



FUNDAÇÃO
CALOUSTE GULBENKIAN

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

Coordenadores:

Fernanda Leopoldina Viana | Rui Ramos | Eduarda Coquet | Marta Martins



10º Encontro Nacional - 8º Internacional - de Investigação em
Leitura, Literatura Infantil & Ilustração.

CIEC-UM | 4 e 5 de Julho de 2014

Atas

Título:

Atas do 10.º Encontro Nacional - 8º Internacional - de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.

Edição:

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Universidade do Minho

Apoio à Publicação:

Fundação Calouste Gulbenkian

Coordenação:

Fernanda Leopoldina Viana, Rui Ramos, Eduarda Coquet e Marta Martins

Data:

Novembro de 2014

Composição e paginação:

Pedro Viana da Silva e Tânia Freitas

Capa:

Eduarda Coquet

Logotipo do Encontro:

Gil Maia

ISBN: 978-972-8952-31-0

Agradecimentos



A Comissão Organizadora do **10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração** agradece à Fundação Calouste Gulbenkian o apoio concedido para a realização deste evento, sem o qual o mesmo não teria sido possível. Agradece ainda ao Centro de Investigação em Estudos da Criança – CIEC, ao Instituto de Educação e à Littera –

Associação Portuguesa para a Literacia o apoio logístico facultado.

Um agradecimento especial é dirigido ao arquiteto Gil Maia que, desde sempre, tem participado na organização destes Encontros e a quem se deve a conceção dos seus logótipos, e ao Diogo Bravo pelo apoio técnico. Um agradecimento particular impõe-se também ser deixado às alunas e ex-alunas do Instituto de Educação e da Escola de Psicologia, Ana Rita Morais Lopes, Ana Rita Peliteiro Costa, Bruna Rodrigues, Maria do Céu Cosme, Rafaela Dias Moscoso, Sara Isabel Freitas Gomes e Tânia Catarina Freitas que, sob a orientação da secretária do Encontro, Dr.^a Ana Isabel Guimarães, tão eficientemente contribuíram para o êxito deste Encontro.

Ao Pedro Emanuel Viana da Silva e à Tânia Catarina Freitas um enorme obrigada pelo trabalho de formatação e paginação deste volume de atas.

Aos patrocinadores – Porto Editora, Edições Almedina, Edições Trampolim, Planeta Tangerina Editora, à Copissáurio Repro, aos Cafés Delta e à Fábrica de Bolachas Paupério – cujo apoio tornou o evento mais dinâmico e agradável, deixamos também o nosso agradecimento.

A Presidente da Comissão Organizadora

Fernanda Leopoldina Viana

Esta publicação reúne textos de Conferências, de Comunicações e de Pósteres apresentados no **10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente**, realizado nos dias 4 e 5 de julho de 2014, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Estes textos – da exclusiva responsabilidade dos autores – foram submetidos pelos mesmos, em tempo útil, para esta publicação, cumprindo os requisitos definidos.

Comissão organizadora:

Fernanda Leopoldina Viana – IE, UM
Adriana Baptista – Instituto Politécnico do Porto
Ana Sucena – Instituto Politécnico do Porto
Eduarda Coquet – Universidade do Minho (CIEC)
Iolanda Ribeiro – Universidade do Minho
Irene Cadime – Universidade do Minho (CIEC)
Marta Martins – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Rui Ramos – Universidade do Minho
Sandra Santos – Universidade do Minho (CIPsi)

Comissão científica:

Fernanda Leopoldina Viana – IE, UM
Adriana Baptista – Instituto Politécnico do Porto
Alina G. Spinillo – U. F. Pernambuco
Armanda Costa – Universidade de Lisboa
Ana Paula Vale – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Carla Minervino – Universidade Federal da Paraíba
Eduarda Coquet – CIEC, UM
Gil Maia – Instituto Politécnico do Porto
Inmaculada Escudero – Univ. Nacional Ensino a Distância - Madrid
Iolanda Ribeiro – Universidade do Minho
João Lopes – Universidade do Minho
José António León – Universidade Autónoma de Madrid
M^a de Lurdes Dionísio – Universidade do Minho
Marta Martins – E.S.E. Paula Frassinetti
Otilia Sousa – Instituto Politécnico de Lisboa
Rui Ramos – Universidade do Minho
Sara Reis da Silva – Universidade do Minho



ÍNDICE

CONFERÊNCIAS

Layered readings in revisualized Little Red Riding Hood Stories) <i>Sandra L. Becket</i>	2
La competencia lectora digital en el siglo XXI <i>Maria José Navas</i>	20
O quebra-cabeças, o jogo mental na leitura de imagens segundo a perspectiva da ilustradora <i>Mariana Rio</i>	30

COMUNICAÇÕES

La poesia en diferentes espáacios formativos: una propuesta de animación lectora <i>Blanca-Ana Roig Rechou, Eulalia Agrelo Costa, Berta Dávila Fernández, M^a del Carmen Ferreira & Marta Neira Rodríguez</i>	44
Ideias e práticas relacionadas com a linguagem escrita de famílias com crianças a usufruir de serviços de intervenção precoce* <i>Carla Mendes & Carla Peixoto</i>	54
Fardos e Fardas nos caminhos do contrabando <i>Isabel Robalo & Hélder Martinho</i>	58

Programas de intervenção em letramento emergente no contexto Ibero-americano: uma revisão da literatura*	
<i>Sylvia Domingos Barrera & Iolanda Ribeiro.....</i>	68
Promover a leitura hoje: boas práticas	
<i>Fernando Azevedo.....</i>	73
Tempos novos, novas leituras?	
<i>Leonor Riscado & Rui Veloso.....</i>	83
A especificidade da leitura de textos poéticos	
<i>João Manuel Ribeiro.....</i>	91
A microficção infantil: um velho e novo género	
<i>Xavier Frias Conde & Alfonso López Hernández.....</i>	117
Literatura, leitura e ilustração em regeneração: os contextos multimodais de significação*	
<i>Íris Pereira & Lara Gonçalves.....</i>	140
A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados	
<i>Beatriz dos Santos Feres.....</i>	143
Evaluación de la competencia lectora en digital*	
<i>Elena Pérez Jiménez.....</i>	163
Sobre o papel das propriedades internas dos sons da fala à entrada na escola: leitura, escrita e consciencia fonológica	
<i>Dina Caetano Alves.....</i>	169
O papel da consciencia fonológica e da consciencia morfológica na leitura de palavras no Português do Brasil	
<i>Jane Correa.....</i>	180
O papel da consciencia morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita*	
<i>Viviane do Rocio Barbosa, Sandra R. K. Guimarães & João Manuel dos Santos Rosa.....</i>	194
Níveis de consciencia fonológica correlacionados à leitura de palavras no Português do Brasil	
<i>Dalva Maria Alves Godoy.....</i>	198

Leitura digital e formação de leitores	
<i>Carlos Pinheiro</i>	204
Voluntários da leitura	
<i>Isabel Alçada</i>	216
How to degender our pupils' Reading through the use of digital tools	
<i>Alba Alonso Feijoo</i>	226
Da leitura aos livros digitais: percepções de professores em formação	
<i>Cristina Vieira da Silva</i>	241
Jogos interativos de leitura: um programa de literacia familiar	
<i>Joana Cruz, Iolanda Ribeiro & Fernanda Leopoldina Viana</i>	254
Uma análise da natureza dos erros apresentados por crianças com dificuldades de compreensão de textos*	
<i>Luciana Hodges & Alina Galvão Spinillo</i>	259
Relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar	
<i>Maria José dos Santos & Sylvia Domingos Barrera</i>	264
A influência de aspetos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura*	
<i>Marini dos Santos Fussek & Sandra Regina Kirchner Guimarães</i>	281
Battery of Reading assessment: description and validity studies	
<i>Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Sandra Santos, Irene Cadime, Séli Chaves-Sousa, Ana Paula Vale & Alina G. Spinillo</i>	285
Relação entre compreensão em leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no proceso de escolarização	
<i>Sylvia Domingos Barrera & Gislaine Gasparin Nobile</i>	298
Tipologias de livros infanto-juvenis: o caso do premio nacional de ilustração	
<i>Dora Batalim SottoMayor</i>	312
Proposta pedagógica para a leitura de textos verbo-visuais em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa: uma abordagem dialógica	
<i>Elizangela Patrícia Moreira da Costa</i>	323

Imagens deflagradoras verbais: uma leitura da espacialidade nas narrativas visuais infantis e juvenis brasileiras <i>Marisa Gama-Khalil</i>	338
The three “D’s”: Dazzling Digital Drama <i>Isabel Pinto & Arcângela Carvalho</i>	366
O ensino da leitura/língua materna nos cursos de formação inicial de professores em Portugal* <i>João A. Lopes, Célia R. Oliveira, M. Gabriela Velasquez & Leandro S. Almeida</i> ...	381
Vivenciando o ensino/aprendizagem da leitura na formação de professores alfabetizadores brasileiros* <i>Elizabeth Orofino Lucio</i>	387
A predição do desempenho da leitura no 1º e 2º anos: alterações no peso dos diferentes fatores ao longo da trajetória escolar* <i>Anabela Cruz Carvalho, Maria Isabel Festas & Marcelino A. Pereira</i>	391
A influência diferencial da leitura na aprendizagem da escrita alfabética e da escrita ortográfica em Língua Portuguesa* <i>Rosana Nóbrega, Ana Rita Silva, Bruno Martins & Ana Paula Vale</i>	397
“A Ler Vamos ...” – um projeto autárquico de promoção da leitura <i>Joana Cruz, Teresa Oliveira, Marta Almeida, Patrícia Pinto, Patrícia Constante, Elisa Lopes, Liliana Monteiro, Cristina Ferreira, Ana Macedo, Filipa Cruz, Telma Silva & Joana Amaral</i>	400
Os Lusíadas para crianças: um ilustrador perante duas adaptações <i>Rui Mateus</i>	406
Literatura para a infância no período do Estado Novo: voltar a ler Maria Cecília Correia <i>Sara Reis da Silva</i>	429
A poesia de Matilde Rosa Araújo (re)vista pelas crianças: algumas notas <i>Maria Arlete C. Figueiredo</i>	437
A dimensão simbólica em Silka, de Ilse Losa <i>Ana Cristina Macedo</i>	441

Literatura de potencial receção infantil e educação intercultural	
<i>Carla Guerreiro</i>	451
Tecnologia digital a favor da leitura: construção de um instrumento adaptativo informatizado	
<i>Pedro Miguel da Silva Moita, Carla Alexandra S. M. Minervino & Maria Teresa Caeiro Chambel</i>	462
Leitura digital: contextos de uso na aula de 1º ciclo*	
<i>Gabriela Barbosa</i>	484
Apresentação da versão portuguesa do Graphogame: software de apoio a crianças disléxicas*	
<i>Ana Sucena, Joana Cruz & Fernanda Leopoldina Viana</i>	488
Para lá da decodificação na leitura: indicadores comportamentais do processamento sintático e semântico*	
<i>Armanda Costa</i>	492
Acquisition of complement clauses: some data*	
<i>Ana Lúcia Santos</i>	497
O livro didático de português e as atividades de leitura	
<i>Wesley Carvalhaes, Eliane Marquez & Madalena Teixeira</i>	501
A leitura, a escrita e os textos de literatura	
<i>Otília Costa e Sousa & Manuela Lourenço</i>	521

PÓSTERES

Dados longitudinais sobre a aprendizagem da leitura nas escolas portuguesas	
<i>Ana Sucena, Joana Cruz, Marta Almeida, Joana Amaral, Liliana Monteiro, Patrícia Constante, Telma Silva, Elisa Lopes & Patrícia Pinto</i>	537
CEPLEXicon – um léxico de aquisição do Português Europeu	
<i>Ana Lúcia Santos, Maria João Freitas & Aida Cardoso</i>	538

Teste de fluência da leitura: estudos de validação	
<i>Iolanda Ribeiro, Ana Rita Novais, Irene Cadime & Fernanda Leopoldina Viana</i>	539
Influência da fluência, vocabulário e raciocínio na compreensão da leitura	
<i>Irene Cadime, Tânia Freitas, Iolanda Ribeiro & Fernanda Leopoldina Viana.....</i>	540
Construção e validação do Teste de Avaliação Dinâmica da Compreensão Oral	
<i>Sara Brandão, Irene Cadime, Iolanda Ribeiro & Fernanda Leopoldina Viana.....</i>	541
Análise do papel da precisão e da velocidade de descodificação na identificação de alunos com problemas de leitura	
<i>Séli Chaves-Sousa, Iolanda Ribeiro, Irene Cadime, Fernanda Leopoldina Viana & Sandra Santos.....</i>	542

*** Por opção do(s) autor(s) o texto incluído nestas atas é apenas uma síntese da comunicação apresentada.**



CONFERÊNCIAS



Beckett, S. (2014). Diferentes leituras da história do Capuchinho Vermelho. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 2-19) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Layered readings in revisualized Little Red Riding Hood Stories

Sandra L. Beckett
Brock University, Canada

Abstract

The story of Little Red Riding Hood, perhaps the world's most popular tale, has been reinterpreted, recontextualized, revised, and retold countless times over the centuries. In the course of preparing two critical studies, *Recycling Red Riding Hood* (2002) and *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts* (2008), and an anthology, *Revisoning Red Riding Hood Around the World: An Anthology of International Retellings* (2014), I have collected several hundred versions of the tale from around the world, the majority of which were published since 1970. The retelling of a traditional tale necessarily involves a certain layered reading of the new text, but some authors and illustrators over the past few decades have offered audiences revisioned texts whose multi-layered readings address a crossover audience of children and adults. Many of these versions rely on innovative graphic experiments. This oral communication will examine a selection of works from various countries that rely heavily or solely on the art of visual retelling to renew the age-old tale.

Resumo

Diferentes leituras da história do Capuchinho Vermelho. A história do Capuchinho Vermelho, talvez o conto mais popular do mundo, tem sido reinterpretada, recontextualizada, revista e recontada inúmeras vezes ao longo dos séculos. Durante a preparação de dois estudos de revisão crítica, *Recycling Red Riding Hood* (2002) e *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts* (2008), e uma antologia, *Revisoning Red Riding Hood Around the World: An Anthology of International Retellings* (2014), foram recolhidas várias centenas de versões do conto de todo o mundo, a maioria delas publicadas desde 1970. O reconto de uma história tradicional envolve necessariamente uma certa leitura em camadas do novo texto, mas alguns autores e ilustradores nas últimas décadas têm proporcionado textos cuja leitura se dirige a um público multifacetado de crianças e adultos. Muitas dessas versões baseiam-se em experiências gráficas inovadoras. Esta comunicação irá analisar uma seleção de obras de vários países que dependem forte ou unicamente da arte do reconto visual para renovar o velho conto.

Introduction

The story of Little Red Riding Hood, one of the world's most popular tales, has been reinterpreted, recontextualized, revisioned, and retold countless times over the centuries. The retelling of a traditional or classic tale, especially one as well-known as "Little Red Riding Hood," necessarily involves a certain layered reading of the new text. Gérard Genette's choice of the term "palimpsestes" to refer to intertextual texts, or what he himself calls hypertextuality, has always seemed to me to be particularly apt in the case of "Little Red Riding Hood" (see Genette 1982).¹ Beneath the surface of every story, whether it is an anonymous, sanitized version or a highly original retelling, are visible traces of the classic tale, either Jacob and Wilhelm Grimms' 1813 "Rotkäppchen" or Charles Perrault's earlier, more tragic 1697 "Le Petit Chaperon Rouge." Each retelling of "Little Red Riding Hood" is a palimpsest on which elements of different versions may be visible at the same time. Beneath the classic tale penned by Perrault and later the Grimm brothers are the older layers of earlier, oral versions of the tale, remnants of which are resurfacing in a number of contemporary revisionings. The "palimpsestuous" nature of the story of Little Red Riding Hood explains the richness of a narrative fabric that inspires seemingly endless variations.²

In the course of preparing two critical studies, *Recycling Red Riding Hood* (2002) and *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts* (2008), and an anthology, *Revisioning Red Riding Hood Around the World: An Anthology of International Retellings* (2014), I have collected several hundred versions of the tale. The extraordinary range of these revisions, like the diversity of the interpretations of the classic tale, attest to the multifarious dimensions and eternal appeal of a narrative that offers multiple layers of meaning for authors and illustrators, as well as for readers of all ages. In light of Little Red Riding Hood's status as one of the most familiar icons of Western culture, writers and illustrators can generally assume that even a very young audience will be familiar with some version of the tale, however generic, and will read the new story in relationship to it. Philippe Dumas and Boris Moissard open their parodic retelling *Le Petit Chaperon Bleu Marine* (Little Navy Blue Riding Hood), published in 1977, by acknowledging the universal renown of the classic text: "Of course, everyone knows the story of Little Red Riding Hood" (15). The interplay between the reversion and the earlier text generates multiple meanings and readings that are constructed in the space between the two texts. Readings of the new work will obviously depend upon readers' literary

¹ In Genette's terminology, the hypertext imitates or transforms an earlier text or hypotext.

² Philippe Lejeune coined the adjective "palimpsestuous" (see Prince ix).

and cultural competency and their past contact with narrative conventions, genres, and specific texts. The multifaceted dimension of the famous tale makes it a perfect subject for readers of all ages, and many recastings published by authors and illustrators over the past few decades address a crossover audience of children and adults.³ The age-old tale lends itself with amazing versatility not only to multiple audiences, but also to new developments in the graphic arts. Many of these versions rely heavily or solely on the art of visual retelling to offer multilayered texts to audiences of all ages.

Retelling with Visual Codes

In 1965, the Swiss artist Warja Lavater published a *Petit Chaperon Rouge* which was described on the verso of the title page as “une imagerie d’après un conte de Perrault” (an imagery from a tale by Perrault). Although the paratext acknowledges the book’s indebtedness to Perrault, it is far from being just another illustrated edition of the classic tale. The artist insists on the fact that her intention is not that of “illustrating”, but rather of “drawing books that tell stories by means of visual codes” (Lavater, 1993, p. 186). Influenced by the Bauhaus, Lavater felt that the combination of codes and signs linked to forms and colours could create “a new language” that would no longer be verbal, but “visual” (Lavater, 1991, p. 44). A publisher’s promotional card claims that the “langage imagé” of Lavater’s book is at once “writing” and “illustration.” The artist herself refers to her elementary visual code as “pictorial language” or “pictograms” (Lavater, 1993, p. 186). The only text is the legend on the flyleaf at the beginning of the book: Little Red Riding Hood is a red dot, while the wolf is a black dot. The fact that the legend includes the hunter suggests from the outset that Lavater has, knowingly or unknowingly, added the Grimm’s ending to what is supposed to be Perrault’s tale.⁴

Lavater insists on the fact that her new, visual language “leaves complete freedom to everyone’s interpretation” (Lavater, 1991, p. 44). Guided by the symbolic icons, readers become storytellers and each reading produces a new version, so that Lavater’s innovative book brings us paradoxically back to the tale’s origins in the oral tradition, where no two tellings were identical. Readers can construct (or reconstruct) the classic tale or they can create their own

³ I use the term “crossover” to refer to texts that transcend age boundaries and are read by both children and adults. My book *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives* (2009) deals with the phenomenon in novels and short fiction, while *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages* (2012) focuses on picturebooks that address multiple audiences.

⁴ A surprising number of authors and illustrators who have retold the tale admitted to me that they did not realize there were two “classic” versions.

version. The unusual format of Lavater's versatile, accordion-style book means that it can be read in a conventional manner as double-page spreads or it can stand, allowing all the pages to be viewed simultaneously. The versatile format appeals to young readers and non-readers. Although Lavater's *Petit Chaperon Rouge* is an expensive artist's book printed from original lithographs and brought out by a publisher that is first and foremost a well-known Paris art gallery, it was appropriated early on by children (in 1965 it was used at the Atelier des Enfants of the Centre Georges Pompidou). The artist was initially astonished that children appreciated the book, but she would later claim that the pictorial language of her *imagerie* appeals to all ages (Lavater, 1991, p. 44). Almost fifty years after its publication, Lavater's innovative, multilayered book remains one of the most avant-garde retellings of the tale.

Ten years after the publication of Lavater's book, the French bande-dessinée artist Jean Ache used a similar visual code — which he refers to as “abstraction narrative”—to illustrate Perrault's tale in *Le monde des ronds et des carrés* (The world of circles and squares), a bilingual book published in Japan in 1975. In his version, Little Red Riding Hood is also a small red or orange-red dot or circle, while the wolf is a black square. Despite the resemblance of the innovative visual codes used by the two artists, Ache's book is more conventional. It adopts the standard codex form and, in addition to the legend, it contains Perrault's text in French and Japanese on the rectos, as well as a brief bilingual caption under each illustration. The author of the introduction initially thought that Ache's plan to publish a children's book “with only squares and circles” was “a typical French joke,” but on receiving the “beautiful” book, he realized that it renewed the illustration of “over-exposed stories” in a manner that recognized the intelligence of children (3). The afterword acknowledges how strange this book must seem to readers, since its unique illustrations are so different from “the childish pretty pictures” with which they are familiar. It also states that children may understand the book better than adults, thus recognizing, as many experts do today, that child readers are often more visually literate than their adult counterparts. Lavater's and Ache's abstract retellings of the tale permit almost as many readings as there are readers.

