a formação de leitores”, suscitando nos alunos-leitores “tais atitudes e posicionamentos” e contribuindo “para o exercício de um cosmopolitismo comprometido socialmente” (Dionísio, 2005: 72), dado que:

“a literatura – os textos literários e todos os outros produzidos à sua volta – de todos os tempos e lugares é o campo que tem as condições adequadas para concretizar tal projecto [social e crítico para a formação de leitores]. Talvez porque as tarefas requeridas pela instância crítica encontrem, nas especificidades das condições de produção e interpretação destas formas humanas de expressão, o terreno para um pensamento realmente reflexivo, para a análise de diferentes experiências pessoais, o confronto de diferentes grupos e linguagens” (Dionísio, 2005: 72).

O’Brien & Comber (2000) relatam as explorações pedagógicas de literacia crítica a propósito de uma narrativa para a infância que foram realizadas pela primeira das autoras com uma turma de crianças de 5 a 8 anos de idade. Tal como no exemplo acima relatado, essas explorações ajudaram os alunos a reconhecer a existência de diferentes leituras para um mesmo texto. O’Brien descreve como, nessas práticas, procurou levar as crianças além da construção da (habitual) resposta pessoal ao texto (obtida através das “questões de opinião”, “de preferência”), que geralmente implica a aceitação do mundo construído nos textos, iniciando, com essa outra indagação, as crianças em análises sociais críticas das representações validadas no texto, ajudando-as a desconstruí-lo e a desenvolverem a consciencialização de que (os textos) não devem ser tomados como representações naturais e neutras do mundo. Com efeito, afirma que:

“different ways of working with texts can encourage young children to ask critical questions about texts so they become able to explore how texts create unequal power relations among groups of people” (O’Brien & Comber, 2000: 158).

Num dos casos que relata, a autora explora as ligações entre as ideias culturais sobre as “madrastas” e as ilustrações de uma madrasta presentes numa versão de *Hansel & Gretel* (escrita e ilustrada por Anthony Browne), utilizando as experiên-

cias das próprias crianças (muitas delas com madrastras ou conhecedoras das madrastras de amigos) para reconhecer e desconstruir a imagem tendenciosa aí assumida.

Situou o circuito pedagógico, convocando explicitamente as concepções das crianças sobre as madrastras presentes nas ilustrações dos livros. Para isso, começou por co-construir com os alunos uma “lista” das decisões que os ilustradores têm de realizar quando desenham imagens de personagens para os livros (idade, expressão facial, forma do corpo, roupa e linguagem usada); encorajou os alunos a prever elementos caracterizadores dos dois adultos-personagens do livro que iam ler (o pai e a madrasta das crianças), assegurando as crianças de que muitas das suas ideias iriam ser semelhantes às representadas no livro; sugeriu aos alunos que desenhassem essas personagens da forma como pensavam que iriam aparecer no livro; confrontou enfim as ideias e desenhos dos alunos com as representações presentes no livro, confirmando muitas das previsões dos alunos. A autora refere que desta forma foi possível ajudar as crianças a retirar conclusões importantes:

“We noticed the similarities among the children’s drawings and how closely the children’s predictions matched Browne’s illustrations. I summarised the conversation with the sentence: ‘Writers and illustrators often use existing ideas about what women and men wear, look like, say and behave. These ideas often come from texts, such as books, movies and television shows. Texts help to keep these ideas circulating’” (O’Brien & Comber, 2000: 161).

Num segundo momento e após terem constatado unanimidade de concepções acerca da “malvadez” da madrasta e evocado a *Cinderela* como mais um exemplo desse protótipo, O’Brien conduziu a conversa com as crianças por forma a fazê-las confrontar essa versão do mundo representada no livro com o seu conhecimento da forma como as coisas são na *vida real*, assim como a reconhecer as contradições entre ambas as perspectivas e, finalmente, a pensar nas consequências na *vida real* das próprias crianças de se assumir uma visão estereotipada das “madrastas”. Este evento de literacia crítica terminou com uma discussão acerca das razões que teriam conduzido à opção por aquelas ilustrações.