Retelling with an Eye to Popular Culture

Since the 1970s, the aesthetics of the comic book or bande dessinée (a genre that has always had crossover appeal) have influenced a very diverse range of retellings of “Little Red Riding Hood.” Jean Ache's geometric revisioning in *Le monde des ronds et des carrés* was undoubtedly inspired by an abstract rendition of the tale he had done two years earlier, in 1973,

for the comics periodical *Pilote*, as part of a series devoted to Little Red Riding Hood “in the style of...” famous twentieth-century artists. These almost wordless recastings, which pastiche celebrated painters in seven full-page comics, are a clever blend of high art and popular culture. Ache adapts the tale to the comics genre by retelling it each time in an identical framed layout, in which the only text – the familiar onomatopoeia “Toc! Toc!” (knock, knock) and the archaic formula “Tire la chevillette” (pull the bobbin) – appears in speech balloons. The reworkings of seven very different artists – Henri Rousseau (*Le Douanier*), Fernand Léger, Bernard Buffet, Pablo Picasso, Giorgio de Chirico, Joan Miró, and Piet Mondrian – are done with striking fidelity to the style of each artist and “co-signed” tongue in cheek by Jean Ache and the pastiched painter. Young French readers may be able to recognize the style of most of the parodied artists, but the precise allusions to specific paintings will be appreciated only by a cultured audience of adults. The Henri Rousseau pastiche replaces his *Femme en rouge dans la forêt* (Woman in red in the forest, 1907) with a little girl in red who stares seductively at the wolf in a lush tropical setting. The mother’s dominating pose and sermonizing gesture are appropriated from *La muse inspirant le poète* (The muse inspiring the poet, 1909), the wolf is a larger and more vicious version of the small black dog in *La carriole du Père Juniet* (Old Junier’s cart, 1908), and the mustached hunter running to the rescue looks decidedly like one of *Les joueurs de football* (The football players, 1908). Fernand Léger’s Little Red Riding Hood is a double of the angular, barefoot girl from *Les loisirs, hommage à David* (Leisure, homage to David, 1948-49); the female cyclist in the same painting becomes Little Red Riding Hood’s mother; and the wolf is modeled after *Le mécanicien* (The Mechanic, 1920), whose cigarette has been replaced by a bone. The elongated figures and dark outlined forms of the Bernard Buffet comic reproduce the artist’s distinctive mood of lonely, melancholic despair. Pablo Picasso’s protean Little Red Riding Hood is transformed in every sequence, reflecting the various periods of the versatile artist. The little girl in the first scene bears a striking resemblance to Picasso’s daughter, Maya; the little girl happily picking flowers on the path evokes *La Joie de Vivre*; and the rather mature figure that terrifies the wolf in the final sequence seems to have escaped from *Guernica*. In the strange, dreamlike atmosphere of Giorgio de Chirico’s revisioning, the fairy-tale heroine is portrayed as a shadow running through the eerily empty piazza Vittoria Veneto, the wolf becomes one of the artist’s characteristic white statues, and the hunter is one of his faceless mannequins. The surreal Little Red Riding Hood in Joan Miró’s pastiche is a fanciful, childlike, and playfully distorted human form. The final comic is the abstract, geometric rendition à la Mondrian. These rather sophisticated versions of “Little Red Riding Hood” are best appreciated by art lovers, but they also amuse young readers.

In the 1970s comic-book techniques were also used to create multilayered picturebook retellings of “Little Red Riding Hood.” The narration of *El último lobo y Caperucita* (The last wolf and Little Riding Hood), co-written by José Luis García Sánchez and Miguel Ángel Pacheco, is quite innovative for 1975, particularly in its use of speech balloons and frames to convey narrative levels. The authors present multiple perspectives by combining traditional, omniscient, third-person narration with first-person narration contained in speech balloons and thought bubbles. The voice of the omniscient narrator (in roman type at the top or bottom of the page) is often overshadowed or replaced completely by the first-person narration (in italics) of the speech balloons. These often dominate the illustrations, as in the case of the humorous parody of the Grimms’ cautionary scene or the crazed hunter’s long-winded justification of his indiscriminate killing. In a very large, mostly pictorial speech balloon, the wolf takes over as sole narrator and nostalgically “howls” his story of the good old days to the heroine. When the omniscient narrator disappears so, too, does the frame around the picture. Contradictory speech balloons and thought bubbles present readers with two very different portraits of the protagonist: the outwardly obliging and obedient María is inwardly impolite and rebellious. Two pictorial balloons are juxtaposed to simultaneously show the hunter’s version of his heroic exploits and the very unheroic version the little girl imagines. Pacheco’s versatile and skilful use of comic-book success with older readers.

The crossover appeal of Robert Scouvar’s *Crock Rock, Le Petit Chaperon Rouge*, published in 1986, is due largely to its clever appropriation of elements not only from the comic book, but also from film, theatre, and music. Scouvar has rightly been called the “scriptwriter” (Perrot 22) of this highly unusual retelling that superposes another scenario on Perrault’s classic version. The well-known tale is parodied simultaneously in multiple narratives that are primarily visual. As the classic tale is told, certain scenes appear on fragments of black-and-white film or in colour on a movie screen; at the same time, the two main characters indulge in a running commentary and the wolf’s band plays a lively rock version. The initial black-and-white frames on the first page depict the cartoon-like wolf illuminated in a spotlight on what could be a stage or a movie set. From the beginning, the wolf is caught up in a role from which he cannot escape and forced to take part in the story of a little girl who is starting “to get on his nerves” (7). Not only do Scouvar’s characters know they are playing a role, they also comment critically on the roles they have been given. Although Little Red Riding Hood seems to be enjoying her role most of the time (she playfully uses a fragment of film as a slide), she admits, as the wolf chases her, that it isn’t her favourite book either. The two characters seem determined to get rid of a script that they both dislike. The ending of Perrault’s story is punctuated by a black-and-white picture

of the wolf devouring, not Little Red Riding Hood, but the black-and-white film adaptation of the classic version. The metafictional play in *Crock Rock, Le Petit Chaperon Rouge* invites readers to engage in their own critical reading/s of the story of “Little Red Riding Hood.”

Like Scouvert, the French illustrator Yvan Pommaux borrows from a number of genres to create a multilayered picturebook retelling in the 1990s. His *John Chatterton détective*, published in 1993, is the first in a series of picturebooks that blend fairy tale, detective novel, and film noir, while borrowing extensively from the comic book for the layout and illustrations. Pommaux is also a BD artist and some of his works have been designated as “albums-bandes dessinées” (picturebook-comics), blurring the boundaries between the two genres. His story unfolds like a film in a series of sequential illustrations, as John Chatterton, a black cat detective modeled on Puss in Boots, sets out to find the missing girl in red. Pommaux likes to insist that he has transferred the essential elements of the tale “from the text to the image” (Pommaux, 2008, p. 5). A striking series of largely textless illustrations of varying formats, including a vast, panoramic doublespread that evokes the big screen, depicts the detective following a trail of red items of clothing through an urban setting at night. Pommaux deliberately makes “settings, lighting, and angles slightly artificial” to suggest the era when films were shot in studios. The décor is reminiscent of the period of *Laura*, the 1944 Otto Preminger film that inspired Pommaux’s detective approach to the fairy tale. His female characters wear the haute-couture styles of early actresses such as Gene Tierney (who played Laura), Lauren Bacall, and Rita Hayworth (Pommaux, 2008, p. 8). In addition to the numerous allusions to popular culture, Pommaux introduces a high art dimension to the fairy tale. His Little Red Riding Hood is being held hostage by an egotistic, narcissistic wolf in order to obtain from her mother the coveted Keith Haring-style painting “Le loup bleu sur fond blanc” (Blue wolf on a white background) that he needs to complete his wolf collection. The striking doublespread of the wolf’s eclectic art collection appeals especially to cultured adult viewers who are able to label many of the parodied works, including a Magritte word-image, a walking wolf by Alberto Giacometti, a wire wolf by Alexander Calder, and a wrapped wolf by Christo. There was so much interest in the wolf’s art collection that Pommaux, with the assistance of his wife and daughter, created it as a traveling exhibition. Although young readers can appreciate the humorous and playful treatment of past artworks and may recognize the parodic intent, they are generally unable to identify the target paintings and sculptures and thus to fully appreciate the parody. Recognizing these subtle references to high art is not essential to an understanding of the story, of course, but they add a dimension that appeals strongly to adult readers.

As in Pommaux’s 1993 picturebook, comics-style illustrations largely carry the narrative

in the 1996 Argentine picturebook *Capucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* (Little Red Riding Hood (as it was told to Jorge)), written by Luis María Pescetti and illustrated by comic-book artist and illustrator O’Kif (pseudonym of Alejandro O’Keefe). A brief, but fairly faithful version of the Grimms’ tale is embedded within a frame story about a modern-day father telling a story to his son. The text’s insignificance is indicated by the first sentence of the tale, which extends over three pages (“Once upon a time there was a little girl... very pretty... who was called ‘Little Red Riding Hood...’”). It is O’Kif’s clever visual narrative that captures readers’ attention. Using pictorial speech and thought balloons, the illustrator simultaneously presents two contrasting versions of the familiar story. The Grimms’ tale is depicted in very traditional images in a speech balloon above the adult storyteller, while the thought bubble above the child listener shows his very different interpretation of the tale, with contemporary images strongly influenced by comics and cartoons. Whereas the position and expression of the storyteller sitting on his old-fashioned three-legged stool never changes, the young listener does not stay put on his stool, where he is constantly reacting to the story, experiencing a wide range of emotions, including love, perplexity, anger, suspense, sadness, alarm, and contentment. Jorge brings to the story the familiar things of his own world: pizza, a superheroine, the rainforest, his father, and so forth. O’Kif also integrates familiar comic-book icons into the balloons: a light bulb in the cautionary scene indicates Jorge’s modern Riding Hood is already devising a plan to outsmart the dangerous wolf, while a heart expresses the girl’s love for the heroic hunter who has come to her rescue. Young and old alike are entertained by this picturebook retelling, which uses comic-book techniques in a clever manner to show just how different two readings of the same tale can be.

Approximately a decade after Pommaux and O’Kif, Richard Câmara published *O Capuchinho vermelho: Na versão que as crianças mais gostam!* (Little Red Riding Hood: In the version that the kids like best! 2003), a wordless comic book or graphic novel which, despite the subtitle, does not necessarily appeal only to children. One adult states on his blog that it may not be the favourite version of kids, “but it is certainly one of [his].” He contends that BD lovers of all ages (both children and grownups) will enjoy reading Câmara’s unusual rendition of the tale, which explores the language of the BD (Loot). The narrative is preceded by a brief paratextual “Guia de Leitura” (Reading guide), which explains that the book can be “read” in five different ways, following each of the characters’ parallel stories or viewing all of them simultaneously. Each page of the visual narrative is divided into four frames that relate sequential parallel stories from the different perspectives of the four traditional characters: Little Red Riding Hood, the Wolf, Granny, and the Hunter. Câmara fills the gaps in the Grimms’ tale, providing motives for

the characters' actions and developing their personalities. His caricatural, rather grotesque portrayal of the familiar fairy-tale characters and a multitude of comical details amuse readers of all ages. Little dramas play out within the parallel stories, including several love stories told with the aid of the conventional heart icon. Other comics symbols add dynamism to the wordless panels. The juxtaposition of panels showing the same scene from opposite perspectives is used to humorous effect (sometimes heightened by the addition of pictorial speech balloons). Often the parallel stories comment ironically on one another. Older readers will especially appreciate the irony and the subtle social criticism. The final scenes gradually evolve into four almost identical panels — not in the forest as in the beginning but in an urban jungle, where the parallel stories converge at a modern apartment building. Câmara describes this book as his attempt to prove that “there isn't only one way to tell the same story” (e-mail, 6 September, 2011). One could also say that his book demonstrates there isn't only one way to ‘read’ the same story either.

Retelling through the Camera Lens

The medium of photography has been used to great effect to recast the tale of Little Red Riding Hood for readers of all ages. Two very different illustrated versions of the classic tale from the 1980s and 1990s adopt this medium from an entirely opposite approach. Sarah Moon's graphic interpretation of Perrault's version of the tale ignited controversy when it won the Premio Grafico at the Bologna Children's Book Fair in 1984. An Italian reader felt the jury “mistook a very refined book for adult voyeurs for a children's book” while an American reviewer and social worker thought that the Bologna Book Fair prize sticker should be accompanied by a red “HANDLE WITH CARE” stamp since the book can frighten even adults. The familiar story owes its shocking effect to the French fashion photographer's stark and dramatic black-and-white photographs of a real little girl, the model Morgan. The striking layout of the book plays an important role in creating the sinister atmosphere and obliges readers to see Perrault's text in a different light. Punctuated by the recurring clock that regularly displays the time above the blocked text, the timeless story is framed within a twelve-hour period from dusk to dawn. The disturbing events that occur during those hours are encapsulated in eleven photographs. The haunting illustrations resemble the sequences in a crime-thriller film or a docudrama. Play with light and shadow as well as unusual camera angles heighten the dramatic effect. Through the photographic medium, Moon presents a stark, gripping reality that renders Perrault's tale painfully real for a modern audience. At the same time, Moon demonstrates that photography is

far from being only a mechanical reproduction of reality; her sombre photographs also retain a powerful symbolic or mythic quality. The wolf appears only as the unseen driver of a menacing black car or as a dark shadow on the wall. The enigmatic nature of the photographs will make them less disturbing for very young readers, who will be unaware of the sexual innuendo. However, adolescents and adults will read Moon's visual interpretation of "Little Red Riding Hood" as a story of child abuse. Moon's final, disturbing image depicting only white, rumpled bedclothes confronts those readers with the sexuality and violence inherent in Perrault's tale. As the initial controversy over the book's target audience clearly suggested, Moon's retelling is a picturebook for both children and adults.

The American photographer William Wegman used the medium of photography ten years later in a *Little Red Riding Hood* (1993) published by Hyperion, the general-interest book publishing division of The Walt Disney Company. The mood is starkly different from Sarah Moon's work, as Wegman offers a whimsical, entertaining rendition of the Grimms' version. Although the text receives a humorous updating, it is the "unique visual interpretation" of the tale that is the *raison d'être* of this book (dustjacket). The visual recasting also explains the book's appeal with multiple audiences. Renowned for his 20- by 24-inch Polaroid photographs of weimaraners, Wegman uses the same process in the book, casting the winsome animals in the roles of the fairy-tale characters. The poses and deadpan expressions of the canine characters, as well as the costumes, settings, and camera angles recast the familiar tale in a very comical light. Adults will especially appreciate the circa 1940s' interiors and kitschy, minimal sets, as well as the tasteless, garish clothing and wigs. At the same time, the playful treatment of themes and motifs appeals to a wide audience. Wegman's witty retelling falls into the category of what Hyperion later referred to as "multipurposed books", that is, books intended for a crossover audience of children and adults.

Retelling with Innovative Formats

Like Lavater's artist's book, some picturebook retellings adopt an unusual format that invites multiple readings. *Petits Chaperons Loups* (Little Riding Hood Wolves), published in 1997, is a wordless picturebook conceived by Christian Bruel, an author-publisher well-known for sophisticated picturebooks that address an ambivalent audience, and illustrated by Nicole Claveloux, whose unique, irreverent style has great adult appeal. Bruel objects to "books for children" and believes in the importance of stories that are accessible to children, yet capable of touching adults. Éditions Être published *Petits Chaperons Loups* in its highly original series Vis-

à-Vis, which the blurb describes in the following manner: “Two books in one permit multiple readings.” The versatile format of the innovative picturebook presents two books, in which each doublespread consists of a colour illustration on one side and a small pen-and-ink drawing on the other. The pages of the two books can be turned simultaneously or randomly so that the pictures can be mixed and matched to create a multitude of curious encounters. Readers can focus on the diptych formed by the colour illustrations in the centre of the double book or they can read each book separately. They can also engage in a more complex reading that attempts to simultaneously integrate all four pictures.

Bruel and Claveloux oblige readers to play a very active role in creating the narrative of *Petits Chaperons Loups*. Except for the first set of illustrations, which constitute inside covers for the two books (one devoted to Little Red Riding Hood and the other to the wolf), there is no obvious relationship between the facing colour pictures. By changing the order, readers can find groupings that appear more logical. For example, an illustration of Little Red Riding Hood as a nurse with a needle behind her back seems to belong with that of a bandaged wolf in a hospital bed. The relationship between the large colour pictures and the small black-and-white vignettes of each individual book is often much more evident. The wolf dressed in a magician’s costume confidently waving his magic wand is juxtaposed with a small drawing of a sheepish wolf who seems to have dropped the wand in order to cover his private parts after inadvertently making his clothes disappear. The small vignette of a handheld video game showing the wolf chasing Little Red Riding Hood is placed opposite a wolf leaning coolly against a pinball game decorated with a very sexy Betty Grable-like Riding Hood in a slinky red dress who is reminiscent of the protagonist of Tex Avery’s 1943 cartoon *Red Hot Riding Hood*. The direction of the wolf’s gaze strongly suggests that this picture should be juxtaposed with the one of Little Red Riding Hood bending over her basket to reveal her underpants. The sexual innuendo in these illustrations targets an adult audience. Young children delight in the violent situations that confront the inseparable fairy-tale couple, but some of the more subtle allusions will elude them.

Published the same year as *Petits Chaperons Loups*, *Le petit chaperon bouge* (Little Riding Hood moves, 1997), written by Jean-Loup Craipeau and illustrated by Clément Oubrière, has cut pages which allow readers to reconstruct 121 variations of the familiar tale. Both the text on the recto and the illustration on the verso are cut in half so that the tops and bottoms can be mixed and matched by readers. Each full-page illustration is done in an entirely different palette, which varies the mood and evokes a range of genres. One illustration in vivid red is inspired by comic-book superheroes as well as science fiction: Little Red Riding Hood is transformed into a superheroine wearing a red cap and carrying a laser gun in a desolate, red, Mars-like

landscape. Two pages later readers are plunged into a sombre atmosphere of black and grey in an episode that borrows from the film noir and the detective novel. The motif of the telephone provides virtually the only thread linking the fragmented episodes. The only other leitmotiv is the path that winds through all the illustrations in such a way that it is aligned no matter which top and bottom are combined. Readers of *Le petit chaperon bouge* are encouraged to play an active role. While the book could be read in a conventional manner by ignoring the cut pages, it is intended to be a nonlinear, interactive book. Each reader is invited to share the author's role of textual producer.

Retelling with Subversive Intent: “Un-Fairy Tales”

The subversive intent of many contemporary retellings can only be appreciated by reading the new work in the light of the Grimms' or Perrault's tale or both. The cover of Elise Fagerli's almost wordless picturebook *Ulvehunger* (Wolfhunger), published in Norway in 1995, informs readers that it is “etter Grimm” (after Grimm).⁵ The only page of text is a kind of prologue that relates the familiar cautionary scene, taken word for word from a 1990 Norwegian translation of *Kinder- und Hausmärchen, Grimms Eventyr* by Jo Ørjasæter. The prologue ends with Little Red Riding Hood promising to do exactly as her mother asks. Readers are led to believe that Fagerli's illustrations — black-and-white woodcuts with touches of red — will take up the familiar story where the text leaves off and continue the classic tale. These suppositions are corroborated by the first woodcut which depicts the mother's finger raised in a sermonizing gesture as she hands a basket to her obedient-looking daughter. The book's title, however, may provide attentive readers with a clue that this visual interpretation of “Little Red Riding Hood” deviates radically from the Grimms' version. While the title immediately evokes the hunger of the infamous wolf that gobbles up both Little Red Riding Hood and her grandmother, in Norwegian being as hungry as a wolf or having a “wolfhunger” is also a common expression for being ravenous. Fagerli plays cleverly with the ambiguity of the expression “ulvehunger” to create an astonishing turn of events in which a very hungry, and apparently very thirsty, Little Red Riding Hood eats both the wolf and her grandmother. Fagerli brings to her medium of the woodcut the codes of comics, a genre she had begun creating as a preschooler (Fagerli 1996, 3). Two brief

⁵ In 1994 Fagerli's illustrations won second prize in a picturebook contest organized by the Society of Illustrators in cooperation with J. W. Cappelen publishing house, which released the book the following year. Regrettably, *Ulvehunger* was Fagerli's only book, as the young artist was killed in a tragic car accident in 1996, only ten days after completing her studies at the Institute of Illustration and Graphic Design at the National College of Arts and Crafts in Bergen.

speech balloons (without the balloon frame) constitute the only text after the prologue: a disgusted Little Red Riding Hood tells her grandmother she is “too tough” before eating her anyway, and, on the final page, the disheveled and bleary-eyed little girl with the bulging belly issues a huge belch in front of her bewildered mother. Despite the rather rough woodcuts, the heroine’s facial expressions are quite nuanced. Fagerli uses the traditional medium of the woodcut to create simple, yet dramatic illustrations that captivate contemporary readers of all ages.

Ten years after the release of Fagerli’s picturebook in Norway, Joanna Olech and Grażka Lange published the Polish picturebook *Czerwony Kapturek* (Little Red Riding Hood, 2005), the first book in their series *Niebaśnie* (Un-Fairy Tales), created to retell classic tales in a new light. Inspired by the versions of both Perrault and the Grimm brothers, this subversive retelling is more subtle and complex than Fagerli’s. The irony in the parodic work will have particular appeal for older readers. A quirk of fate dictates Little Red Riding Hood’s tragic end when the woodsman is detained by official duties that no doubt involve pointless red tape. In contrast with Fagerli’s more traditional technique of woodcuts, Lange uses bold mixed-media illustrations that combine painting, drawing in black ink, and collage. The two illustrators’ dramatic and ironic use of the colour red is nonetheless similar. In Fagerli’s black-and-white woodcuts, the only touch of colour is Little Red Riding Hood’s large sunbonnet, whose bedraggled state on the last page underscores the subversive ending. In otherwise black, white, and grey illustrations, Lange uses small amounts of red (the pinkish colour bears the technical name of “cold red” in the Pantone colour system), notably for the heroine’s cap (added as a striking collage), which lies forlornly in the bottom corner of the dark room at the end of the story.

Graphic design and layout are key elements for Lange, who refers to herself as a designer, rather than an illustrator. Every element of the design contributes to the overall effect of this highly postmodern picturebook. In what is a story of pedophilia, according to Olech (e-mail, 30 April 2012), the ominous dark eyes on the cover are multiplied on the black endpapers, while male heads menacingly encircle the heroine on the title page and sets of anonymous male legs bleed off the top of the first illustration. Despite the caricatural simplicity of her child-like portrayal of Little Red Riding Hood, Lange is able to show subtle emotions through facial expressions and body language. Olech and Lange portray a polite and obedient Little Red Riding Hood who has socialized to behave like a ‘model’ child in the presence of elders. In the Grimms’ version, Little Red Cap is eaten because she disobeyed her mother; in the Polish retelling the little girl’s demise is the result of her absolute obedience despite serious apprehensions. In a very different manner and tone, Fagerli and the team of Olech and Lange

question the obedience demanded of the Grimms' heroine. Lange ends the book ironically with a traditional black-and-white drawing of the encounter of Little Red Riding Hood and the wolf accompanied by the polite greeting "Good morning." This is presented as a *makatka*, a traditional form of Polish needlework whose conventional images and texts continue to have a profound influence in Poland, according to the illustrator. Although the picturebook is targeted at young children, as a way to open their eyes to the ramifications of the tale in today's world, its subversive message is also intended for adults.

Retelling within the Little Red Riding Hood Tradition

In 1998, Anne Ikhlef and Alain Gauthier published the picturebook *Mon Chaperon Rouge* (My Red Riding Hood), an erotic, nocturnal version of the tale. Ikhlef returns to the tale's medieval sources, borrowing from a number of variants but especially the ribald and grisly tale known as "Conte de la mère-grand" (Story of Grandmother). Published by Seuil Jeunesse for ages six years and up, the provocative, sophisticated picturebook is often considered more suitable for adolescents and adults. Many adults will read the picturebook against Ikhlef's earlier film *La vraie histoire du Chaperon rouge* (The true story of Red Riding Hood), which was presented at the Cannes Film Festival in 1985. Despite the different medium and the years that separate the two works, they are hauntingly similar. In the rather daring film version, the five-year-old actress who plays Red Riding Hood is nude in the intimate bed scene. In the picturebook, Red Riding Hood and the wolf are complex, multifaceted characters cast in a variety of conflicting roles, effectively exploding the stereotypical image of the classic fairy-tale characters. Fragments of both literary and oral tales, as well as nursery rhymes, counting rhymes, riddles, and songs, are woven throughout the poetic tale. An excerpt of Perrault's version is written in an embedded book that takes the form of the cradle in which Red Riding Hood listens as the mother tells her the age-old story. The numerous detailed allusions to pre-literary versions (the path of needles, the cannibalistic scene, the ritualistic striptease, and the scatological ending) are borrowed from many different variants and can only be fully appreciated by cultured readers with some knowledge of the rich oral tradition. Gauthier's symbolic, dreamlike visions heighten the onirism of the text, and bring a surrealist, modern note to the mythical content. Many critics feel Gauthier's sophisticated illustrations appeal more to adults than children. Certain scenes have a disturbing eroticism, in particular the striptease and the later bed scene that depicts a nude Red Riding Hood lying on top of the wolf, their eyes locked in a powerful gaze. Gauthier presents these scenes as erotic spectacles with a theatrical setting

that turns readers into complicit spectators. Ikhlef and Gauthier engage in a complex dialogue with folkloric and literary voices within the Little Red Riding Hood tradition, and their sophisticated retelling needs to be read intertextually within that heritage.

For a number of reasons, it seemed appropriate to conclude with the Portuguese retelling *A História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso* (2005) by Manuel António Pina: firstly, to render homage to the author, who passed away before the publication of my anthology (which, thanks to his generous permission, includes an English translation of his remarkable retelling); secondly, because I owe my discovery of the text to Sara Reis da Silva,⁶ and thirdly, because it offers a unique example of a multilayered text for all ages that has its unusual genesis in a series of paintings. In 2004-2005 Paula Rego's series *Little Red Riding Hood Suite* (2003) was displayed in a retrospective exhibition of her work at the Museu de Arte Contemporânea de Serralves in Porto. At that time, Pina undertook to "restore" Rego's "pictorial 'text'" to the "literary language" in a "literary exercise" that required him to remain faithful to Rego's ironic and subversive visual interpretation and to the classic tale of Little Red Riding Hood, as well as to his own style (e-mails, 4 February 2009 and 11 March 2009). Pina's text must therefore be constantly read in relationship to Rego's drawings, which constitute an integral part of the retelling and were incorporated into the book. Adults familiar with Rego's work bring to their reading of the tale the drawings' titles. The first drawing of a young girl wearing red nail polish and staring calmly at the viewer is appropriately titled "Little Red Riding Hood on the Edge" and it sets the tone for the story. The majority of readers will approach the text without these titles, however, as they appear only in the paratext at the end of the book.

This story of Little Red Riding Hood "told to children and perhaps not" is a complex dialogue that layers the plural voices of Pina, Rego, and the classic text. Readers will weave these voices together in their own manner. The layering of voices in the text itself is highlighted by the unusual typography that alternates red and black to reflect the third-person voice of the narrator, who affects to use the traditional discourse of a children's tale, and the dialogue of the characters, who use contemporary, everyday speech. The complexity and subtlety of the language, with its different registers and multilayered meanings, is skillfully rendered with a deceptively simple syntax and vocabulary, resulting in a sophisticated recasting that can nonetheless be read by young readers. The title suggests from the outset that Pina's retelling, like Perrault's hypotext, is not only, nor even perhaps primarily, intended for children. The author questions categorical distinctions between "children" and "adults," believing that it is possible to

⁶ See the pages Sara Reis da Silva devotes to Manuel António Pina's work in *De Capuz, Chapelinho ou gorro: Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância* (pp. 49-59).

write in a register capable of interesting both audiences. In his words, “all books (or almost all...) ‘are’ for everyone, that is to say, for each reader, adult or child, who, in one way or another, can read him or herself—according to his or her personal experience, culture, sensibility, reason and unreason—by reading it.” There are those who feel that children do not understand Pina’s “children’s books.” According to the author, such people believe that a literary work has “only a single reading (‘their’ reading)” that is beyond a child’s understanding, when, in fact, they “cannot ‘understand’ children’s readings of these texts” (e-mail, 11 March 2009).

Pina’s words about multiple readings of a book can be applied to all the diverse, multilayered retellings examined in this paper. Using a variety of techniques, these innovative recastings of a rich, “palimpsestuous” text offer layered readings for young and old alike. From Lavater’s *Petit Chaperon Rouge*, published in 1965, to Pina’s *A História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso*, published exactly forty years later, all these versions of “Little Red Riding Hood” are multilevel works suitable for all ages because they invite different forms of reading, depending on the age and experience of the reader. These disarmingly, and often deceptively, simple stories can be enjoyed by very young children, but they also successfully appeal to adults. Readers of all ages can return to these texts over and over, as each reading brings new meanings. Much of the crossover appeal is due to the fact that these retellings draw heavily, often solely on the art of visual storytelling. The use of graphic storytelling to revision and revisualize the age-old tale of “Little Red Riding Hood” is a natural reflection of our ever more visually-oriented society, one in which age is less of a defining category.

References

- Ache, J. (1974). *Le Petit Chaperon rouge à la manière de Buffet, Chirico, Léger, Miro, Mondrian, Picasso, & Rousseau* (1973), *Pilote* n. 692, 7 p. Reprinted in *Pilote: Annuel*: 7 p.
- Ache, J. (1975). *Le monde des ronds et des carrés*. Adapted and translated by Christine Huet. Tokyo: Librairie Ça et Là.
- Avery, T. (1989). *Red Hot Riding Hood*. *Screwball Classics* 2. Turner Entertainment Co.
- Bruel, C. (1997). *Petits Chaperons Loups*. Illus. Nicole Claveloux. Paris: Éditions Être.
- Beckett, S. (2002). *Recycling Red Riding Hood*. London: Routledge.
- Beckett, S. (2008). *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Beckett, S. (2009). *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*. London: Routledge.

- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. London: Routledge.
- Beckett, S. (2014). *Revisioning Red Riding Hood around the World: An Anthology of International Retellings*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Câmara, R. (2003). *O Capuchinho vermelho: Na versão que as crianças mais gostam!* Lisboa: Edições Polvo.
- Craipeau, J. (1995). *Le petit chaperon bouge*. Illus. Clément Oubrière. Paris: Hachette.
- Fagerli, E. (1995). *Ulvehunger*. Oslo: Cappelen.
- Fagerli, E. (1996). *Catalogue of the memorial exhibition held in Bergen in 1996*. Bergen: Grafisk Hus.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Ikhlef, A. (1998). *Mon Chaperon Rouge*. Illus. Alain Gauthier. Paris: Seuil Jeunesse.
- Ikhlef, A. (1985). *La vraie histoire du Chaperon Rouge*. Perf. Justine Bayard and Didier Sandre.
- Lavater, W. (1965) *Le Petit Chaperon Rouge: une imagerie d'après un conte de Perrault*. Paris: Adrien Maeght.
- Lavater, W. (1991). Tête à tête: Entretien avec Warja Lavater. Interview by Bernadette Gromer. *La Revue des livres pour enfants* 137-138, 40-49.
- Lavater, W. (1993). Perception: When Signs Start to Communicate. In E. Shookman (Ed.), *The Faces of Physiognomy: Interdisciplinary Approaches to Johann Caspar Lavater* (pp. 182-187). Colombia, SC: Camden House.
- Loot. "O Capuchinho vermelho: Na versão que as crianças mais gostam!" 22 November 2013. <http://alternative-prison.blogspot.ca/2013/11/o-capuchinho-vermelho-na-versao-que-as.html> (accessed 10 May 2014).
- Olech, J. (2005). *Czerwony Kapturek*. Illus. Grażka Lange. Warsaw: Jacek Santorski & C.
- Perrault, C. (1983). *Le Petit Chaperon Rouge*. Illus. Sarah Moon. Mankato, MN: Creative Education.
- Perrot, J. (1991). *Art baroque, art d'enfance*. Nancy: Presses de l'Université de Nancy.
- Pina, M. A. (2005). *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso*. Illus. Paula Rego. Público/Fundação de Serralves.
- Pommaux, Y. (1993). *John Chatterton détective*. Paris: L'École des loisirs.
- Pommaux, Y. (2000). Le discours de Caracas ou Yvan au bord de la rivière. *Griffon*, 171, 3-9.
- Prince, G. (1997). Foreword. In *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, ix-xi. Trans. Channa Newman and Claude Doubinsky. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Rosen, J. (1997). Breaking the Age Barrier. *Publishers Weekly*, 8 September, 28-31.

Silva, S. (2011). *De Capuz, Chapelinho ou gorro: Recriações de «O Capuchinho Vermelho» na Literatura Portuguesa*. Porto: Tropelias & Companhia.

Wegman, W. (1993). *Little Red Riding Hood*. New York: Hyperion.



Navas, M. (2014). La competencia lectora digital en el siglo XXI. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 20-29) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

La competencia lectora digital en el siglo XXI

María José Navas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
mjnavas@psi.uned.es

Resumen

En muy poco tiempo las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han redefinido la competencia lectora con nuevas formas de leer y nuevos géneros, que exigen añadir algunas destrezas al repertorio de habilidades lectoras que demanda el formato impreso, exigiendo en buena medida mayores dosis de capacidad crítica para poder revisar y desbrozar en un plazo razonable de tiempo las ingentes cantidades de información que los buscadores devuelven en respuesta a nuestras búsquedas, así como evaluar rápidamente su credibilidad. El estudio PISA ha puesto de manifiesto que son muchos los estudiantes que no saben manejarse con soltura en el entorno digital, pese a la amplia disponibilidad de acceso a las TICs en los países del primer mundo y a la actitud tan positiva que tienen hacia ellas los estudiantes: la competencia tecnológica de la llamada generación de nativos digitales está seguramente algo sobrevalorada.

Abstract

Digital reading proficiency at the new millenium. The new Information and Communication Technologies (ICT) have recently redefined reading competency with new ways of reading and new genres, that demand adding some new skills to the reading repertoire required by the printed materials. Particularly, digital reading seems to demand a higher critical thinking to skim and scan through large amounts of material and quickly evaluate its credibility. Despite the generalized access to ICT in the first-world countries and the highly positive attitude of students towards ICT, PISA results show that there are quite a few students that cannot handle comfortably in the digital environment: the so-called 'digital natives' generation is likely to be a bit overrated. Mere exposure to technology is not sufficient for becoming a skilled user.

Introducción

El ordenador y las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han supuesto una auténtica revolución que ha marcado un hito decisivo en la historia. El impacto en el mercado laboral es incuestionable, con un número cada vez mayor de puestos de trabajo que requieren utilizar el ordenador y en muchos casos también Internet. Pero más allá del ámbito laboral, las TIC han ido adquiriendo un peso creciente en la vida privada, social e incluso cívica de las personas, cambiando no solo nuestra forma de comprar o entretenernos sino la manera de relacionarnos con los demás e incluso de influir en el curso político; basta con pensar en el papel jugado por las redes sociales en la llamada *primavera árabe* o en las elecciones españolas tras los atentados del 11 de marzo.

El estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) no ha estado ajeno a todo ello. Durante las 3 primeras ediciones del estudio se trabajó exclusivamente con pruebas en formato impreso. Sin embargo, en la edición 2009 se ofreció a los 65 países participantes la opción de administrar también una prueba de lectura en formato digital. 19 países aceptaron el envite y en 45 países se incluyó una batería de preguntas acerca del uso que los alumnos hacen del ordenador y las TIC. En la edición 2012 se volvió a evaluar la competencia lectora en los dos formatos; se hizo lo mismo con la competencia matemática y se evaluó la competencia en Resolución de Problemas exclusivamente en formato digital. Esta vez la participación fue más del doble que en la edición anterior: 44 de los 65 países participantes. En la próxima edición 2015 el formato digital dejará de ser una opción a la que acogerse y toda la administración de las pruebas se llevará a cabo mediante el ordenador.

PISA es un estudio auspiciado por la OCDE en el que se evalúa cada 3 años las competencias básicas de los alumnos de 15 años en 3 áreas: lectura, matemáticas y ciencias. En cada edición del estudio se evalúa a fondo un área y se ofrece una pequeña actualización de las otras dos. Esta exposición se va a centrar en la edición 2009, en el estudio PISA-ERA (*Electronic Reading Assessment*), por ser la primera evaluación internacional a gran escala de la competencia lectora digital y por incluir también una medida de esta competencia en el medio impreso (en los 19 países participantes los estudiantes que completaron la versión digital también hicieron la impresa).

La competencia lectora en el estudio PISA

En el estudio PISA la competencia lectora digital se conceptualiza en principio exactamente igual que en el formato impreso. PISA trabaja con un marco teórico donde hay un único constructo de lectura que aplica tanto al formato impreso como al digital. De hecho, la escala de competencia lectora digital se construyó de forma que, si los datos lo permitían

(como así fue el caso), se pudiera construir una única escala en la que se combinaban los resultados obtenidos en ambos formatos, reconociendo así las nuevas demandas que el mundo digital ha creado. Y es que cualquier definición de la competencia lectora en el siglo XXI ha de tener en cuenta forzosamente los textos impresos y digitales, y PISA los pesa por igual a la hora de estimar la competencia lectora, estableciendo que la lectura en ambos medios es igualmente importante.

Capacidad para comprender, utilizar y emitir juicios fundados sobre textos escritos, tanto para lograr metas personales como para participar activamente en la sociedad

La definición PISA de esta competencia supera la idea tradicional de competencia lectora como un proceso de decodificación de la información y comprensión literal de lo leído. En el estudio PISA se plantea la competencia lectora en términos de la capacidad que tienen los estudiantes para utilizar información presentada por escrito en situaciones de la vida real con fines diversos (desde lo público a lo personal, de lo profesional a lo educativo) y trabajando con una variada gama de textos (prosa, anuncios, listas, gráficos, diagramas, ...) sobre los que se les plantean tareas que pueden requerir localizar una información concreta, interpretar el texto proporcionado o reflexionar sobre lo que se ha leído. La literatura especializada pone de manifiesto que este tipo de destrezas y habilidades predicen mejor el progreso económico y social de un país que el número de años de escolarización reglada o sin reglar.

Se ha dicho en ocasiones que las TIC constituyen el invento que más ha revolucionado nuestras vidas desde la imprenta, que a su vez dio origen a un medio o formato también revolucionario, ya que emancipó el conocimiento de las manos de los copistas y amanuenses de la Edad Media, que con paciencia y dedicación transcribían el saber al que solo podía tener acceso una élite. En una reciente visita a España, Roger Chartier -prestigioso experto en historiografía- hablaba en una entrevista concedida al diario *El País* (23-5-14) de la gran democratización que ha supuesto Internet para la creación y la divulgación, e indicaba al mismo tiempo que 'eso implica la desaparición del orden y del discurso instaurado desde Gutenberg donde hay un pacto de confianza sobre la profesionalización de lo publicado y ahora ese crédito científico es dudoso y aumentan los riesgos de la falsificación y las trampas'. Esta es una característica que diferencia los formatos impreso y digital: la mayor incertidumbre acerca de la calidad de la información proporcionada. Pero no es la única. Otras características específicas del texto digital serían

su falta de linealidad, la intertextualidad y, por consiguiente, la necesidad de navegar para poder construir el texto o discurso.

El estudio PISA-ERA

En el estudio PISA-ERA se propone al estudiante trabajar con textos navegables, con hipertextos sobre los que ha de responder a preguntas de elección o de respuesta abierta. La dificultad de las preguntas se manipula trabajando sobre las características de los textos (que pueden ser de distinto tipo - e.g., narrativo, argumentativo, expositivo- y tener formatos diferentes), la complejidad de la navegación, el grado de inferencia que ha de realizar el estudiante para dar respuesta a la tarea y la propia naturaleza de ésta (no es igual de difícil localizar una determinada información en una página que confrontar dos posiciones antagónicas sobre una misma cuestión). En la página <http://erasq.acer.edu.au/> se pueden ver algunos ejemplos de los escenarios de trabajo o unidades propuestos en la prueba y de las preguntas formuladas a los estudiantes sobre los mismos.

Antes de entrar a comentar algunos resultados del estudio PISA-ERA es importante señalar que en PISA la competencia de los estudiantes se expresa en una escala de media 500 y desviación típica 100. Esta escala se suele dividir en tramos que definen distintos niveles de competencia, con el fin de poder conocer mejor y describir las fortalezas y debilidades de la población escolar. Habitualmente se definen 6 niveles de competencia en cada área. En el caso de la competencia lectora cada nivel corresponde a 72 puntos y se estima que este valor es el equivalente a 2 años de escolarización. En el caso de la competencia lectora digital, dado que el número de preguntas era considerablemente menor que en la evaluación con el formato impreso, no se dispone de preguntas para evaluar todos esos niveles de competencia sino solo los centrales, los niveles 2, 3 y 4 y el nivel 5 o superior.



Figura 1 – Niveles de competencia lectora definidos en la escala del estudio PISA.

Resultados PISA-ERA

Los resultados en el estudio PISA-ERA ponen de manifiesto que la ya tradicional supremacía de los países asiáticos en la liga PISA también se observa al evaluar la competencia lectora digital, siendo Corea el país en cabeza con diferencia en el formato digital (y también en el impreso), a 31 puntos del segundo mejor clasificado (Australia y Nueva Zelanda) y a casi 70 puntos del promedio en la OCDE, esto es, prácticamente el equivalente a lo que sería un año de escolarización respecto a los segundos en el ranking y a una distancia de casi dos cursos respecto a lo que sucede en la OCDE.