Quer isto dizer que muitos dos textos que permitem um tipo de trabalho crítico estão (já) presentes nas salas de aula:

“Teachers who reimagine teaching as a set of critical practices disrupt the normative patterns of society and open up spaces for new voices to be heard. Using selected children’s literature is one way to begin critical conversations; they could also begin with newspaper articles, interviews with community members, or events in our schools” (Leland & Harste, 2000: 6).

No entanto, não são só os textos “a criticar” que estão (já) acessíveis em sala de aula; outros recursos há, igualmente importantes para a construção de práticas de literacia crítica, de que o professor se pode e deve socorrer nessa empreitada. Comber (2001 a), por exemplo, argumenta que as crianças trazem já para a escola uma sensibilidade acerca do poder, do que é justo e do que é injusto, assim como práticas de uso da linguagem para redistribuir esse mesmo poder nos seus contex-

tos de vida, adquiridas nas suas vivências primárias. Quer dizer, na opinião desta investigadora, há nas crianças uma “mais-valia” que os professores devem identificar e explorar nas suas práticas pedagógicas de literacia crítica, ajudando-as progressivamente a ampliar essas capacidades para os domínios escolares e extra-escolares:

“Children are accustomed to thinking analytically about power and pleasure and listening to and producing powerful texts. The task for teachers is to help children to develop a meta-awareness and a meta-language for what they already know how to do and to assist them in applying these resources to the texts and situations of school life. The varying practices that different children bring with them can become part of a collective capacity to solve problems and approach possibilities” (Comber, 2001 a: 2).

O seguinte diálogo, que mostra a frustração e indignação de duas crianças de uma sala de jardim-de-infância ao regressarem da biblioteca onde tinham ido procurar um livro com personagens filipinos (Vasquez, 2003; cf. acima), ilustra bem o seu potencial crítico, mostrando também como, devido a essa mesma capacidade, a indignação e o questionamento podem emergir espontaneamente dos próprios alunos:

“Patricia: Are you sure you looked?”

Alexandro: Everywhere in there!

Patricia: She [the librarian] even helped me. She said, «I guess we don't have any.»

Alexandro: Did you tell her that's not fair?” (Vasquez, 2003: 1).

Também O'Brien (citado em O'Brien & Comber, 2000: 161) relata um episódio de literacia crítica desencadeado pela observação de uma aluna, que interveio para denunciar que os escritores “muitas vezes fazem com que as tias pareçam más”, dando como exemplo uma das narrativas previamente lidas na aula. Essa intervenção foi explorada para problematizar exemplos de ficção para a infância e terminou com descrições e ilustrações de “outras tias que podem ser representadas nos textos”, que as crianças identificaram com recurso às suas experiências de vida. Um outro recurso crucial na construção das práticas de literacia crítica é o constituído pelos textos que são fonte de conhecimentos e ensinamentos necessários para o desenvolvimento de uma instância crítica, incluindo, naturalmente, os textos críticos, textos que, eles próprios, denunciam situações de injustiça social.

É, de facto, referida a necessidade e possibilidade de utilização de textos que “ensinam” ou “ajudam” a desconstruir determinadas representações de “normalidade”, isto é, de textos reveladores e denunciadores de determinada ideologia noutros textos sancionados (quer porque lhe são respostas directas, quer porque, mais ou menos “casualmente”, oferecem outros pontos de vista) (Lankshear & Knobel, 1998; Comber, 2001 a). Há exemplos em forma narrativa, bandas desenhadas, sátiras e paródias televisivas, letras de músicas ou até campanhas publicitárias cujo principal objectivo é o de denunciar situações de desvantagem. Muitos desses textos são destinados à infância e juventude; outros, embora a eles não imediatamente destinados, poderão ser facilmente apreensíveis; e todos são utilizáveis nas actividades