Corea es también el país en el que se encuentra la tasa más baja de estudiantes por debajo del nivel de competencia que se considera necesario tener para poder participar después de forma activa y productiva en la sociedad (el nivel 2): en Corea hay menos de un 2% de estudiantes por debajo de ese nivel, mientras que en la inmensa mayoría de los países esta tasa supera el 10% de los estudiantes, con casi el 17% en promedio en la zona OCDE. Si nos trasladamos ahora al otro extremo de la distribución, Corea sigue saliendo muy bien parada, con casi un 20% de estudiantes en la zona de excelencia (a partir del nivel 5 de competencia) mientras que en la OCDE el promedio no llega al 8%.

Solo hay 5 países que tienen la misma competencia media en los dos formatos (Bélgica, España, Francia, Japón y Noruega). La tendencia es que si se trata de países con un buen nivel de competencia lectora, entonces los estudiantes suelen hacerlo significativamente mejor en el medio digital que en el impreso (Australia, China-Macao, Corea, Irlanda, Islandia, Nueva Zelanda y Suecia). A la inversa, si el nivel medio de competencia lectora es más bien bajo, entonces los estudiantes tienden a hacerlo mejor en el medio impreso que en el digital (Austria, Chile, China-Hong Kong, Colombia, Dinamarca, Hungría y Polonia), con una única excepción: Hong Kong, que lo hace mejor en el formato impreso pese a ser un país con un buen nivel general en lectura.

La correlación entre la competencia lectora en el formato digital e impreso en los 16 países de la OCDE es muy alta, 0.83, lo que confirma el planteamiento del marco teórico de considerar esta competencia como un constructo unitario y la combinación de las dos estimaciones en una única escala. Una correlación de 0.83 significa que ambos formatos comparten en torno al 70%. Ahora bien, aun siendo un valor bastante alto, eso significa también que hay un 30% de la variabilidad de las puntuaciones que no es explicada por eso que es común a ambos formatos. Vamos a ver entonces si esas características específicas anteriormente señaladas de los textos digitales pueden explicar esta otra parte de la variabilidad.

La falta de linealidad y la intertextualidad en el medio digital implican que para poder dar respuesta a la tarea planteada es necesario navegar por los distintos niveles y formatos en los que se proporciona la información en este medio, con páginas con información clave

y relevante pero también con información irrelevante y que poco o nada tiene que ver con la tarea planteada. Esto es, en el medio digital el texto no viene dado como en el medio impreso, sino que se construye, lo construye cada sujeto que navega por la red con un determinado fin u objetivo. Vamos a examinar, por tanto, la conducta de navegación de los estudiantes para ver en qué medida sirve para explicar ese porcentaje de varianza no compartida con la competencia lectora en el medio impreso y vamos a ver si la conducta de navegación indica si se necesita algo más para ser competente en este otro medio, junto al repertorio habitual de habilidades necesarias para leer en el formato impreso.

En el estudio PISA-ERA se ha recogido información de proceso mientras los estudiantes trabajaban resolviendo las tareas planteadas, además de su respuesta final; en particular, qué páginas visitaban y en qué orden lo hacían, cuánto tiempo pasaban en cada página y cómo accedían a ellas (a través de un menú o picando en un vínculo o enlace). Con esa información se han construido 3 índices: el número total de páginas visitadas (medida de la intensidad general de la navegación), el número de visitas a páginas relevantes para la tarea (medida de la intensidad general de la navegación orientada a la tarea) y el número de páginas relevantes visitadas (medida de la cantidad de información potencialmente útil a la que accede el estudiante, al registrar a cuántas páginas distintas accedió el estudiante que fueran relevantes para realizar la tarea demandada).

Como se puede ver en la Tabla 1, es muy alta la correlación de estos tres indicadores de la navegación con la competencia lectora en formato digital, especialmente en el caso del número de páginas relevantes a las que se ha accedido, lo que nos indica que para ser competente en este medio es muy importante una cuidadosa selección de los materiales que son clave para realizar la tarea.

Asimismo, hay una correlación importante –aunque menor- de estos 3 índices con la competencia lectora en formato impreso, que pone de manifiesto que la navegación también depende de la competencia lectora en este otro medio. Por un lado, ello se debe a que buena parte de los materiales que se presentan en pantalla y a los que se accede mediante vínculos y menús son textos, cuya comprensión requiere movilizar las mismas habilidades de bajo nivel que la lectura de un texto en papel. Por otro, porque para poder decidir en qué vínculo pinchamos no solo tenemos que leer sino que tenemos que comprender el contexto en el que se presenta el vínculo y su relación con la tarea, para poder hacer predicciones acertadas de que nos va a llevar -o no- a un sitio donde encontraremos previsiblemente lo que buscamos.

Tabla 1

Correlación de la navegación con la competencia lectora en distintos medios

INDICADORES NAVEGACIÓN	DE	MEDIO DIGITAL		MEDIO IMPRESO	
		OCDE	Rango	OCDE	Rango
Nº de páginas relevantes visitadas	0.81	De 0.68 (Corea) a 0.86 (Hungría)		0.62	0.43 (Macao) a 0.72 (Hungría)
Nº de visitas a páginas relevantes	0.62	De 0.39 (Corea) a 0.75 (Hungría)		0.48	0.24 (Macao) a 0.63 (Hungría)
Nº de páginas visitadas	0.42	De 0.15 (Macao) a 0.59 (Hungría)		0.33	0.06 (Macao) a 0.51 (Hungría)

La navegación correlaciona, por tanto, con la competencia lectora en ambos formatos. Para ver hasta qué punto la navegación introduce un elemento distintivo y único, esto es, no compartido por la lectura en papel, se realizaron análisis de regresión múltiple introduciendo como criterio la competencia lectora digital y como predictores la competencia lectora en el medio impreso y la navegación con cada uno de los tres indicadores definidos, con el fin de ver si, una vez controlado el nivel de competencia lectora de los estudiantes en formato impreso, la navegación sirve para predecir la competencia lectora digital. Eso es justamente lo que se ha encontrado en el estudio PISA-ERA: dos estudiantes con el mismo nivel de competencia lectora en papel tendrán una competencia lectora digital diferente si su patrón de navegación, si su forma de moverse en la red es distinta, dependiendo de la cantidad de páginas relevantes que visiten y de la frecuencia con que lo hagan.

En particular, los resultados ponen de manifiesto que hay un efecto lineal del número de páginas relevantes visitadas y un efecto no lineal del número de visitas a páginas (tanto si son consideradas en conjunto como si solo se considera las que son relevantes para la tarea). Esto significa que hay un punto a partir del cual ya no resulta útil visitar o revisar más páginas, mientras que la competencia lectora digital parece aumentar siempre de forma lineal, es decir, en una proporción semejante, con el número de páginas relevantes visitadas. Dicho de otro modo, una vez que los estudiantes han examinado adecuadamente todo el material relevante, revisar ese material o acceder a otras páginas (relevantes o no) no parece mejorar sustancialmente la competencia en este medio.

Una vez controlada la competencia lectora en el medio impreso, el número de páginas relevantes a las que se accede explica el 23% de la variabilidad de las puntuaciones en el medio digital: por cada página relevante visitada la puntuación aumenta en más de 6 puntos. A la inversa, cuando se controla la conducta de navegación de los estudiantes, su competencia lectora en el medio impreso también explica en alguna medida la variabilidad de las puntuaciones en el medio digital (un 6%) pero su efecto es considerablemente menor (por cada 10 puntos más obtenidos en la escala impresa la

puntuación en el medio digital aumentaría poco más de 3 puntos). Por tanto, cuando evaluamos la navegación examinando la cantidad de información relevante a la que se accede, ésta constituye un predictor con más peso en la competencia lectora digital que la competencia de los estudiantes en el medio impreso, explicando ambos predictores un porcentaje independiente de la variabilidad de las puntuaciones en el medio digital.

El gráfico de la Figura 2 ilustra la relación no lineal entre el número de visitas a páginas (en este caso relevantes) y la competencia lectora digital. Como se puede observar, para un mismo número de visitas el incremento en la competencia lectora digital es bien distinto, de hecho, menos de la mitad en la segunda zona de la escala.

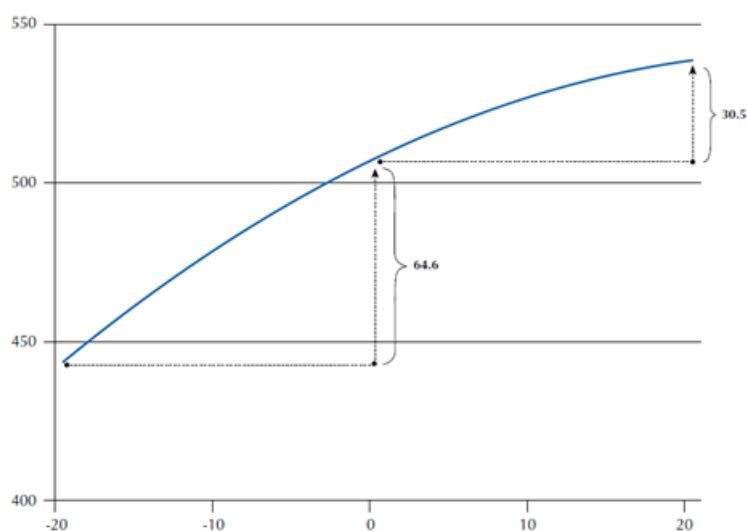


Figura 2 – Relación entre el número de visitas a páginas relevantes y la competencia lectora digital.

Para finalizar con el tema relativo a la navegación, es preciso señalar que incluso cuando se daban en algunas preguntas indicaciones explícitas a los estudiantes sobre cómo navegar (es decir, en qué enlace pinchar para minimizar el riesgo de que se perdieran en la red), se encontró que un buen número de estudiantes no era capaz de localizar páginas cruciales. Antes se señaló también que un 17% de los estudiantes en la zona OCDE (casi 1 de cada 5) se encuentran por debajo del nivel 2 de competencia, que es el que marca el mínimo imprescindible para poder desenvolverse con comodidad después en la sociedad. Por tanto, los resultados del estudio PISA-ERA ponen de manifiesto que la competencia tecnológica de la llamada *generación de nativos digitales* está seguramente algo sobrevalorada, ya que hay un buen número de estudiantes que no saben manejarse con soltura en ese entorno: el haber nacido y crecido en un entorno con una gran presencia de lo tecnológico no quiere decir que se sepa de forma innata o automática cómo operar de forma eficaz en ese medio.

Conclusión

Una cosa es disponer de acceso a las nuevas tecnologías (y éste es prácticamente universal en los países del rico club de la OCDE) y otra bien distinta ser capaz de moverse con destreza en este medio, para saber sacar provecho de la enorme y rica fuente de información que las TIC proporcionan. Como acabamos de ver, para ser competente en el medio digital hay que tener muchas de las destrezas que se necesitan para procesar textos escritos, algunas de ellas en mayor grado incluso de lo que se necesita en el medio impreso. Por ejemplo, la capacidad para predecir, integrar y evaluar la información a la que se accede, dado que (1) la cantidad de texto visible en la pantalla suele ser menor que en el medio impreso, (2) su longitud normalmente es desconocida y (3) su origen o fiabilidad muchas veces es incierto. Pero hemos visto también que se necesitan destrezas específicas que derivan de las características diferenciales del medio digital, que tienen básicamente que ver con la conducta de navegación que lleva al sujeto a construir el texto que va a dar respuesta al objetivo o problema que inició esa búsqueda.

El escritor Jordi Soler hacía recientemente en el diario *El País* (21-6-14) una interesante reflexión acerca del lector de periódico de papel del siglo XX y el lector del siglo XXI. El primero ‘iba pasando las hojas, leyendo lo que le interesaba o llamaba su atención, y en cuanto se acababan las páginas se iba a hacer otra cosa, y probablemente no volvía a enterarse de las noticias hasta el telediario de la noche, o hasta el día siguiente, cuando volvía a sentarse a leer el periódico’. El segundo se entera de las noticias a través de la ‘pantalla del teléfono, de la tableta o del ordenador, que nos ofrece una imagen del mundo tan especializada que ya se parece muy poco al mundo. En la pantalla los temas, las noticias, las anécdotas se organizan por parcelas y se van interrelacionando hasta formar un enjambre del que el espectador tiene que sacar una idea clara, si es que puede hacerlo. El lector del siglo XXI, ese que ve pasar un torrente de información por la pantalla de su tableta, más que reflexionar va de una noticia a otra, de un dato a una opinión y el caudal es tan vasto que no hay tiempo para detenerse a digerir lo que acaba de leerse. El lector del siglo XXI puede pasarse el día entero leyendo noticias y columnas de opinión, que se están renovando todo el tiempo en un flujo permanente e ininterrumpido que mantiene al lector, a base de links o de tuits, rigurosamente informado pero, también, sin el silencio imprescindible para sacar sus propias conclusiones’.

Esta comparación tan gráfica del tipo de conductas que propician los medios impreso y digital en una actividad tan cotidiana para nosotros sirve para llamar la atención sobre dos resultados muy distintos pero de algún modo relacionados entre sí del estudio PISA.

Primero, no por mucho navegar se llega a buen destino. Para empezar, antes de levar el ancla hay que saber cuál es el objetivo del viaje, para ir adecuando la navegación al mismo: en el timón del barco debe estar siempre presente el objetivo del viaje. De esta

forma, solo haremos escala en los puertos relevantes y llegaremos a destino en un tiempo mucho menor que si navegáramos a tontas y a locas, haciendo click en muchas páginas con la esperanza de encontrar alguna con información útil que nos lleve en la buena dirección; en este caso, el riesgo de perder el rumbo y el tiempo es muy grande. *Mutatis mutandis*, si leemos el periódico sabiendo qué queremos (por ejemplo, ver los titulares de todas las secciones, o consultar los resultados de la bolsa o del mundial de Brasil), el riesgo de dispersarnos y de invertir un tiempo valioso es considerablemente menor. De hecho, el segundo y último dato que quería señalar es que los estudiantes con mejores resultados en el medio digital son precisamente los que informan de un uso *moderado* del ordenador en casa, mejor que los alumnos que dicen utilizarlo mucho o no hacerlo apenas.

No hay duda de que la competencia digital es una destreza crítica para el futuro de los estudiantes como ciudadanos y trabajadores del siglo XXI y caben también pocas dudas de que los sistemas educativos tienen que hacer un esfuerzo importante para ayudar a los estudiantes a adquirir y mejorar estas destrezas. Ángel Gurría, secretario general de la OCDE, comienza así el prólogo del último estudio presentado en Tokio por la factoría OCDE a finales de junio, el estudio TALIS: 'Nuestros sistemas educativos no siguen el ritmo vertiginoso al que cambia el mundo a nuestro alrededor. La mayoría de los centros escolares siguen más o menos igual que hace una generación y los propios profesores frecuentemente no ponen en juego las destrezas y prácticas docentes necesarias para dar respuesta a las distintas necesidades a las que se enfrentan los estudiantes de hoy'. El camino por andar es largo, pero el punto de partida no es malo, partimos bien equipados, ya que a la amplia disponibilidad de acceso a las TIC se une la actitud tan positiva que tienen hacia ellas los estudiantes. Aprovechemos, por tanto, las posibilidades que ofrecen las TIC para enseñar y aprender de otra forma en un entorno de trabajo en el que los estudiantes están muy motivados y que facilita, además, la atención personalizada del profesor al estudiante.



Rio, M. (2014). O Quebra-Cabeças, o jogo mental na leitura de imagens segundo a perspectiva da ilustradora. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 30-42) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

“O Quebra-Cabeças”. O jogo mental na leitura de imagens segundo a perspectiva da ilustradora

Mariana Rio

Freelancer

mariana@marianario.com

Resumo

O Quebra-Cabeças, *picturebook* construído pela dupla Helena Carvalho (texto) e Mariana Rio (ilustração), pretende provocar no leitor uma reflexão profunda sobre a forma, a beleza, o corpo e a identidade, tentando questioná-lo sobre a percepção que tem de si próprio e dos outros. Na construção da ilustração, criou-se um mundo imaginário e geométrico - baseado no jogo Tangram - habitado por seres ficcionais de formas diversas. A sequência de imagens do livro pretende proporcionar ao leitor um jogo mental sobre estas formas e os seus possíveis encaixes, criando uma alavanca para uma reflexão mais profunda sobre os temas centrais do texto. Esta comunicação terá como objetivos analisar o processo de construção da narrativa visual de *O Quebra-Cabeças*; apontar possibilidades para a leitura das imagens que a constituem; e mostrar formas de abordar o livro junto de crianças, recorrendo a exemplos de atividades realizadas pela ilustradora no contexto das escolas.

Abstract

O Quebra-Cabeças, *the mental game in image reading according to the perspective of the illustrator*. *O Quebra-Cabeças*, *picturebook* made by Helena Carvalho (text) and Mariana Rio (illustration), aims to trigger a profound reflection about shape, beauty, body and identity in the reader, trying to make him question about his perception of himself and others. In the making of the illustration, an imaginary world has been created. This geometric and based on Tangram game world is inhabited by fictional beings with diverse forms. The image sequence of the book aims to provide the reader with a mental game about these shapes and its possible fittings. This will lead the reader into a deeper thinking of the text's main issues. This communication will analyse the visual narrative construction process of the *O Quebra-Cabeças*; pointing possibilities for its images reading; showing ways of approaching the book when working with children, by using examples of activities directly conducted by the illustrator in a school context.

Introdução

O presente texto, resumo da conferência apresentada no 10.º Encontro Nacional/8º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração na Universidade do Minho, não pretende ser um artigo científico mas sim uma reflexão da própria ilustradora acerca do processo de construção do *picturebook* *O Quebra-Cabeças* (Edições Eterogêmeas, Porto, 2012). Esta reflexão analisa algumas possibilidades de leitura da já referida obra, mostrando possíveis formas de a trabalhar, potenciando estratégias de leitura e produção de imagens, junto de crianças entre os 3 e os 8 anos, nomeadamente no contexto das escolas EB1/JI portuguesas.

Narrativa visual, o processo de construção de *O Quebra-Cabeças*

O Quebra-Cabeças, construído pela dupla Helena Carvalho (texto) e Mariana Rio (ilustração), nasce a partir do desafio proposto por um concurso internacional de ilustração. A criação de um livro sobre as formas do corpo humano e as problemáticas a este associadas foi o desafio lançado, que acabou por unir as autoras. Após um primeiro debate de ideias, surgiu o texto, da autoria de Helena Carvalho. O desafio de ilustrar o texto foi visto como uma oportunidade de criar uma narrativa com autonomia face ao texto, tentando prolongar a experiência do leitor, potenciando a complexidade sobre o assunto tratado pelo livro. O objeto final deveria ser um *picturebook*, termo de que designa um livro que "(...) evoca duas linguagens, o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado" (van der Linden, 2012, p. 8).

Assim, à reflexão sobre o texto, juntou-se a pesquisa e tudo se começou a materializar em desenho, pequenas listas de palavras e pensamentos soltos. Esta primeira fase teve como suporte cadernos processuais dos quais a ilustradora se fez acompanhar ao longo de todo o projeto. Nestes, várias figuras foram ganhando forma livremente, como prolongamento das questões - "o que é o belo? o que são as proporções perfeitas? o que é a perfeição no desenho?"

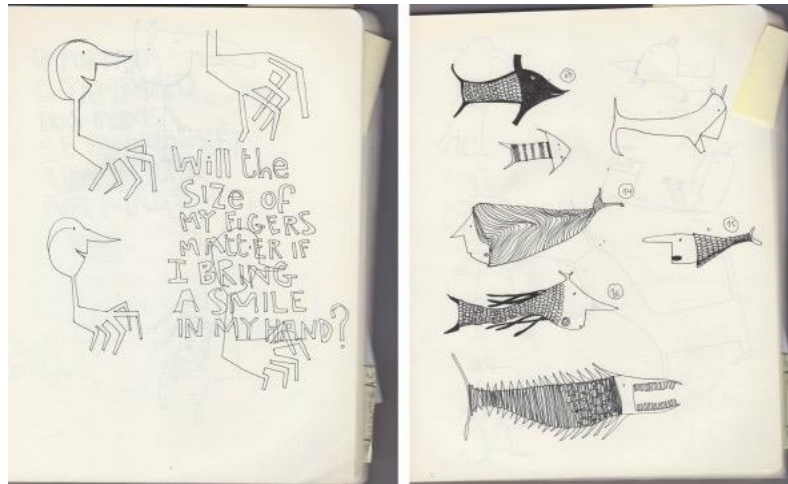


Figura 1 – Alguns esboços dos personagens de *O Quebra-Cabeças* em cadernos processuais.

Destes primeiros esboços de figuras e desta reflexão, surgiu a visão de criar todo o livro a partir de elementos geométricos, como se de um jogo se tratasse. Desse ponto, até escolher as formas do Tangram para criar um cenário imaginário onde se desenrolaria toda a narrativa visual, foi um pequeno passo. A escolha deste cenário como o elemento visual dominante no livro pretendia fazer ressaltar a ideia de pureza e geometria, iniciada pelo texto, e que seria ainda vincada pela seleção de cores primárias, com um caráter forte e visualmente marcante.

Seguiram-se diversos estudos de grelhas de construção das páginas, estudos de cor, estudos de tipografia e integração do texto, tendo sido ainda aprofundada a sequência narrativa de páginas. Só após esse trabalho seriam desenhadas todas as ilustrações finais.

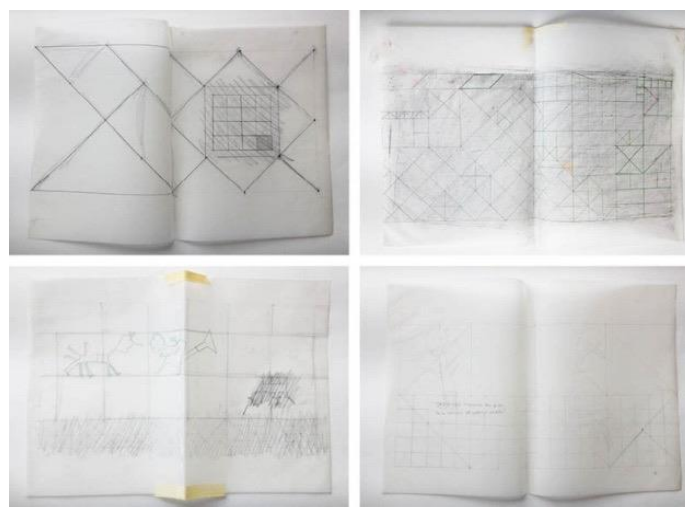


Figura 2 – Exemplo de estudo de composição de grelhas em dupla-página.



Figura 3 – Maqueta em tamanho real do livro com esboços e com estudo de cor.



Figura 4 – Livro O Quebra-Cabeças, Edições Eterogêmeas, 2012, texto Helena Carvalho, ilustração Mariana Rio.

Estas ilustrações foram produzidas com recurso a carimbos, construídos em vários materiais. Foram usadas tintas de guache para produzir as impressões, num processo cuidadoso de sucessão de finas camadas de tinta até se obter o resultado desejado. Ao longo do processo de trabalho surgiram desenhos falhados, que foram abandonados a meio ou mesmo depois de dados como prontos para dar lugar a novas tentativas de superação, sempre com o objetivo final de melhorar o resultado obtido anteriormente. A busca por um resultado final em que todas as ilustrações estivessem no mesmo nível de qualidade gráfica, plástica e narrativa, foi uma constante ao longo do projeto.



Figura 5 – Alguns dos carimbos usados no processo de produção dos originais.

A narrativa visual de *O Quebra-Cabeças* ganha, assim, forma, surgindo como um contraponto entre as personagens rudes, espontâneas e a regularidade, geometria e simplicidade do Tangram. Aqui, a metáfora retrata a realidade vista pelo olhar da ilustradora. A beleza dos seres não obedece a uma proporção ou regra, em contraponto com o mundo que habitam, que se rege por um conjunto de convenções e preconceitos.

Leitura de imagens, o jogo mental enquanto alavanca do pensamento

A narrativa do livro é feita também de alguns jogos visuais que pretendem ser mentais e que desafiam o leitor a brincar com as imagens nesse sentido. Logo na primeira dupla-página de imagem, o título do livro, é colocado como um enigma desafiando o leitor a desvendar o escrito com a mudança de posição de peças existentes apenas no desenho e na imaginação. Este não é mais do que um simples exercício para estimular, logo na linha de partida, a leitura das imagens.



Figura 6 – Páginas 4/5 do livro O Quebra-Cabeças, Edições Eterogémeas, 2012, texto Helena Carvalho, ilustração Mariana Rio.

Ao longo de todo o livro existe uma narrativa que funciona como um novo jogo. Há um momento de rutura e confusão, em que as personagens, habitantes das peças geométricas, se rodam e se misturam, culminando num final de livro em que tudo se reposiciona, para se tornar em algo novo.



Figura 7 – Páginas 28/29 e 30/31 do livro *O Quebra-Cabeças*, Edições Eterogêmeas, 2012, texto Helena Carvalho, ilustração Mariana Rio.

Há sempre novas formas de ver, novos sentidos e novas possibilidades e, no caso de *O Quebra-Cabeças*, pretende-se que essa seja a alavanca do pensamento sobre as imagens e sobre os textos. Tal como o texto, equipado “com pontos de interrogação como lanças de reboque” (Remelhe, 2012, p. 3), a imagem também lança perguntas. “As metáforas visuais sucedem-se redimensionando o corpo e reduzindo-o a uma ou outra parte (mãos e coração), a uma função (a desarrumação), a uma emoção (um sorriso, um abraço). No final, a lição é simples: o corpo não tem qualquer sentido se não alcançarmos, a cada momento, uma das suas potenciais metamorfoses, por isso não tem beleza estática e absoluta: “Para que servem então os corpos perfeitos senão para estátuas e peças de coleção?” (Brites & Figueiredo Costa, 2013, p. 36).

O Quebra-Cabeças é um livro sobre corpos que podem existir apenas no domínio da ficção. Uma galeria de figuras bizarras com contornos inexistentes. Entre elas, estão

personagens com várias cabeças, narizes oblongos, dentes afiados, múltiplas pernas, diversas caudas, estranhas orelhas, peles de texturas matéricas, línguas compridas, escamas de tinta, muitos olhos assíncronos, dentes afiados, garras, antenas, proporções arriscadas e subtis metamorfoses com objetos do quotidiano que evocam mensagens subliminares. Criaturas de Terra por descobrir, da água, do vazio, de um planeta estranho, habitam o espaço geométrico em posições de um equilíbrio arriscado.

Estas criaturas, inexistentes na natureza que conhecemos, são a antítese da geometria e das regras. E, mesmo assim, são provenientes de uma criação artística, possuem beleza própria que pode ser interpretada pelo leitor para atingir a lição final enunciada – a beleza do corpo é totalmente relativa não se definindo por si só a qualidade de nenhum ser.

O Quebra-Cabeças é um puzzle, é uma chamada para a ação, é um desafio para colocar os leitores a pensar: O que é a perfeição? O que são corpos perfeitos? Como é o meu corpo? Como se medem ou quantificam a felicidade e o sorriso?

Formas para prolongar a experiência do livro junto de crianças entre os 3 e os 10 anos

O livro *O Quebra-Cabeças* tem vindo a ser trabalhado pela ilustradora em diversas escolas, bibliotecas e outros espaços com serviço educativo em Portugal, nomeadamente nas escolas EB1/JI com grupos de crianças entre os 3 e os 10 anos de idade através de sessões de apresentação e *workshops*. Estas sessões, visam aproximar os alunos e professores dos livros ilustrados, nomeadamente do *picturebook* enquanto objeto que pressupõe uma boa relação conceptual e formal entre texto, ilustração, *design*, impressão, materiais usados e acabamentos. Estas pretendem ainda sensibilizar o mesmo público para a importância da literacia visual enquanto capacidade de leitura de imagens de autor, compostas por camadas de informação e de significados. O tema central do livro é também trabalhado nestas sessões, primeiramente, através de jogos verbais de pergunta/resposta com os alunos, a partir das ilustrações. Seguem-se alguns exemplos das perguntas formuladas:

- Que formas geométricas usou a ilustradora como base para inventar os cenários onde habitam as personagens do livro?
- Como foram feitas as imagens e a tipografia deste livro?
- De que materiais resultam as texturas existentes?
- *O que é o corpo?*

- *Para que serve o teu corpo?*
- *O que é ser bonito?*
- *Gostas mais do teu amigo por ter um corpo bonito, ou porque gostas de conversar/brincar/estudar com ele? O que é ser amigo? O que é uma família?*
- *Como é o corpo deste personagem? Como foi representado o seu corpo?*
- *Como podes representar o teu corpo com estes materiais?*
- *Como podes criar um personagem com estes carimbos? Quais as características do seu corpo? Porquê?*
- *As andorinhas são negras e, afinal, iluminam a primavera. Como pode ser? Apesar de negras podem ser luminosas? Porquê?*
- *As desvairadas gaivotas são exímias guardiãs do mar. O que significa “exímia”? E “guardiã”? Afinal é uma boa guardiã mesmo que seja desvairada? Porquê?*
- *O truque está no olhar; os olhos são pintores, ilusionistas, que podem fazer desaparecer a beleza das coisas ou multiplicá-la. Porquê? Por que razão os olhos são pintores e ilusionistas? Qual é a função dos olhos? São diferentes de pessoa para pessoa? Veem de formas diferentes? Podem tirar ou pôr beleza nas coisas? Como?*
- *Quantos dedos tem a tua mão? Podes transformá-los em personagens de uma história?*

Estas perguntas, entre outras, desencadeiam a conversa entre a ilustradora e os alunos na apresentação do livro, bem como durante as oficinas. O feedback é constante pretendendo-se que os alunos somem à experiência da prática artística o pensamento crítico e a autointerrogação.

Seguem-se alguns exemplos destas oficinas.

Oficina - A Minha Mão

Esta atividade prática permite aos alunos a experimentação da relação muito próxima entre o corpo, os materiais, a narrativa e o livro enquanto objeto. As crianças são desafiadas a criar um pequeno “livro” (8 páginas - formato A4 - encadernação com agrafos), com uma narrativa livre que tem como única obrigação o uso do carimbo da mão, ou de parte dela, enquanto personagem da história. A mão pode tomar qualquer forma, desde uma pessoa, a um animal ou a um objeto...



Figura 8 – Atividade “A Minha Mão” orientada pela ilustradora em diversas escolas EB1/JI Portuguesas.

Os textos verbais, ou escritos diretamente nos “livros” desenvolvidos, surgem nas oficinas em simultâneo com a criação de imagens e como parte integrante de uma narrativa constituída por uma relação harmoniosa entre estes e as imagens produzidas. Assim, é convocada, nos alunos, a capacidade de narrar tanto através de imagens como de textos e, sobretudo, na melhor união entre ambos.

Oficina - Vamos carimbar no jardim!

Esta oficina permite aos alunos um contacto direto com a Natureza e com as formas orgânicas que podem ser potenciais carimbos, capazes de produzir marcas com formas muito diversas. Inicialmente os participantes são convidados a explorar um jardim e a procurar elementos que possam vir a ser usadas enquanto carimbos. Numa segunda fase, já em contexto de mesa de trabalho, as crianças exploram as formas recolhidas enquanto carimbos com o objetivo de criar novos personagens. Esta é uma atividade potenciadora da criatividade, da exploração e descoberta do meio.



Figura 9 – Atividade “Vamos Carimbar no Jardim” orientada pela ilustradora no PINC-UPTEC, Porto.

Oficina - O Tangram

Na oficina “O Tangram”, pretende-se prolongar a experiência da leitura do livro, utilizando as peças do Tangram enquanto carimbos. Assim, o desafio lançado aos participantes é o de carimbar com o Tangram. O jogo tradicional é desconstruído e utilizado numa nova perspetiva, criando-se novas formas geométricas, mas ao mesmo tempo carregadas de plasticidade. Esta atividade favorece a ligação das crianças com a geometria e a matemática mas também com as artes plásticas, a ilustração e a narrativa.

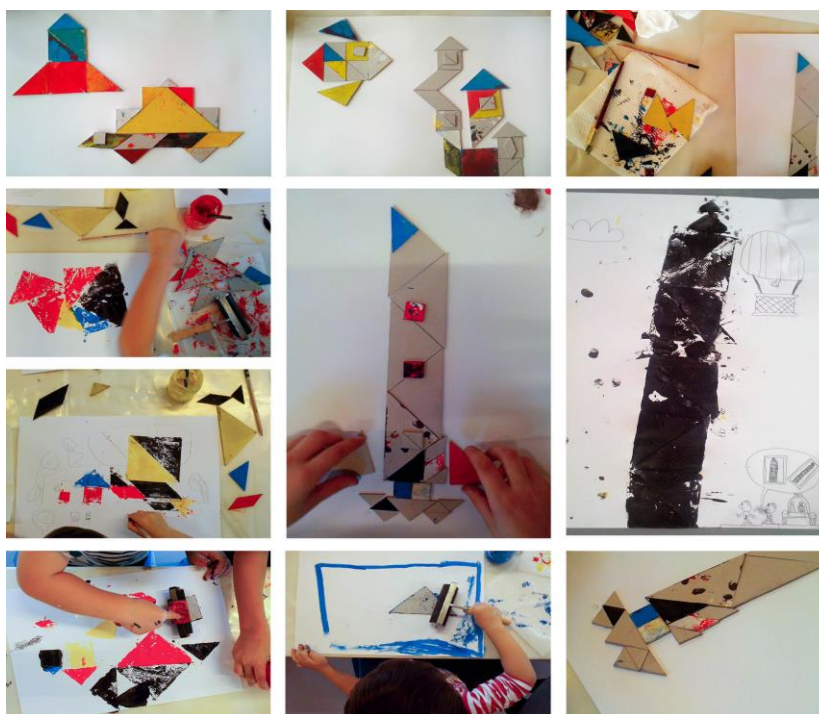


Figura 10 – Atividade “O Tangram” orientada pela ilustradora no PINC-UPTEC, Porto.

Em suma, para a ilustradora, O Quebra-Cabeças tem vindo a revelar-se muito mais do que um trabalho de ilustração estanque encerrado nas páginas de um livro. Prolongou-se no contacto direto com os leitores mais jovens e seus educadores, no trabalho efetuado com o intuito de oferecer aos alunos experiências e ferramentas para que estes pudessem pensar de forma mais autónoma, motivando-os a criar novos personagens, narrativas visuais e textuais. Desta forma, estreita-se a relação das crianças com os livros, esperando-se que esta se mantenha durante toda a vida destas pessoas.

O contacto com os alunos das EB1/JI portuguesas com a realidade da capacidade de interpretação e aprendizagem, como do próprio contexto socioeconómico dos alunos, tem sido de uma importância fulcral no crescimento profissional da ilustradora refletindo-se no seu trabalho paralelo de conceção, escrita, ilustração e *design* gráfico de novos livros.

Referências bibliográficas

Brites, A. & Figueiredo Costa, S. (2013). *Blimunda nº11*. Lisboa: Fundação José Saramago.

Carvalho, H. & Rio, M. (2012). *O Quebra-Cabeças*. Porto: Edições Eterogémeas.

Remelhe, E. (2012). Introdução. *In* H. Carvalho & M. Rio, *O Quebra-Cabeças* (p. 3). Porto: Edições Eterogémeas

Van der Linden, S. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.



COMUNICAÇÕES



Rechou, B., Costas, E., Fernández, B., Boo, M., & Rodríguez, M. (2014). La poesía en diferentes espacios formativos: una propuesta de animación lectora. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustraçao* (pp. 44-53) Braga: CIEC – Centro de Investigaçao em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

La poesía en diferentes espacios formativos: una propuesta de animación lectora

Blanca-Ana Roig Rechou
Eulalia Agrelo Costas
Berta Dávila Fernández
Mª del Carmen Ferreira Boo
Marta Neira Rodríguez

Universidad de Santiago de Compostela- LITER21/LIJMI
lijmisec@gmail.com

Resumen

En esta comunicación, se presenta una guía de lectura realizada en el marco del programa de dinamización lectora en las bibliotecas “Ler conta moito”, impulsado por la Xunta de Galicia. Esta guía está dedicada al género poético y a la franja de edad de 3 a 8 años. Su objetivo principal radica en facilitar y acompañar la tarea del mediador en la selección de textos poéticos en lengua gallega y en la planificación de la educación literaria, entendiendo ésta como la puesta en marcha de una metodología de trabajo que permita la consecución de un conjunto de saberes culturales, literarios y sociales, de manera que contribuyan al intertexto individual de la niñez y a su activación ante la lectura de una obra literaria (Roig, 2013).

Abstract

Poetry in different learning spaces: A proposal for reading entertainment. In this communication, it is shown a guideline for reading, which was made in the framework of the program to dynamize the reading in libraries “Ler conta moito” by Xunta de Galicia. This guide is about the poetic genre production and for children from three to eight years old. It provides mediators with a selection of poetic texts in Galician and at the same times helps them to plan literary education. The main aim is to emphasize a methodology of work which develops a suitable knowledge of cultural, literary and social aspects, so these contribute to the importance of the individual intertext in childhood and to stimulate the reading of a literary work.

Introducción

Para acercar las obras literarias a los más jóvenes, el mediador, entendiendo como tal cualquier adulto que ejerza un papel de puente entre las obras literarias y la infancia y juventud (familia, bibliotecarios, profesorado, promotores culturales...), tiene como instrumento la “Educación literaria”. En palabras de Roig (2013, p. 34), se trata de una metodología que permite planificar la lectura teniendo en cuenta las diferentes franjas de edad, a partir de objetivos como:

- Dotar al lector de un conjunto de saberes culturales, literarios y sociales que fortalezcan las enciclopedias y los intertextos individuales para ser capaz de descubrir en las obras literarias, a partir de su lenguaje específico, modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimientos histórico; una reacción individual ante la lectura de una obra, un reconocimiento que lleva a la empatía del lector con las obras que se le ofrecen y que redundan en la configuración de un lector competente.

- Practicar estrategias para la formación y animación lectora que también sientan las bases de la competencia literaria, instrumentos básicos de lo que se considera enseñanza de la literatura, aunque pensemos que la literatura no se enseña.

Dos objetivos que se interrelacionan, pues sin el primero (el saber) difícilmente se puede conseguir, con eficacia, el segundo (cómo transmitirlo y vivirlo).

Con la pretensión de facilitar y acompañar la tarea del mediador en la selección de textos y en la planificación de la educación literaria, y considerando que “a poesía educa en sentimientos, nos valores democráticos, no eido estético e facilita que os nenos descubran as dimensións menos coñecidas, pero imprescindibles, das palabras” (Teijeiro, 2009, p. 45), se ha elaborado *Guía de poesía. De 3 a 8 anos*. Este instrumento útil para acercar la poesía a la infancia en cualquier espacio formativo se enmarca dentro del programa de dinamización lectora en las bibliotecas “Ler conta moito”, impulsado por la Secretaría Xeral de Cultura de la Xunta de Galicia, y puede consultarse de manera completa en http://cultura.xunta.es/programas/programa.php?id=programa_171&lg=gal.

Guía de poesía. De 3 a 8 anos acoge seis poemarios, dirigidos, como paratextualmente se anticipa en el título, a lectores de entre 3 y 8 años y que se presentan según el orden alfabético de los apellidos de los autores. Se trata de *Parece unha rosa*, de Rosalía de Castro; *A casa de había unha vez*, de Ana María Fernández; *Coplas*, de Antonio García Teijeiro; *Rata linda de Compostela*, de Bernardino Graña; *Eu conto, ti cantas*, de María Victoria Moreno, y *Fafarraios*, de Gloria Sánchez. Todos ellos forman parte del canon accesible de la poesía infantil gallega, es decir, son fácilmente localizables en librerías y bibliotecas; se deben a autores que son considerados referentes por su trabajo permanente a favor de la lengua y la literatura gallegas; responden a distintas modalidades poéticas, entre las denominadas por Roig (2000) “poesía é xogo”, “poesía é música”, “poesía é conto”

y “poesía é maxia” y se ajustan a las capacidades psicológicas y cognitivas de las edades elegidas.

La guía se organiza en dos grandes apartados, “Preparación de la lectura” y “Propuestas de trabajo”, que se aplican a cada una de las obras tratadas. El primero de ellos, “Preparación de la lectura”, contribuye a la conformación de un perfil contextual sobre el momento en el que se ha escrito el poemario, así como sobre la actividad literaria del autor elegido para que de esta manera el protagonismo de este sea compartido con conocimientos sobre etapas históricas, autores, ilustradores y trayectorias, parte importante de las destrezas y habilidades del lector competente que se desea formar. Para este fin también se añade una bibliografía, el subapartado “Para saber más”, que contiene reseñas y referencias sobre la actividad poética general de cada autor elegido. Esta información es un punto de partida para los fines propuestos, con el propósito de que sea posible elaborar un proyecto de trabajo general o búsquedas de datos puntuales, que partan de los textos, de los paratextos — es decir, todo lo que rodea el texto (informaciones editoriales, sobre la estructura de la obra, sobre el propio autor y la obra, e incluso algún tipo de ilustración) — o de búsquedas en la red u otros recursos que el mediador considere apropiados a quien se quiere acercar en el espacio y en el tiempo concretos para llevar a cabo la formación lectora.

El segundo apartado, “Propuestas de trabajo”, incluye una serie de actividades para trabajar con las obras seleccionadas en diferentes espacios lúdicos y formativos, un conjunto de acciones que se pueden adaptar siguiendo diferentes criterios y situaciones: edad del destinatario, composición del grupo, exigencia, duración, profundidad...

Las actividades se dividen en distintos subapartados según la pretensión de cada una de ellas: “Para introducirse en la lectura”, “Para jugar, crear y contagiar”, “Para dialogar con otras artes”, “Para emocionar”, “Para pensar” y “Para aprender más”. La función de cada uno de estos subapartados es agrupar los diferentes tipos de actividades para facilitar la tarea de seleccionarlas a partir de lo que se desee conseguir en cada momento.

Parece una rosa, de Rosalía de Castro

Para ejemplificar lo comentado, se reproduce a continuación el apartado referido a *Parece unha rosa* (Maior, 2010), poema de Rosalía de Castro que se acompaña de las ilustraciones de Isabel Pintado.