pedagógicas, por exemplo, através do estabelecimento do seu confronto e comparação com outros textos “conformados e conformadores”, criando desse modo condições pedagógicas óptimas para ajudar os alunos a tomar consciência explícita da actuação social da linguagem e a planificar acções sociais destinadas a subverter esse estado de coisas (seja através da escrita de textos do mesmo género, da reescrita desses ou de textos clássicos, da escrita de textos dirigidos aos responsáveis pelos textos “desmascarados” em sala de aula). Na sequência da leitura de uma série de narrativas denunciadoras de “assuntos sociais” com a sua turma de 3.º ano, Lee Hefferman (2001) confrontou os alunos com uma pergunta acerca da finalidade social desses textos (“Why do you think these authors wrote these books?” (Hefferman, 2001: 5)), ao que as crianças responderam com afirmações como “Maybe he wanted us to think about how it feels to be left out (*idem*) e Maybe she wants people to change how they treat other people” (*idem*). Depois de dialogar acerca do poder social que a escrita pode ter, a turma partiu para um projecto de construção de “stories that would encourage our readers to reflect on the world” (*idem*).

Sistematizando

A implementação de uma pedagogia da literacia crítica requer a observação de certas condições, como são a da relevância da indagação crítica para o mundo social imediato das crianças, o que, de resto, abre caminho a que essa indagação possa ocorrer em qualquer idade e com uma grande diversidade de textos. Implica igualmente a convocação dos saberes e vivências que fazem já das crianças pequenos observadores e utilizadores críticos da linguagem, assim como a disponibilização de fontes de saber que permitam, através da ampliação dessas competências, (des)construir criticamente os textos. Todavia, e provavelmente para que essas (e outras) condições possam ser desencadeadas com a finalidade esperada, a implementação de uma pedagogia da literacia implica muito do próprio professor, condição essa em que me detenho a seguir no texto.

A INEVITABILIDADE DA (DIFÍCIL) PEDAGOGIA DA LITERACIA CRÍTICA

Parece indiscutível que, através da vivência de eventos de literacia crítica como os descritos antes, os alunos podem efectivamente começar a tomar consciência de que o texto pode ser interrogado e de que eles próprios possuem a capacidade de interrogar o texto, de “decide for themselves whether or not they are going to buy into the text” (Harste, 2001: 12), “positioning themselves as social activists who are challenging the status quo and asking for change” (Leland & Harste, 2000: 6). Não obstante a atenção que tem recebido na actualidade e não obstante os exemplos aqui citados, o desenvolvimento de uma literacia crítica tem sido, como referem Leland & Harste (2000), relativamente descurado nos contextos de ensino-aprendizagem da literacia:

“A goal that generally receives much less attention focuses on encouraging children to think critically about what they read – to pay attention to what a particular text is doing to them, how it is positioning them, and whose interests are being served by how the text is written” (Leland & Harste, 2000: 3).

Na verdade, a gestão desse empreendimento pedagógico é muito exigente para o professor. A defesa do desenvolvimento de uma literacia crítica em contexto escolar como a que foi feita até este momento coloca em destaque a centralidade e a complexidade do papel do professor, sobretudo, a necessidade de que seja:

- Um guia ideologicamente informado, consciente da existência desse “lado oculto dos textos”, possuidor da formação linguística e sócio-cultural suficiente para reconhecer a linguagem como instrumento de posicionamento social, político e ideológico;
- Investigador do conhecimento alternativo àquele que é textualmente oferecido (quer dizer, que seja, ele próprio, experienciador em primeira pessoa de uma relação menos *confiada* e confiante com os textos);
- Pedagogicamente capaz de planificar e gerir momentos de questionamento (como os exemplificados ao longo deste texto) com o fim de:
 - “Interromper” as expectativas que os alunos construíram (ou construiriam) com uma leitura não desconstrutiva do texto (O’Brien & Comber, 2000);
 - Levar as crianças ao reconhecimento de posicionamentos alternativos, inicialmente não visíveis, nas mensagens linguisticamente veiculadas; e, dessa forma,
 - Ajudar gradualmente os alunos a reconhecer e desenvolver explicitamente capacidades e procedimentos de análise crítica dos textos de uma forma autónoma.