Preparación de la lectura

Contexto

Parece unha rosa es un poema que forma parte de la obra *Cantares gallegos*, de Rosalía de Castro, editado en 1863 y transformado en el año 2010 en un álbum ilustrado por la editorial Espiral Maior por ser considerado de interés para el lector infantil, dado que, en el momento de su publicación, no se puede hablar en Galicia de Literatura Infantil y Juvenil. Rosalía de Castro es una de las figuras clave del Rexurdimento. La elección del gallego como lengua literaria supuso un importante paso adelante en la reivindicación lingüística y por eso la fecha de celebración del día de las Letras Gallegas fue elegida en homenaje al aniversario de publicación del poemario ya citado, que marcó un hito para la literatura gallega. En el Rexurdimento, movimiento no sólo literario sino también político y cultural, destacan otras figuras como Manuel Curros Enríquez y Eduardo Pondal, que contribuyeron con trabajos de distinta índole al desarrollo de una etapa de recuperación histórica, política y artística de los elementos de identidad gallegos que fueran ocultados y perseguidos en siglos anteriores.

La autora/la ilustradora

Rosalía de Castro (Santiago de Compostela, 1837) es una de las figuras más relevantes de la literatura gallega. Su obra continúa recibiendo en la actualidad una importante atención de críticos y estudiosos y un gran reconocimiento popular. Autora de amplia formación artística, literaria y musical, mantuvo un contacto continuado con los intelectuales de su tiempo y reivindicó su condición de gallega no sólo con la elección del idioma en los poemarios *Cantares gallegos* y *Follas novas*, sino que también con el tratamiento en sus textos de problemáticas que afectaban a las clases populares de Galicia. Estuvo casada con el intelectual Manuel Murguía, primer director de la Real Academia Galega y un hombre influyente en el renacer de los movimientos galleguistas.

Isabel Pintado (Madrid, 1964) es licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid y autora de numerosas exposiciones en territorio gallego, a donde se trasladó en 1991. Su actividad artística se desarrolla tanto en la pintura como en el grabado. Impartió distintos talleres de creación plástica y participó en proyectos interdisciplinarios relacionados con la poesía, el vídeo, la música y la danza.

La obra

Descriptor

Parece unha rosa es una composición de tipo popular organizada en estrofas de cuatro versos con rima en los pares. La rima consonante resulta muy atractiva para el lector infantil y permite llevar a cabo actividades sobre la dimensión sonora de la poesía con las

primeras edades. La temática del texto alude a una escena costumbrista en la que dos niños son invitados por la voz poética a lavarse en una fuente mientras se alaba su belleza y frescura y son agasajados por el adulto. El empleo de los procedimientos retóricos de la poesía tradicional hace del poema un texto próximo a las composiciones de transmisión oral (arrullos, canciones de cuna, juegos de dar palmadas...) que forman parte del acervo del niño previo a su contacto con la literatura en la escuela. Muestra también una gran sensibilidad en las selecciones léxicas y en el uso del diminutivo, que se emplean con acierto y que resultan de interés para aproximarse a la esfera de emociones con los más pequeños.

Temas

Imágenes poéticas / Tradición/ Arrullo/ Vida cotidiana

Para saber más

Otras obras de la autora:

Otra publicación interesante para ahondar en la obra de Rosalía de Castro antes de los ocho años es la obra ilustrada por Marina Seoane, con música de Uxía, *Rosalía pequiña* (Galaxia, 2013). También en *Os nosos versos*, antología elaborada por el poeta Antonio García Teijeiro, se pueden encontrar textos poéticos de autores clásicos y contemporáneos de la literatura para adultos que fueron considerados de interés para el lector infantil.

Reseñas y referencias

BAL, R. (2011, Marzo 6). ¡Apértame ben, corazón de manteiga!. *Galicia Hoxe, Lecer*, 854, *Cativadas*, 6.

Propuestas de trabajo - Actividades para introducirse en la lectura

Lectura en voz alta

Para que la poesía penetre en la niñez, es conveniente hacer un buen ejercicio lector, por lo que se recomienda:

- a) Practicar la lectura en voz alta del texto sin público, atendiendo a las características poéticas en cuanto al ritmo, rima y significado de las imágenes, para facilitar al futuro lector una experiencia positiva inicial basada en el disfrute y que sirva de modelo para entender que se encuentra delante de un texto especial o diferente a otros géneros literarios.
- b) Marcar en el texto las partes en las que es necesario intensificar o modular el tono de

voz y percibir los períodos sintácticos que pueden abarcar varios versos para no separarlos en la lectura, como es frecuente que suceda;

c) Marcar en el texto las partes en las que es necesario intensificar o modular el tono de voz y percibir los períodos sintácticos que pueden abarcar varios versos para no separarlos en la lectura, como es frecuente que suceda;

d) Apartarse de la lectura de poesía tradicionalmente escolar, que hace una pausa siempre después de cada verso, convirtiéndolo en un punto de inflexión exagerado y que acostumbra a caer en la artificialidad;

e) Buscar en la red recursos de interés para un tipo de recitado más adecuado, como los propios de los autores (en unos casos de su obra y en otros de la de otros poetas), que es conveniente escuchar para contagiarse del tono y de las formas contemporáneas de recitar y para distinguir los diferentes tipos de recitadores. Un buen recurso es el portal web Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega (<http://www.aelg.org/>), dentro de la sección del autor, en el apartado de videoteca. También es aconsejable la audición de poemas musicados en todos los tiempos.

Identificación de rimas

La escucha atenta de esas partes de la palabra que suenan parecido y que coinciden al final del verso es relevante porque la rima forma parte de las características de muchos textos poéticos. Entre las propuestas que inciden en el conocimiento de la dimensión sonora de la poesía, siempre estarán presentes:

a) Identificar las palabras que riman en los textos;

b) Agrupar o buscar palabras alternativas que rimen con las propuestas en distintos poemas;

c) Iniciarse en el reconocimiento de formas métricas.

Todas estas recomendaciones de carácter general pueden ser ampliadas con actividades más concretas y específicas pensadas para cada uno de los poemarios. De hecho, aquellos textos poéticos que poseen un hilo narrativo permiten explorar no sólo el plano de la poesía sino también el nivel argumental, trabajar sobre aquello que ocurre en el poemario y llevar a cabo actividades en ese sentido desde la primera lectura. Aunque no es exactamente el caso de *Parece unha rosa*, ya que no se trata de un cuento en verso en sentido estricto, sí aparece relatada en una anécdota concreta, un hecho. Una mezcla de lo poético y de lo narrado puede derivarse de la lectura dramatizada, que es posible hacer colectivamente, con la participación de todo el grupo de trabajo, o desarrollarse en agrupaciones más reducidas.

El primer paso con este álbum debería ser la lectura en voz alta por parte del mediador. En esta lectura, es importante situar el énfasis en la identificación de las distintas estructuras repetitivas ("vente rapaza, vinte meniña" - "Vente Minguíño, Minguíño vinte",

"despois de lavada parece...", "despois de lavado parece..."), y que después de una primera lectura podrían repetir o completar los niños y niñas mientras el mediador se hace cargo del resto del texto. Conocer esta serie de repeticiones, identificarlas y repetirlas es un modo de integrar paulatinamente la lectura y también de aprender una fórmula común en las composiciones populares, en vías de desarrollar conceptos clave para el análisis literario.

En una segunda fase, los personajes del texto pueden ser interpretados en una lectura en clave dramática. La niña parece una rosa y Minguíño, el niño que parece un repollo, son los dos personajes del texto, a los que también se añade el padre y la madre que, si bien no aparece en el texto explícitamente nombrada, sí figura gracias a las ilustraciones.

Buscar rimas

La identificación de rimas es una actividad de interés para cualquier texto poético que presente esta característica tal y como se ha comentado. El texto de Rosalía de Castro emplea en varias ocasiones el diminutivo para efectuar la rima, un recurso sencillo para el lectorado inicial, y que puede explotarse para formar más rimas. Otras rimas fácilmente ampliables que se dan en *Parece unha rosa* son las terminadas en "-osa" ("preciosa" - "rosa") o "-ente" ("vente" - "dente").

Buscar estrofas

Estructuras de cuatro versos como las que aparecen en *Parece unha rosa* son frecuentes en las composiciones populares. Es interesante, con la voluntad de que no se pierda el legado de la transmisión oral entre los más pequeños, elaborar una actividad de búsqueda de textos que la niñez pueda conocer por habérselos escuchado a sus abuelos o padres. Si no es inmediata la respuesta, es interesante solicitar al pequeño lector que haga una investigación entre los mayores de su casa y que recoja alguna composición para compartirla con los demás. Con todos estos textos, se puede hacer un recitado o un pequeño libro ilustrado por los lectores para compartir entre todos y poder llevarlo para casa.

Propuestas de trabajo - Actividades para jugar, crear y contagiar

Que te parece?

El título de la obra, *Parece unha rosa*, procede de uno de los versos del poema, que establece una comparación entre la flor y el aspecto de la niña recién bañada. Del mismo modo, el niño es comparado, después de pasar por la fuente, con un repollo que acaba de brotar. La comparación es la estructura en la que se basa la figura de la metáfora. Una actividad interesante consiste en jugar a crear metáforas, seleccionando dos elementos que

tenga semejanzas pero también diferencias que las distancien lo suficiente como para que se produzca el efecto literario. En grupo, se puede crear un listado de personas queridas en situaciones cotidianas. Por ejemplo, "mamá cuando regresa del trabajo", "papá el día de su cumpleaños", "a mi hermano cuando le compran caramelos", etc., y otro listado de objetos y realidades próximos y/o del gusto del destinatario, como un sonajero, una campana, una playa en el verano, etc. Resulta divertido jugar a relacionar las dos columnas para crear metáforas a imitación de la aparecida en el fragmento.

Propuestas de trabajo - Actividades para dialogar con otros artes

Imaginar con la ilustración

Cuando se trata de un álbum ilustrado, resulta especialmente importante otorgarle a la imagen el peso creativo que posee. En esta obra, la ilustración completa e interpreta el significado del poema, ofreciendo una serie de personajes y un hilo conductor más próximo al narrativo que resulta de interés para el primer lector. A la hora de afrontar el trabajo de la ilustración es importante que se cuestione a la niña y al niño sobre lo que allí aparece, siempre tratando de trascender lo inmediato. Se podría probar con sugerencias del tipo "¿De qué color es?" o "¿Cómo es esta niña?" e incluso relacionar lo que se percibe a través de la imagen con otras realidades como, por ejemplo, "¿Qué crees que está pensando el gato que aparece en la imagen?" o "¿Dé donde crees que llegó este pajarito posado sobre la niña?" con el objetivo de imaginar a partir de la ilustración, dialogar y compartir lo que la lectura literaria nos ofrece.

Y la rosa... ¿A qué se parece?

La evocación del título, *Parece unha rosa*, permite jugar con una actividad plástica paralela como es la creación del *collage* con elementos de la naturaleza. Invirtiendo la metáfora que compara la niña con la flor, se puede tratar de componer con flores, ramas, hojas, algún diseño que imite otra cosa o que sea abstracto. La pregunta ya no sería quien parece una rosa sino a quien se parecen esos elementos naturales que se recompilaron para crear plásticamente. Se pueden aprovechar estos diseños para ilustrar la cubierta del libro elaborado en la actividad anteriormente comentada.

Propuestas de trabajo - Actividades para pensar

La oportunidad que ofrece este álbum ilustrado es precisamente aproximar a Rosalía de Castro a los más pequeños. En este sentido, sería interesante elaborar una pequeña indagación sobre quien era Rosalía y sobre las circunstancias históricas que la rodearon

como escritora. Partiendo de la idea que aparece en el poema "vaite lavar no pilón da fontíña", se puede explorar el concepto de tiempo histórico cuestionando a los pequeños sobre dónde se bañan en la actualidad, extendiendo las preguntas a otros aspectos de la vida diaria que difieren con respecto al tiempo vivido por la autora (¿Qué otras cosas no había? ¿Cómo eran las casas? ¿Cómo eran las ciudades? ¿Había coches? ¿Teléfonos? ¿Televisión?).

Propuestas de trabajo - Actividades para emocionar

Mi corazón es de...

El verso "apértame ben corazón de manteiga" supone otra estructura propicia para inventar metáforas. La sensibilidad que transmite puede servir para reflexionar sobre aquellas cosas que nos identifican en una actividad que pretenda ahondar en la identidad y en la conformación de la propia personalidad. A través de él, se puede interrogar sobre de qué está hecho el corazón de cada uno y el de aquellos a los que más se quiere, sobre las pasiones y las preferencias, haciendo una relación de cosas que gustan o que emocionan de algún modo (el verano, la música, las palabras hermosas...) y situándolas en una estructura igual (corazón de verano, corazón de música, corazón de mariposa...). Para plasmar esta actividad, se puede elaborar un *collage* o una serie de ellos que se recojan en un mural en la biblioteca.

Propuestas de trabajo - Actividades para aprender más

Los versos de *Cantares gallegos* empleados en este volumen ponen de manifiesto la posibilidad de seleccionar poemas de autores clásicos para llevarlos a los espacios de trabajo lúdico-formativo como las bibliotecas y las aulas de Educación Infantil y Primaria. Dentro de *Cantares gallegos*, existen otros poemas o fragmentos que pueden ofrecerse como complemento al álbum trabajado. Las obras recomendadas en el apartado de presentación de la lectura acogen distintos ejemplos de poemas apropiados para este propósito.

Referências bibliográficas

- Castro, R. (2010). *Parece unha rosa*. A Coruña: Espiral Maior.
- Teijeiro, A. (2009). *A poesía necesaria*. Vigo: Galaxia.

- Rechou, B. A. (Coord.) (1996-2012). *Informe de Literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en humanidades. Acedido a 14 de mayo 2014 en: <http://www.cirp.es/rec2/informes/>
- Rechou, B. A. (2000). *A poesía infantil e xuvenil en Galicia*. Santiago de Compostela: Teófilo Piñeiro Edicións.
- Rechou, B. A. (2002). La Literatura Infantil y Juvenil en Galicia/A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia. In D. V. Prieto & A. T. Varela (Coords.), *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción/A literatura desde 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción* (pp. 382-501). A Coruña: Hércules Ediciones.
- Rechou, B. A. (2003). Literatura infantil e juvenil. *Revista Galega do Ensino*, 39, 161-169.
- Rechou, B. A. (2013). Educación literaria, saberes y enciclopedia del mediador. In S. Álvarez, C. Ferreira, & M. Neira Rodríguez (Coords.), *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 29-48). Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU, Ceu Ediciones.
- Rechou, B. A., Neira Rodríguez, M., & Agrelo Costas, E. (2009). A poesía infantil no século XXI en Galicia. In B. Rechou, I. López, & M. Neira Rodríguez (Coords.), *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 77-108). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Rechou, B. A., Neira Rodríguez, M., & Agrelo Costas, E. (2010). Unha maré de poesía galega. Poesía para a infancia no século XXI: autores e correntes. In J. A. Gomes, B. A. Roig, I. Mociño, & A. M. Ramos (Coords.), *Maré de libros* (pp. 33-62). Porto: Deriva Editores.

Webgrafía

Rede temática de investigación Las literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico e iberoamericano (LIJMI) (<http://www.usc.es/gl/proxectos/lijmi/>)



Mendes, C., & Peixoto, C. (2014). Ideias e práticas relacionadas com a linguagem escrita de famílias com crianças a usufruir de serviços de intervenção precoce. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 54-57) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Ideias e práticas relacionadas com a linguagem escrita de famílias com crianças a usufruir de serviços de intervenção precoce

Carla Mendes

Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo do Instituto Piaget
carla.s.mendes75@gmail.com

Carla Peixoto

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
cpeixoto@ese.ipp.pt

Resumo

Este estudo procurou conhecer as ideias e as práticas de famílias de crianças a usufruir de serviços de intervenção precoce relacionadas com a linguagem escrita. Participaram 33 mães de crianças em idade pré-escolar, com incapacidades moderadas ou ligeiras ou em risco grave de atraso de desenvolvimento. Utilizou-se um questionário para recolher informação sobre as características sociodemográficas das famílias, ideias relacionadas com a linguagem escrita e práticas de literacia familiar. Os resultados mostraram que a maioria das mães considera importante a aquisição de competências e de conhecimentos relacionados com a linguagem oral e a abordagem à escrita antes da entrada na escolaridade obrigatória e que os problemas associados à incapacidade dos filhos é uma barreira para o seu desenvolvimento a nível da literacia. Além disso, verificou-se que as experiências de literacia constituem uma rotina regular no dia-a-dia de apenas algumas crianças com incapacidades ou em risco grave de atraso de desenvolvimento.

Abstract

Ideas and practices related to written language of families with children who participated in Early Childhood Intervention services. The goal of this study was to describe ideas and practices related to written language of families with children who participated in services from Early Childhood Intervention. Thirty-three mothers of children between 3 and 6 years of age with mild or moderate disabilities or at risk of developmental delays participated in the present study. Data about families' sociodemographic characteristics, mothers' ideas related to written and home literacy practices were collected through a questionnaire. The results showed that most mothers understands as important the acquisition of skills related to oral and written language before school entry and identifies problems related to children's disability as the main barrier to their children's literacy development. Furthermore, we found that literacy experiences seem to be a regular daily routine only for some children with disabilities or at risk of developmental delays.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

A família é entendida como o principal contexto em que as crianças se inserem, o que torna o papel dos pais fundamental no desenvolvimento das crianças a todos os níveis, incluindo a literacia emergente. Com efeito, Mata (1999) afirma que tendo a família como parceira, a aprendizagem da linguagem escrita torna-se mais natural e significativa para a criança. A importância da família para o desenvolvimento da literacia emergente verifica-se desde os primeiros anos de vida, uma vez que a literacia é um processo construtivo que se inicia no período que antecede a entrada na escola básica (Peixoto, 2011; Silva, 2008).

Atualmente, é consensual que esse período é fulcral para o desenvolvimento de competências facilitadoras da futura aprendizagem da leitura. Vários estudos desenvolvidos a nível internacional e nacional têm concluído que as oportunidades de contacto com a linguagem escrita proporcionadas no contexto familiar durante o período pré-escolar são particularmente relevantes para a promoção do desenvolvimento destas competências (e.g., Hood *et al.*, 2008; Peixoto, 2011; Sénéchal & Le Fevre, 2002). No entanto, apesar da literatura sobre as questões associadas à literacia familiar ser razoavelmente robusta no caso das famílias de crianças com desenvolvimento típico, sabe-se consideravelmente menos sobre as experiências precoces de contacto com a literacia desenvolvidas em contextos familiares de crianças com incapacidades (Al Otaiba, Lewis, Whalon, Dyrland, & McKenzie, 2009; Breit-Smith, Cabell, & Justice, 2010; Bysterveldt, Gillon, & Foster-Cohen, 2008). O conjunto de trabalhos de investigação desenvolvidos nos últimos anos a nível internacional sobre o ambiente de literacia familiar de crianças com incapacidades incluem como foco de análise a comparação com as experiências de literacia proporcionadas pelas famílias de crianças com desenvolvimento típico e/ou a relação do ambiente de literacia familiar de crianças com incapacidades com o seu desempenho a nível das competências associadas à aprendizagem da linguagem escrita. Estes estudos recorreram a amostras constituídas por crianças com uma problemática específica (e.g., crianças com síndrome de down) ou a amostras constituídas por grupos de crianças com características heterogéneas a nível da idade e de incapacidade. Em geral, é possível perceber algumas contradições nos resultados obtidos nos diferentes trabalhos de investigação, sendo que alguns dos estudos mais recentes vieram colocar em causa a convicção de que as famílias de crianças com incapacidades criam menos oportunidades para o desenvolvimento da literacia (e.g., Boudreau, 2005), sustentando que algumas destas famílias facilitam o acesso a um conjunto de oportunidades importantes para a criança aprender (e.g., Al Otaiba, Lewis, Whalon, Dyrland, & McKenzie, 2009). Por conseguinte, é fundamental a realização de mais investigação neste domínio, particularmente no nosso país, onde do nosso conhecimento não existe até à data qualquer trabalho neste domínio.

Neste sentido, o presente estudo procurou conhecer as ideias e as práticas de famílias de crianças a usufruir de serviços de intervenção precoce ou de educação especial

relacionadas com a linguagem escrita. Para tal, recorreu a uma amostra de 33 mães de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, com incapacidades moderadas ou ligeiras ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, a receber apoio de IP ou de EE. Entre o início de maio e o final de junho de 2013, foi recolhida informação através de questionário sobre características sociodemográficas das famílias, ideias relacionadas com a linguagem escrita e práticas de literacia familiar. Em geral, os resultados obtidos, no que respeita às ideias relacionadas com a linguagem escrita, mostraram que a maioria das mães entende (a) como importante ou muito importante a aquisição de competências e de conhecimentos relacionados com a linguagem oral e a abordagem à escrita, (b) os problemas associados à incapacidade dos filhos como a principal barreira para o desenvolvimento da literacia dos filhos. Por sua vez, a nível das práticas de literacia familiar, os resultados indicaram: (a) que cerca de metade das crianças tem oportunidade de observar os pais a ler e a escrever e de se envolver com os pais em atividades de treino (ler e escrever o nome da criança, letras, nomes de familiares ou de amigos e algumas palavras) com regularidade (semanalmente ou várias vezes por dia); (b) a existência de variabilidade entre as famílias a nível da quantidade de livros infantis e de adultos existentes em casa; (c) a existência de computador em quase todos os ambientes familiares, ainda que menos de metade das crianças o utilizam, sozinhas ou com os pais, com regularidade (semanalmente ou várias vezes por dia); (d) a ausência ou baixa regularidade de visitas à biblioteca livrarias ou locais de venda de livros.

Em suma, de acordo com os relatos maternos, as experiências de literacia parecem ser uma rotina regular no dia-a-dia de apenas algumas crianças com incapacidades ou em risco grave de atraso de desenvolvimento. Estes resultados podem estar relacionados com fatores inerentes às crianças e/ou aos pais. De acordo com Skibbe e colaboradores (2008), é possível que algumas crianças com incapacidades ou em risco grave de atraso de desenvolvimento não demonstrem interesse para participar conjuntamente com os pais em atividades de leitura e de escrita, o que, por consequência, pode provocar algum desânimo nos pais, levando-os a abandonar este tipo de práticas. Por outro lado, é possível que os pais de crianças com estas características acreditem menos nas capacidades dos filhos para aprender a ler e a escrever de forma competente. Como resultado, os pais podem demonstrar menos iniciativa na criação de oportunidades de desenvolvimento de competências de literacia emergente dos filhos ou, pelo contrário, os pais podem considerar importante proporcionar atividades de natureza mais formal.

Pese embora as limitações do presente estudo (número reduzido de participantes, procedimento não probabilístico de seleção dos participantes, medida de autorrelato), consideramos que os resultados obtidos sugerem a importância de apoiar as famílias de crianças com incapacidades ou em risco grave de atraso de desenvolvimento no sentido

destas criarem, desde cedo, para as crianças oportunidades de aprendizagem a nível do desenvolvimento da literacia. Tal como sustenta Peixoto (2011, pp. 272-273), os profissionais de educação que acompanham a criança e respetiva família estão em ótimas condições para, depois de conhecerem as oportunidades de interação com a linguagem escrita proporcionadas pelas famílias às crianças, desenvolver “(...) um trabalho profícuo com os pais, permitindo aos educadores/professores (a) assegurar a continuidade e congruência entre os contextos de desenvolvimento da criança, (b) valorizar e potencializar as experiências de literacia desenvolvidas no seio familiar de cada criança e (c) atuar de modo intencional no sentido de aumentar as oportunidades das crianças se envolverem em comportamentos de literacia cada vez mais sofisticados (e.g., Hindman & Wasik, 2010; Marvin & Ogden, 2005; Mata, 2006; Metsala, 1996).



Robalo, I., & Martinho, H. (2014). Projeto Ler+ Jovem – “Fardos e fardas nos caminhos do contrabando”. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 58-67) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Projeto Ler+ Jovem – “Fardos e fardas nos caminhos do contrabando”

Isabel Maria Antunes Robalo

isa.robalo@gmail.com

Helder Pereira Castanheira Martinho

martinho.helder@gmail.com

Agrupamento de Escolas de Almeida

Resumo

Nesta comunicação será apresentado o projeto “Fardos e Fardas nos caminhos do contrabando”, um dos projetos selecionados pelo Plano Nacional da Leitura (PNL) no âmbito do projeto Ler+ Jovem, que tem como objetivos gerais a promoção da leitura junto dos alunos a frequentar o ensino secundário no Agrupamento de Escolas de Almeida. O delineamento do projeto teve como pano de fundo as vivências comuns das gentes de Riba Côa e reporta-se a um passado recente, ou seja, aos anos 60 do século XX, em que a fronteira convencional era palco de uma dinâmica que opunha autoridades e forças policiais à “arraia-miúda”, os contrabandistas. Esta herança da cultura local e a genialidade expressa no conto “Fronteira” de Miguel Torga foram o ponto de partida para a leitura de obras da literatura consagrada ou de autores locais, sempre “na pista do contrabando”.

Para além de uma síntese das atividades mais relevantes desenvolvidas no projeto e de uma análise do seu impacto na promoção da leitura, será apresentado o eBook “Fardos e Fardas nos caminhos do contrabando”.

Abstract

“Burdens and Uniforms in the smuggling paths”. In this paper it will be presented the project “Burdens and Uniforms in the smuggling paths”, one of the projects which was selected by the National Reading Plan, under the project “Ler+ Jovem”, which has the general aims of promoting the reading together with the pupils who are attending the secondary education in the Schoolar Centre of Almeida (Portugal). The delineation of the project had as background the common experiences from the Riba Côa people and it refers to a recent past, in other words, to the 60s of the 20th century, when the conventional border was the stage of a dynamics that opposed authorities and police to the “arraia miúda”, the smugglers. This heritage from the local culture and the genius that is expressed in the tale “Fronteira” by Miguel Torga (a Portuguese writer) were the starting point for the reading of recognized literature works or by local authors, always “on the smuggling track”. Besides a summary of the most relevant activities which were developed in the project and an analysis of its impact in the reading promotion, the eBook “Burdens and Uniforms in the smuggling paths” will be presented.

Introdução

Fardos e Fardas nos caminhos do contrabando, um dos projetos selecionados pelo Plano Nacional de Leitura no âmbito do projeto “Ler+ Jovem”, tem como objetivo geral a promoção da leitura junto dos alunos que frequentam o ensino secundário no Agrupamento de Escolas de Almeida.



Este projeto centra-se nas vivências comuns das gentes de Riba Côa, um território que fica entre a margem direita do rio Côa e a fronteira com Espanha, no concelho de Almeida. Reporta-se a um passado que corresponde ao período entre as duas guerras mundiais e o início do ciclo da emigração na região.

A lavoura, o minério e o contrabando eram a única forma de sustento do arrojado povo raiano. As penedias, ainda que enigmáticas, mais não produziam do que musgo e era preciso fazer pela vida. As bocas em casa eram muitas e a fome empurrava homens e mulheres para as temidas aventuras, carregando os “fardos” pelos caminhos do contrabando, sob a proteção do manto noturno, procurando “fintar os das fardas”, sempre cumpridores do seu dever. Os contrabandistas especializaram-se na arte do engano.

A herança da cultura local e a genialidade expressa no conto *Fronteira*, de Miguel Torga, serviram de inspiração para delinear este projeto. Este foi o primeiro conto que os alunos partilharam com o público sénior dos lares de idosos do concelho, em troca da recolha de histórias de outros tempos, contribuindo assim para recuperar a memória do povo raiano.

Em todos os relatos sobressai um misto de emoções e um sentimento de heroicidade, assente na simplicidade e na crueza da existência testemunhada por cada um. Recontámos as vivências destes homens e mulheres, publicámo-las num *eBook* interativo e

convertemos algumas delas em *podcasts*, de modo a podermos chegar aos que nunca aprenderam a ler, aos que não leem porque já não veem e a todos aqueles que são diferentes.

Leitura na pista do contrabando

Partindo do tema em torno do qual se desenvolveu o projeto “Fardos e fardas nos caminhos do contrabando”, pretendemos que os alunos do ensino secundário se embrenhassem na leitura de obras da literatura consagrada ou de autores locais, sempre “na pista do contrabando”, e que as divulgassem junto do público sénior de alguns lares de idosos do concelho, em troca da partilha de saberes.

Com a leitura na “pista do contrabando” procurámos motivar os alunos para a leitura, envolvendo-os na pesquisa de pegadas relacionadas com o tema do projeto. De pista em pista, foram lendo com entusiasmo o livro, sempre guiados pelo desafio da descoberta. Não se tratava de fazer uma análise exaustiva da obra, mas sobretudo de motivar os alunos para a leitura, aguçando-lhes a curiosidade à medida que iam descobrindo as pistas no labirinto das palavras, de modo a que se sentissem “aprisionados à leitura” mas por vontade própria. Com esta estratégia pretendia-se que os jovens lessem e compreendessem o que liam, fazendo-o com prazer.

Ao longo do projeto tentámos despertar nos mais novos a sua identidade local, a criação de laços com a sua história, com as suas raízes, com a sua cultura e com os livros que abordam temas com os quais nutrem alguma afetividade.

Habitados durante anos à leitura dos textos dos manuais, preocupados com as médias para poderem entrar no curso desejado, torna-se difícil cativar alguns alunos para a leitura de obras integrais. Só com perseverança, uma boa dose de criatividade e o total envolvimento dos professores é possível formar leitores competentes, levando-os a esquecer o medo das palavras e do número de páginas que compõem um livro.

A biblioteca escolar desempenha um papel fulcral na criação de hábitos de leitura, sempre em estreita articulação com a sala de aula. Dotada de grande dinamismo, estimulado pelo entusiasmo de quem lá trabalha, a bibliotecas escolar ostenta hoje um visual apelativo que a torna capaz de atrair os alunos de todas as idades nos vários domínios. É, sem dúvida, um grande apoio aos “currícula” e ao desenvolvimento de hábitos de leitura.

Foi graças à criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), um trabalho fruto de uma política articulada entre os Ministérios da Educação e da Cultura, que o conceito de biblioteca mudou, assumindo-se como um centro de recursos com funções muito específicas em domínios como: a criação de hábitos de leitura; o desenvolvimento nos

alunos da capacidade de selecionar a informação, de criar hábitos de trabalho e de investigação autónoma (Veiga, 1996, p. 15). Assumem uma missão de grande nobreza e entrega ao serviço do bem comum que todos devemos reconhecer, agradecer e honrar, procurando colaborar empenhadamente, sempre com um espírito de serviço.

Também o Plano Nacional de Leitura tem dado um contributo precioso para a melhoria dos hábitos de leitura, divulgando estratégias que estimulam o prazer de ler nas escolas, apoiando os professores, envolvendo-os, mostrando-lhes caminhos que conduzem ao sucesso educativo.

Encontros intergeracionais

O conto *Frenteira*, de Miguel Torga, depois de lido e explorado, foi partilhado pelos alunos do ensino secundário junto do público sénior dos lares de idosos, numa estreita colaboração com os estagiários do curso CET de gerontologia.



Foi nos encontros intergeracionais que partilhámos leituras e recolhemos as histórias que serviram de alimento para o nosso eBook. Enriquecemo-nos mutuamente com estes encontros. Partilhámos momentos de leitura com homens e mulheres que foram meninos em tempos muito difíceis. Em tempos em que ler e escrever era uma sorte que não estava ao alcance de todos. Nas décadas de trinta e quarenta do século XX no Portugal rural muita gente não aprendeu a ler nem a escrever. Reinavam na pátria a miséria, o obscurantismo e o analfabetismo. O acesso ao saber, apanágio só de alguns, começou a democratizar-se muito mais tarde.

Eram tempos difíceis e, depois da escola, havia ainda a labuta diária. Os invernos nestas terras eram rigorosos. Meninos e meninas faziam longas caminhadas, com a ardósia na sacola e a escalfeta cheia de brasas na mão, para aprenderem a ler e a escrever. Era com respeito e muita atenção que se ouvia a senhora professora, pois todos conheciam a “menina dos sete olhos” (a palmatória).

Em casa todos tinham que ajudar. Vivia-se do que dava a horta e se a terra não produzisse, a fome era certa. A esta gente valia-lhe o contrabando. Os mais velhos, os mais sábios, não se cansavam de dizer aos mais novos que estudassem para poderem ser alguém na vida e abandonarem a vida dura do campo.

Nesses tempos, não havia televisão, nem computador, por conseguinte, era ao calor da lareira, à luz ténue da candeia que se lia a bíblia, o único livro que existia na maior parte das casas. Depois da oração e de solicitada a bênção a Deus, eram os contadores de histórias que animavam os serões da província. Com o seu jeito peculiar, mergulhavam as crianças num mundo imaginário, contando-lhes histórias recuperadas, de geração em geração, através do importante papel da memória e que serviram para moldar as mentes espevitadas dos catraios, levando-os a refletir, exercitando-lhes a imaginação e a criatividade. Ao ritmo de belas canções de embalar, as mães adormeciam os mais pequenos, enquanto outras fiavam o linho ou faziam as meias. Eram pobres os serões da província, mas ricos em calor humano. Não faltava o afeto e a companhia.

Foi da boca de quem viveu a crise de outros tempos que ouvimos relatos de uma escola fria, austera, frequentada por crianças mal alimentadas e mal vestidas. Eram tempos em que não se ouvia falar de assistência social e cada um estava entregue à sua sorte. Muitas famílias obrigavam os seus filhos a abandonar a escola muito cedo. Todos deviam contribuir para o sustento da casa. Inúmeras raparigas não frequentaram a escola, pois como as famílias eram numerosas tinham de ajudar a criar os irmãos mais novos e, muitas vezes, iam servir para casa de pessoas abastadas. Praticava-se uma economia de subsistência, onde o único sustento vinha do campo, do minério e do contrabando.

Com este projeto procurámos recuperar histórias da tradição oral do povo raiano, tendo por princípio que tradição implica transmissão. Os textos são verdadeiramente tradicionais quando são transmitidos oralmente de geração em geração. Compete aos mais velhos passar-lhes esta sabedoria de modo a assegurar a sua continuidade e compete aos mais novos recuperá-la e divulgá-la para que não se perca no tempo. Tanto a identidade individual como a coletiva, dependem da partilha e transmissão dessa sabedoria que passou de geração em geração através do papel da memória.

Segundo Mourão (1996, p. 167), a tradição oral “...transporta consigo uma forma de autoridade particularmente densa”, pois a palavra antes de se tornar texto foi discurso. A sua maior ameaça será sempre o esquecimento.

Associando a tradição à modernidade, pretendemos recuperar a memória de um povo, evitando o esquecimento de vivências que certamente servirão de alento para o nosso caminhar. Assim, recorrendo aos meios tecnológicos do presente, publicámos em eBook as histórias recolhidas pelos jovens de ensino secundário junto do público sénior dos lares de idosos.

Importa valorizar o património oral do nosso povo, pois embora achemos a verdade nas grandes obras, também é ao nosso lado que encontramos uma cultura verdadeira, uma sabedoria assente na experiência. Como nos diz Aleixo (1980, p. 23) *“Eu não tenho vistas largas,/nem grande sabedoria,/mas dão-me as horas amargas/lições de filosofia.”*

Biblioteca e parceiros – a transversalidade da leitura

As bibliotecas das escolas desempenham um papel fundamental na criação de hábitos de leitura, por conseguinte, a articulação entre a sala de aula, os clubes e a biblioteca é imprescindível para a concretização de projetos. O trabalho colaborativo é muito importante para que a missão em torno da educação se cumpra.

Foi no âmbito do trabalho colaborativo desenvolvido entre a biblioteca e o clube de teatro do agrupamento que o conto *Fronteira* foi transformado em texto dramático e, posteriormente, representado para a comunidade escolar e local.



Os docentes de educação física do agrupamento não deixaram de se associar ao projeto, organizando um percurso pedestre pelos Trilhos do contrabando, em S. Pedro do Rio Seco, no qual participou toda a comunidade educativa e parceiros. Não faltou o “jogo do

contrabandista” para os mais pequenos. Num verdadeiro “jogo de gato e rato”, os que carregavam os fardos tentavam escapar aos das fardas.



Foi ainda organizado pela Biblioteca Municipal, em articulação com as Bibliotecas Escolares, Câmara Municipal e Agrupamento de Escolas de Almeida, parceiros ativos no projeto, o encontro “Contos e histórias de contrabando em terras de contrabandistas”, onde se partilharam muitas histórias que depois recontámos no *eBook Fardos e fardas nos caminhos do contrabando*.



Conclusão

Ensinar as crianças a ler não é nem nunca foi tarefa fácil. É necessário fomentar hábitos de leitura junto dos jovens, inculcando-lhes o prazer de ler. Mas, para que essa missão se cumpra, tem de se promover o contacto do leitor com o livro. Todavia, quando as pessoas não convivem com os livros porque a ele não têm acesso, deve ser o livro a procurar alguém que o queira ler. Foi esta a missão das bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, desde a sua criação em 1958, sob a direção de Branquinho da Fonseca e deve continuar a ser essa a nossa missão atualmente. Foram as bibliotecas itinerantes que levaram o livro até aos locais mais recônditos de Portugal e o emprestaram para leitura domiciliária a pessoas habituadas a tocar na enxada e no arado. O objetivo era privilegiar as zonas mais desfavorecidas do país. Tratava-se de uma ação perigosa para os que viajavam nas carrinhas cinzentas, pois deparavam-se com dificuldades para a passagem dos carros peçados de livros por caminhos íngremes e estreitos. Cumpriram uma missão muito nobre procurando o leitor para o instruir.

Namora (*cit in* Mendes, 1984, p. 46) alude a esta revolução cultural quando diz: “Ao que dizem, por esses cabeços sem registo no mapa, espera-se o dia em que assome a carrinha peçada de livros como se fosse o mundo a vir ao encontro de exílios”. Eram tempos em que o obscurantismo e o analfabetismo atingiam níveis assustadores. As populações confrontavam-se com carências a vários níveis e não era fácil fazer entender a quem passava fome, que da prática da leitura poder-se-ia obter benefícios.

Os tempos mudaram. Criar hábitos de leitura é um imperativo na sociedade atual. Hoje, os jovens têm nas bibliotecas da escola um fundo documental riquíssimo do qual podem usufruir e equipamentos tecnológicos modernos ajustados às suas necessidades. Cabe aos professores, em articulação com a biblioteca escolar, as famílias e outros parceiros, fazer um investimento sério na promoção da leitura. O desafio é grande e a escola tem de se adaptar à mudança, quer ao nível individual quer organizacional, repensando as suas práticas pedagógicas, continuando a apostar em projetos relacionados com a leitura. Assim sendo, a biblioteca escolar ocupa um lugar privilegiado favorecendo novas “modalidades de ação educativa” (Veiga, 1996), incentivando o trabalho de pesquisa, desenvolvendo hábitos e métodos de trabalho nos alunos, aguçando-lhes o gosto pela procura do saber e estimulando os hábitos de leitura. A biblioteca assume um papel central nos domínios da leitura e da literacia. O seu papel é decisivo para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para que no futuro seja um cidadão mais crítico, logo, mais livre.

É ao longo da vida que a aprendizagem da leitura se prolonga e se aprofunda. A escola e a família são os ambientes propícios para a formação de leitores, mas tal só

acontecerá através do exemplo. Como refere Pennac, “o verbo ler não suporta o imperativo” (2006, p. 11).

O projeto *Fardos e fardas nos caminhos do contrabando* constituiu um desafio com resultados muito gratificantes, pois permitiu criar as bases para melhorar os hábitos de leitura dos alunos do Agrupamento de Escolas de Almeida, dando-lhes a conhecer obras que abordam uma temática pela qual nutrem uma ligação afetiva, promovendo o diálogo, o respeito e a solidariedade intergeracionais. Este agrupamento integrou a amostra do estudo que está a ser desenvolvido pelo PNL, RBE e Universidade do Minho e que visa estudar os hábitos de leitura dos estudantes do ensino secundário. Este estudo mostra que é possível “resgatar” leitores jovens e fazer nascer neles o gosto pela leitura, confirmando o que observámos durante o desenvolvimento deste projeto.

O *ebook Fardas e fardas no caminho do contrabando* é o resultado mais palpável deste projeto, mas podemos afirmar, sem falsa modéstia, que os jovens que nele participaram desenvolveram uma relação muito mais intensa com a sua cultura, com a sua terra e... com a leitura.

Referências bibliográficas

- Aleixo, A. (1980). *Este livro que vos deixo*. (6ª. Ed. Corrigida). Loulé: Ed. De Vitalino Martins Aleixo.
- Mendes, M. (1984). A vida e o livro. *Boletim Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mourão, J. A. (1996). Tradição oral e literatura bíblica. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*, 9, 163-175.
- Pennac, D. (2006). *Como um romance* (14ª Ed.). Porto: ASA.
- Veiga, I. (Coord.) (1996). *Relatório síntese: lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 30 de junho de 2014 em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/446/972_729_018_3.pdf



Barrera, S., & Ribeiro, I. (2014). Programas de intervenção em letramento emergente no contexto ibero-americano: uma revisão da literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 68-72) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Programas de intervenção em letramento emergente no contexto Ibero-americano: Uma revisão da literatura

Sylvia Domingos Barrera

Universidade de São Paulo

Iolanda Ribeiro

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

Na perspectiva do letramento emergente, a aprendizagem da leitura é influenciada pelas seguintes competências de base: processamento fonológico, conhecimentos sobre a escrita e linguagem oral. O presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento sistemático, na base de dados *Scielo* (*Scientific Library Online*), de pesquisas que investigaram o efeito de programas visando ao desenvolvimento de habilidades de letramento emergente em pré-escolares, nos últimos dez anos. Dos 15 estudos identificados, sete (47%) foram classificados como intervenções focadas em habilidades relacionadas à compreensão do sistema alfabético, principalmente voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica; cinco (33%) tiveram como foco o desenvolvimento da linguagem oral; e três (20%) abordaram o desenvolvimento de ambos os tipos de habilidades. Os resultados sugerem que programas que integram ambos os tipos de conhecimentos e habilidades apresentam maior eficácia. Questões metodológicas e implicações educacionais são discutidas.