É muito frequente na literatura sobre o assunto admitir que o desenvolvimento da literacia crítica pode ser um processo desconcertante, na medida em que o que se descobre “por trás da cortina” pode implicar a desconstrução, “desnaturalização” de (e o “tornar estranho”) conteúdos que sempre se tinha aceite por omissão ou mesmo acabado de construir e aceitar como normais (The New London Group, 2000). Normalmente, este desconcerto é descrito do ponto de vista do aluno. Comber & Kamler (1997) exploram, no entanto, o ponto de vista do professor no desenvolvimento de uma literacia crítica, e um dos aspectos em que centram a sua atenção concerne os riscos, tensões e problemas que os professores podem enfrentar nessa tarefa em contexto de sala de aula. Sublinham que, não obstante a importância da planificação de actividades didácticas, o desenvolvimento de um tal projecto pedagógico vai exigir um cuidado especial na sua materialização durante a interacção dialógica com os alunos.

Numa das situações que analisam, uma professora, que é apresentada como recém-iniciada na implementação pedagógica de literacia crítica, interage, num primeiro momento da aula, com os alunos (de 5, 6 e 7 anos de idade) acerca da discriminação racial na África do Sul. É bem sucedida, os alunos comentam, e, num segundo momento, convida os alunos a pensar sobre o que também eles poderiam fazer

para iniciar um mundo sem desigualdades. Como as ideias são de actuação “global”, a professora dirige a discussão para o contexto local da sala de aula, marcada por uma grande heterogeneidade social, mas enfrenta nesse momento consequências imprevistas, ao descobrir que na sua turma há relações de poder, e que esse poder constrange muito significativamente as relações pessoais de amizade entre os alunos. Ao não ser previamente consciente dessa realidade, a professora não foi capaz de enfrentar essas situações de poder e convidou os alunos a abandonar a discussão como forma de evitar um assunto “potencialmente explosivo”. A meu ver, vale a pena espreitar o diálogo:

“Teacher: I think you're really good at it and on most occasions you're supportive and helpful to each other so that's why I really can't understand it, but I think we can work on this. Julia.

Julia: I think, sure people are friends and they may have like, I'm sure that people laugh at a joke but.

Teacher: But there are two ways to laugh at people.

Julia: Yes and like you've got a really close friendship with some people but you've also got, I mean like everyone has enemies.

Teacher: Have they?

Students: Yes, yeah, yes.

Julia: Yes everyone has enemies. I mean it's just if you hate those people and it's just, it's not like when your friends laugh at you, you know your sort of like it, but when you get enemies laugh at you it's really makes you mad.

Teacher: Great Julia thanks. Now we're going to change topics” (Comber & Kamler, 1997: 11-12).

As dificuldades enumeradas não podem, todavia, dissuadir o professor da implementação deste projecto pedagógico, que, para além de muito estimulante, considero incontornável.

A promoção da realização de uma pedagogia da literacia crítica é um claro acto político, é “politicizar” a sala de aula (Comber & Kamler, 1997). Com efeito, a grande finalidade associada ao ensino explícito da literacia crítica é a de que (e com isto regresso ao início deste texto) essa formação se assuma como um instrumento de libertação, de protecção, de resistência ao (e de redistribuição do) poder social, e, dessa forma, um instrumento de crescimento pessoal e igualdade de oportunidades para os alunos e, por isso mesmo, de justiça social (Gee, 1996). O tipo de posicionamento crítico perante a literacia (e o tipo de preparação escolar em literacia crítica) é hoje em dia considerado componente central d(a formação para) o desempenho pleno da cidadania (Fonseca & Fonseca, 1977; Lankshear & Knobel, 1997; Kubow, Grossman & Ninomiya, 1998; Harste, 2001):

“Practicing active citizenship (...) presupposes an orientation toward texts and certain capacities for meaning-making that are increasingly being identified with conceptions and practices of critical literacy”; “Teaching a critical social literacy is part of what is involved in educating students for active citizenship” (Lankshear & Knobel, 1997: 97),

tão importante como o desenvolvimento da capacidade linguística de construção de significados:

“The ability to sound out words and make meaning from texts makes children good consumers rather than good citizens. To be truly literate, children need to understand how texts work and that they as literate beings have options in terms of how they are going to respond to a particular text in a given context... While we want our children to read for meaning, we also want them to begin understand how language works and what kinds of works it does” (Harste, 2001: s/p).

Nas sociedades modernas (de que a portuguesa não é nenhuma exceção), caracterizadas por uma crescente diversidade social, étnica e cultural, a necessidade do desenvolvimento de um tal posicionamento político nas salas de aulas é, para mim, muito evidente, talvez até claramente mais premente que noutras circunstâncias sociais. Macken-Horarik (1998) defende que essa necessidade é de facto maior e mais premente entre os alunos cujas vivências discursivas extra-escolares não os iniciam nessas capacidades:

“[S]tudents who are dependent on their schooling to open up pathways into the territory of critical literacy profit well from pedagogies which make such pathways visible. It is important that those who already inhabit such territory do not hide from view the intensely demanding work many learners need to do as they develop the linguistic and other proficiencies on which a critical literacy depends” (Macken-Horarik, 1998: 102).

É que as ideologias estão aí para todos, mas talvez *uns mais que outros* necessitem de uma aposta escolar consistente (também) nesse âmbito de formação se, *de verdade*, se deseja uma comunidade democrática, participada e equitativa e se, *de verdade*, se deseja que a escola ajude a edificar esse tipo de sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALVERMANN, D. E., MOON, J. S. & HAGOOD, M. C. (1999) *Popular Culture In The Classroom. Teaching And Researching Critical Media Literacy*. Newark, Delaware: IRA.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Class, Code And Control: Vol. IV, The Structuring Of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- CAZDEN, C. B. (2000) Taking Cultural Differences Into Account. In Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (2000) *Multiliteracies*. London: Routledge, pp. 249-266.
- CHRISTIE, F. (1998) Learning The Literacies Of Primary And Secondary Schooling. In F. Christie & R. Misson (eds.) *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 47-73.
- CHRISTIE, F. & MISSION, R. (1998) Framing The Issues In Literacy Education. In F. Christie & R. Misson (eds.) *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 1-17.
- COMBER, B. (2001 a) Negotiating Critical Literacies. In Vasquez, V. (ed.) *School Talk. Critical Literacy; What Is It And What Does It Look Like In Elementary Classrooms*. vol. 6 (3), National Council of Teachers of English, pp. 1-2.
- COMBER, B. (2001 b) Classrooms Explorations In Critical Literacy. In H. Fehring & P. Green (eds.) *Critical Literacy. A Collection Of Articles From The Australian Literacy Educators' Association*. Delaware: IRA, pp. 90-102.
- COMBER, B. & KEMLER, B. (1997) *Critical Literacies: Politicising The Language Classroom*. Manuscrito disponível em <http://www.schools.ash.org.au/litweb/barbl.html>.
- DIONÍSIO, M. L. (2005) Literatura E Escolarização: A Promoção Do Leitor Cosmopolita. In *Palavras*, n° 27, pp. 67-74.

- FONSECA, F. I. & FONSECA, J. (1977) *Pragmática Linguística E Ensino Do Português*. Coimbra: Almedina.
- GEE, J. P. (1996) *Social Linguistics And Literacies. Ideology In Discourse*. 2ª ed., London: Taylor & Francis.
- GEE, J. P. (2000) Discourse And Sociocultural Studies In Reading. In M. Kamil et al. (eds.) *Handbook Of Reading Research*, vol III. Mahah/ New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 195-207.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993) Towards A Language-Based Theory Of Learning. *Linguistics And Education*, 5, pp. 93-116.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994) *An Introduction To Functional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. & MARTIN, J. (1993) *Writing Science. Literacy And Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- HARSTE, J. (2001) What Do We Mean When We Say We Want Our Children To Be Literate? In Egawa, K. & Harste, J. (Eds) *School Talk*, vol. 7 (1), National Council of Teachers of English, s/p.
- HARSTE, J. (2003) What Do We Mean By Literacy Now? *Voices From The Middle*, Vol. 10, N° 3, pp. 8-12.
- HEFFERMAN, L. (2001) Writing As A Tool For Change. In Vasquez, V. (Ed.) *School Talk. Critical Literacy; What Is It And What Does It Look Like In Elementary Classrooms*, vol. 6 (3), National Council of Teachers of English, pp. 5.
- KUBOW, P. GROSSMAN, D. & NINOMIYA, A. (1998) Multidimensional Citizenship: Educational Policy For The 21st Century. In J. J. Cogan & R. Dericott (Eds.) *Citizenship For The 21st Century: An International Perspective On Education*. London: Kogan Page, pp. 115-133.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (1997) Critical Literacy And Active Citizenship. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (eds.) *Constructing Critical Literacies. Teaching And Learning Textual Practices*. Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 95-124.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (1998). "New Times! Old Ways?". In F. Christie & R. Misson (eds.), *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp.155-177.
- LELAND, C. H. & HARSTE, J. (2000) Critical Literacy: Enlarging The Space Of The Possible. *Primary Voices K-6*, vol. 9, (2), pp. 3-7.
- LUKE, A. & FREEBODY, P. (1999) Further Notes On The Four Resources Model. *Reading Online*. (http://www.readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html)
- LUKE, A., O'BRIEN, J. & COMBER, B. (2001) Making Community Texts Objects Of Study. In H. Fehring & P. Green (eds.) *Critical Literacy. A Collection Of Articles From The Australian Literacy Educators' Association*. Delaware: IRA, pp. 112-123.
- MACKEN-HORARIK, M. (1998) Exploring The Requirements Of Critical School Literacy: A View From Two Classrooms. In F. Christie & R. Misson (eds.), *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 74-103.
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. (2003) *Working With Discourse: Meaning Beyond The Clause*. London: Continuum.
- MISSION, R. (1998) Telling Tales Out Of School. In F. Christie & R. Misson (eds.), *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp.104-128.
- MORGAN, W. (1998) Old Literacy Or New Literacy: Reading And Writing The Wor(L)D Online. In F. Christie & R. Misson (eds.), *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 129-154.
- O'BRIEN, J. & COMBER, B. (2000) Negotiating Critical Literacies With Young Children. In C. B. Pugh & M. Rohl (eds.) *Literacy Learning In The Early Years*. Buckingham: Open University Press, pp. 152-171.
- PEREIRA, I. S. P. (2008a) Para A Caracterização Do Contexto De Ensino-Aprendizagem Da Literacia No 1.º Ciclo De Escolaridade. Das Competências Dos Alunos Às Concepções E Práticas Dos Professores. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- PEREIRA, I. S. P. (2008b) Towards A Characterization Of The Literacy Teaching And Learning Context In The Primary School In Portugal: A Research On Students' Competencies And Teachers' Conceptions And Practices. Texto apresentado no *International Council on Education for Teaching 2008 World Assembly*, que decorreu na Universidade do Minho, Braga, entre 14 e 17 de Julho.
- PEREIRA, I. S. P. (2008c) Desenvolver Competências Linguísticas Para Aprender A Construir O Conhecimento Escolar. In Sousa, O. & A. Cardoso (eds) *Desenvolver Competências Em Língua Portuguesa*. Lisboa, CIED.
- SCHLEPPGREGG, M. J. (2004) *The Language Of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- The New London Group (2000) A Pedagogy Of Multiliteracies. In Bill Cope & Mary Kalantzis (eds.) *Multiliteracies*. London: Routledge, pp. 19-37.
- VASQUEZ, V. (2003) *Getting Beyond "I Like The Book"*. *Creating Space For Critical Literacy In K-6 Classrooms*. Newark, Delaware: IRA.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- VYGOTSKY, L. (1981) The Genesis Of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch (comp.) *The Concept Of Activity In Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe, pp. 144-188.
- VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento Y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (2001) *Indagación Dialógica. Hacia Una Teoría Y Una Práctica Socioculturales De La Educación*. Barcelona: Paidós.
- WILSON, L. (2001) Critical Literacy And Pop Music Magazines. In H. Fehring & P. Green (eds.) *Critical Literacy. A Collection Of Articles From The Australian Literacy Educators' Association*. Delaware: IRA, pp. 137-141.