Abstract

Intervention programs in early literacy in the Iberoamerican context: A literature review. In approach of the early literacy, learning to read is affected by the following basic skills: phonological processing, knowledge about print and spoken language. This study aimed to conduct a systematic search on SciELO database, considering research that investigated the effect of programs aimed at the development of early literacy skills in preschool children, in the past ten years. Of the 15 studies identified, seven (47%) were classified as interventions focused on skills related to understanding of the alphabetic system, mainly to phonological awareness; five (33%) have focused on the development of oral language; and three (20%) have focused on development of both types of skills. The results suggest that programs that integrate both types of skills have greater efficacy. Methodological limitations of the studies and their educational implications are discussed.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

Nos últimos anos, crescente atenção vem sendo dada aos anos pré-escolares como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades favorecedoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Resultados de pesquisas na área do letramento emergente sugerem que, nas sociedades letradas, as aprendizagens a respeito da língua escrita começam praticamente a partir do nascimento, podendo alcançar diferentes níveis de desenvolvimento antes mesmo de a criança ingressar no ensino formal.

O termo “letramento emergente” se refere aos precursores desenvolvimentais da leitura formal, os quais têm origem precoce na vida da criança. De acordo com Whitehurst e Lonigan (2003), a aprendizagem da leitura é influenciada pelas seguintes competências de base: processamento fonológico (memória fonológica de curto prazo, acesso ao léxico fonológico na memória de longo prazo e habilidades de consciência fonológica), conhecimentos a respeito da escrita (capacidade de diferenciar entre desenho e escrita, conhecimentos a respeito das convenções gráficas, conhecimento dos nomes e sons das letras) e linguagem oral (vocabulário expressivo e receptivo, conhecimentos morfológicos e sintáticos).

Pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema do letramento emergente têm buscado identificar em que medida e sob quais condições intervenções precoces podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas consideradas facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, o presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento sistemático, na base de dados *Scielo (Scientific Library Online)*, de pesquisas que analisaram o efeito de programas visando ao desenvolvimento de habilidades de letramento emergente em pré-escolares, nos últimos dez anos. Pretende-se, a partir da análise da produção científica ibero-americana no período, contribuir para uma melhor compreensão do papel facilitador das habilidades de letramento emergente abordadas pelos programas, bem como das características dos mesmos que podem promover melhores resultados, discutindo os estudos do ponto de vista metodológico e analisando também algumas implicações pedagógicas dos resultados obtidos.

Método

A consulta à base de dados Scielo foi realizada utilizando-se os seguintes termos (descritores): *emergent literacy/ early literacy/ letramento emergente/ literacia emergente/ alfabetización temprana*. Também foram realizadas buscas a partir das palavras *program/ programa e intervention/ intervenção/ intervención* associadas a *kindergartners/ pré-escolares/ preescolares; literacy/ alfabetização/ alfabetización; reading/ leitura/ lectura;*

spelling/ escrita. Os critérios de inclusão foram: artigos publicados entre 2004 e 2013, descrevendo intervenções com amostras de crianças pré-escolares, com o objetivo de desenvolver habilidades de letramento emergente.

Resultados

Com base nos critérios estabelecidos foram identificados 15 estudos, os quais foram agrupados em três categorias, em função das principais habilidades trabalhadas, a saber: 1) sete programas (47%) foram classificados como intervenções focadas nas habilidades relacionadas primordialmente ao domínio do sistema alfabético (consciência fonológica, conhecimentos dos nomes e sons das letras, relações grafema/fonema); 2) cinco programas (33%) foram classificados como intervenções focadas nas habilidades de linguagem oral (vocabulário, narrativa e compreensão oral); 3) três estudos (20%) foram classificados como “mistos”, ou seja, abordavam, na mesma pesquisa, intervenções voltadas ao desenvolvimento de ambos os tipos de habilidades.

Dos programas analisados, apenas um ocorreu exclusivamente em contexto familiar (Tapia & Benitez, 2013). Em dois estudos, a execução do programa contou com a participação dos pais e das educadoras (González & Contreras, 2009; Rosemberg, Stein, & Menti, 2012). As demais intervenções ocorreram exclusivamente nas instituições educacionais, porém a maior parte delas foi desenvolvida por pesquisadores.

Os participantes foram, basicamente, alunos de pré-escolas públicas, de nível socioeconômico baixo, com idades variando entre 4 e 6 anos. Três pesquisas incluíram na amostra crianças com risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, devido ao desempenho abaixo do esperado em habilidades avaliadas no início da pesquisa (Flórez-Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009; Tapia & Benitez, 2013; Valenzuela, Ruiz, & Ríos, 2011). Muitas pesquisas, entretanto, consideraram que, pelo fato de se tratarem de crianças provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico, as mesmas se encontravam em risco de apresentar tais dificuldades.

Discussão

Apesar da diversidade dos estudos analisados, em termos da metodologia utilizada nas pesquisas, bem como dos objetivos, conteúdos e estratégias dos programas desenvolvidos, apenas um deles (Pestun, Omote, Barreto, & Matsuo, 2010) não logrou obter efeitos positivos, o que parece bastante encorajador.

Os programas que integraram ambos os tipos de conhecimentos e habilidades (sistema alfabético e linguagem oral) parecem ter maior eficácia para desenvolver as

habilidades de letramento emergente. Entretanto, algumas questões metodológicas observadas em parte dos estudos, os quais não empregaram grupo de comparação para controle de possíveis variáveis intervenientes, bem como utilizaram provas sem dados de validade e confiabilidade para mensuração do desempenho dos participantes, sugerem certa cautela com relação aos resultados obtidos.

Outra questão que limita a qualidade de parte dos estudos analisados diz respeito à falta de uma apresentação mais sistemática e detalhada não apenas da estrutura dos programas implementados, em relação às condições de aplicação dos mesmos, mas, principalmente, com relação aos conteúdos trabalhados, o que dificulta a replicação das intervenções efetuadas.

O fato de vários programas terem sido aplicados em contexto natural, ou seja, por educadoras e como parte das atividades pedagógicas regulares, se por um lado diminui o controle de algumas variáveis, limitando a validade interna dos estudos, por outro, nos permite antever sua possível aplicabilidade em situações educativas reais, aumentando assim a validade externa dos mesmos.

Embora dirigidos a populações de alunos considerados de maior vulnerabilidade para apresentar futuras dificuldades na escolarização devido a questões socioeconômicas, os programas analisados parecem contemplar aspectos importantes a serem trabalhados na educação pré-escolar de um modo geral, sobretudo de forma integrada e contextualizada, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas que se têm mostrado favorecedoras da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Referências bibliográficas

- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescola. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- González, Z. M., & Contreras, D. G. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 971-988.
- Pestun, M. S. V., Omote, L. C. F., Barreto, D. C. M., & Matsuo, T. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 14(1), 95-104.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & Menti, A. (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención

en las familias y la escuela. *Orientación Y Sociedad*, 11. Retrieved in Feb., 25, 2014, from <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v11/v11a03.pdf>

- Tapia, J. P. R., & Benitez, Y. G. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81–90.
- Valenzuela, M. J. G., Ruiz, I. M., & Ríos, M. D. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35–44.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy*, vol. 1 (pp. 11-29). New York: Guilford Press.



Azevedo, F. (2014). Promover a leitura hoje: boas práticas. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 73-82) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Promover a leitura hoje: boas práticas

Fernando Azevedo

Universidade do Minho, CIEC
fraga@ie.uminho.pt

Resumo

Formar leitores constitui hoje um desafio importante no contexto de uma sociedade que aspira a aprofundar os valores da democracia e da participação cívica de todos.

A nossa intervenção, contextualizada pelas directrizes do Plano Nacional de Leitura e na linha de pesquisa desenvolvida, entre outros, por Azevedo (2007), Cerrillo (2007), Cullinan (2003), Guthrie & Wigfield (1997), Martos Núñez e Fernández-Figares (2013), McMahon & Raphael (1997), Tapscott (2009) e Yopp & Yopp (2001), recolhe um conjunto de exemplos de boas práticas de promoção leitora levados a cabo por jovens estudantes universitários, focalizando a sua atenção em contextos informais de educação, com particular destaque para as redes sociais e a geração web 2.0.

Abstract

How to promote reading today: Best practices. To promote reading today is a major challenge in the context of a society that aspires to deepen the values of democracy and civic participation. Our paper collects a set of examples of good practice of reading promotion undertaken by Portuguese university students, focusing their attention on informal education contexts, with particular emphasis on social networking and web 2.0 generation. The theoretical framework for these examples can be found on the guidelines of the Portuguese National Reading Plan and the research developed, among others, by Azevedo (2007), Cerrillo (2007), Cullinan (2003), Guthrie & Wigfield (1997), Martos Núñez & Fernández-Figares (2013), McMahon & Raphael (1997), Tapscott (2009), and Yopp and Yopp (2001).

Introdução

Formar leitores competentes, sofisticados e críticos constitui hoje um desafio importante no contexto de uma sociedade que aspira a aprofundar os valores da democracia e da participação cívica de todos os cidadãos. De facto, a formação de sujeitos leitores, capazes de ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente, leitores que leem em quantidade e em qualidade, articula-se com a capacidade de exercício, por parte destes, de uma efetiva cidadania, isto é, da sua participação, enquanto membros de pleno direito, da *polis*.

Não nascemos leitores nem tão pouco não leitores, como pertinentemente assinalou Cerrillo (2006, p. 33). O assumirmos a leitura como projeto pessoal e o manifestarmos esse comportamento depende, em larga medida, das experiências positivas e motivadoras que tivemos ao longo dos nossos percursos de vida, assim como também dos contextos e dos objetivos que presidem à exercitação dessa atividade.

Se é verdade que a leitura pode ser mobilizada com objetivos diversificados, em contextos plurais e cumprindo funções múltiplas – implicando estes aspetos, naturalmente posturas diferentes e comportamentos diferentes por parte dos leitores (Viana, 2012) – nesta intervenção olharemos para a formação de leitores literários, apresentando exemplos de práticas levadas a cabo por alunos universitários finalistas da licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho.

Consideramos que a leitura e a leitura de literatura encerram um enorme potencial no contributo para a formação das crianças e dos jovens. A literatura, pela sua capacidade de interrogar o mundo e de proporcionar outros modos de o pensar, constitui, como assinalou Gordon (2012), um precioso lugar que nos liberta da “caixa” em que, por vezes, nos sentimos aprisionados. Saber ler, com gozo e fruição, voluntariamente, permite ao leitor fertilizar e expandir um conhecimento cultural que, por sua vez, o auxiliará a interpretar, de modo não ingénuo, a realidade do mundo empírico e histórico-factual. É este saber-fazer, intrínseco à competência literária (Cerrillo & Senís, 2005; Mendoza, 1999), que importa fomentar e desenvolver, precocemente, com a criança.

É nossa convicção que a formação de leitores não é responsabilidade exclusiva da escola. Ainda que ela assuma, naturalmente, um papel preponderante e não negligenciável, toda a sociedade tem inúmeras responsabilidades. Neste sentido, como afirmámos noutra lugar (Azevedo, 2007), consideramos que é imperioso democratizar o acesso à leitura, suscitando o interesse e o debate acerca dela. Se há espaços habitualmente associados a práticas de leitura – pensamos, por exemplo, nas bibliotecas, livrarias ou associações culturais – outros espaços, eventualmente mais inesperados como associações desportivas, cafés, restaurantes, jardins, lojas ou transportes públicos podem/devem ser percebidos, igualmente, como lugares conaturais ao exercício e à consolidação de comunidades leitoras,

na linha, aliás, daquilo que são as linhas de estratégia do Plano Nacional de Leitura. Com efeito, este programa governamental, dependente do Ministério da Educação, defende a criação de oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura e a disponibilização de orientação e apoio direto e *online* a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais. Os contextos não formais de leitura encontram-se bem identificados pelo Plano Nacional de Leitura, ao prever diversas áreas de intervenção, tais como:

- Instituições culturais – teatros, museus;
- Instituições de solidariedade social;
- Hospitais, centros de saúde. Destacamos, para estes contextos, o projeto Ler⁺ Dá Saúde, cujo objetivo é envolver os profissionais de saúde no aconselhamento da leitura em família;
- Prisões;
- Transportes públicos.

Um espaço digno de nota e que vai, paulatinamente, ganhando novos adeptos, decorrente também da evolução tecnológica e da generalização e redução de custos no acesso aos ambientes da “nuvem” é a internet, com clubes de leitura digitais e novos dispositivos de leitura.

Se é verdade que o livro continua a ocupar um lugar privilegiado nas práticas simbólicas de fomento da leitura, não podemos esquecer que novos formatos, potenciados pela tecnologia – e pensamos no *ebook*, legível em aparelhos do tipo *Kindle Reader*, *Nook*, *Ipad*, *Sony Reader*, *Papyre*, *iRiver*, *Booq Avant*, etc. – desempenharão, num futuro cada vez mais presente, um lugar deveras importante. Para além da facilidade de leitura, da possibilidade de transporte e armazenagem, bem como da sua natureza *ecofriendly*, o livro digital é, por norma, bastante mais acessível que o seu congénere em papel e suscetível de aquisição em qualquer local, desde que se possua um dispositivo compatível e uma ligação de banda larga à internet. Meramente a título de curiosidade, realce-se que as vendas de obras em versão digital superam já, em termos de lucro, as vendas de obras em formato tradicional e que duas das maiores livrarias *online* – referimo-nos ao grupo Barnes e Noble e ao grupo Amazon –, possuem atualmente mais de 9.000.000 de *ebooks* disponíveis, para leitura.

Além disso, como demonstrou Tapscott (2009, p. 11), a atual geração – a “geração digital” – tem vindo a transformar, qualitativamente, o modo como percebemos o mundo e as relações interpessoais. Esta é, com efeito, a geração que ama a liberdade e a capacidade de escolha em tudo o que faz – a tecnologia é integrada no seu quotidiano e na sua vida social - que adora personalizar os *gadgets*, que pesquisa e escrutina tudo no seu detalhe, que escapa às delimitações mais clássicas entre utilizador e consumidor, que entende a

colaboração e o relacionamento interpessoal como aspetos dinâmicos e intrínsecos à sua geração e que busca avidamente a velocidade, captar o instantâneo, apresentando-se, em razão de todos estes atributos, intrinsecamente como uma geração inovadora.

As práticas de formação de leitores literários

É à luz destes princípios de aproximação do texto aos seus potenciais leitores, criando e suscitando oportunidades plurais de interação com o mesmo, de modo a originar uma espécie de banho de leituras, que as atividades, a seguir descritas, foram desenvolvidas por alunos finalistas da Universidade do Minho, no âmbito da unidade curricular de Literacia e Mediação Leitora.

Desporto Literário

Aproveitando o apoio de uma associação desportiva (o Arsenal Clube da Devesa, em Braga), um grupo de alunos universitários decidiu implementar uma atividade de promoção da leitura junto de praticantes de andebol na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, na escola do Fajal (Braga).

No intervalo das atividades de andebol (cerca de 30 minutos), as crianças foram convidadas a explorar autonomamente ou sob orientação dos mediadores adultos um conjunto de obras literárias de qualidade, adaptadas à sua faixa etária e previamente selecionadas e colocadas à sua disposição.

Pede um café, Inspira-te!

Esta atividade foi desenvolvida em vários cafés da cidade de Braga (Pastelaria Montalegrense, pastelaria Florbela, café Pão de Forma e Café 33), com o objetivo de despertar a curiosidade dos potenciais utilizadores para a leitura literária. A atividade iniciou-se a 21 de janeiro de 2014 e decorreu até meados de fevereiro deste ano.

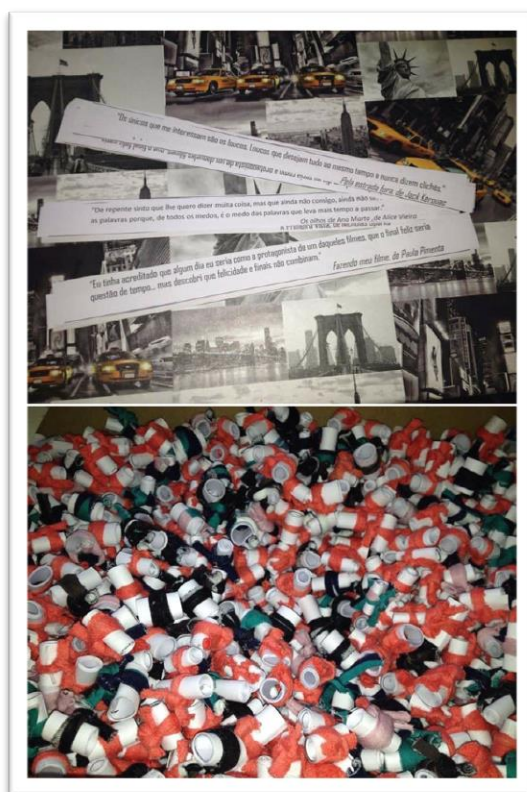


Figura 1 – Exemplo das citações estimuladoras e dos cerca de 1000 exemplares distribuídos por cada estabelecimento.

A atividade consistiu em associar, a cada café, uma citação literária estimuladora, acompanhada da indicação da sua fonte. Em complemento, nos cafés, que colaboraram na atividade desenvolvida pelos alunos, foi facultado um espaço aonde se colocaram exemplares das obras de onde foram retiradas as citações, por forma a suscitar o interesse pela leitura.



Figura 2 – As obras disponíveis para leitura num dos estabelecimentos.

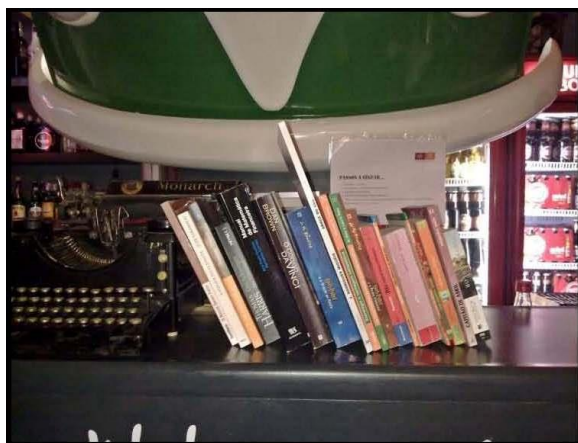


Figura 3 – Fotografia de obras disponíveis para leitura noutro estabelecimento.

Boom de leitura!

Trata-se de uma atividade de promoção leitora, desenvolvida em várias ruas do centro da cidade de Braga, em janeiro de 2014, e sustentada por uma *webpage*, com sugestões de leitura. Não conhecendo os hábitos de leitura do público potencial – transeuntes na via pública –, foi decidido selecionar citações estimuladoras de obras literárias e oferecê-las às pessoas, por forma a incentivá-las a ler. Em cada citação houve o cuidado de indicar o autor, a obra e o endereço da *webpage* (<http://descobrearte.weebly.com/sugestotildees-de-leitura.html>)



Figura 4 – Exemplos das citações estimuladoras e a reação de um transeunte na rua.

Livros, leitores e outros

Página na rede social *facebook* destinada a partilhar sugestões de leitura, através de uma dinamização grupal e consistente. Para o efeito, o grupo de alunos universitários

divulgou os dez direitos do leitor, segundo Daniel Pennac, abriu um espaço de debate intitulado “Os livros da minha vida”, onde os leitores puderam comentar e sugerir títulos, tendo igualmente decidido registar fotograficamente locais de interesse para a promoção da leitura. Foram, deste modo, disponibilizados alguns lugares da cidade de Braga (Livraria Centésima Página, Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva), tendo igualmente sido solicitado aos leitores outras sugestões.

O grupo dinamizou o espaço web igualmente com *quizzes* sobre a leitura e vídeos sobre obras literárias.



Figura 5 – Grupo do Facebook.

Sopa de Livros

Página na rede social *facebook*, construída segundo a metodologia do Clube de Leitura (Azevedo & Martins, 2011; Raphael, Pardo, & Highfield, 2002), visando motivar leitores e não leitores a expandirem as suas leituras, aproveitando as potencialidades e vantagens da rede.



Figura 6 – Grupo do Facebook “Sopa de Livros”.

Ler é viver

Atividade de promoção leitora baseado no projeto “*Little Free Library*” (<http://littlefreelibrary.org/>), com origem nos EUA, destinado à partilha de livros pela comunidade. Se esta iniciativa é já comum em vários países do mundo, em Portugal, foi iniciada, pelos alunos universitários, nas instalações do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Os livros são colocados num pequeno espaço (a casinha), sendo facultada a possibilidade de empréstimo baseado num critério de confiança.



Figura 7 – “Casinha dos livros” e o seu espólio.



Figura 8 – A “Casinha dos livros” no *hall* do Instituto de Educação.

Balanço das atividades

Os resultados do trabalho desenvolvido pelos alunos finalistas da licenciatura em educação básica da Universidade do Minho demonstram os seguintes aspetos:

- 1) Impacto positivo da construção e dinamização dos espaços de leitura em versão digital nas redes sociais;
- 2) O impacto é aprofundado quando, paralelamente à dinamização em ambiente virtual, se complementa com a dinamização em ambiente presencial;
- 3) A experiência colaborativa permitiu desenvolver uma consciência crítica acerca da relevância e necessidade de atividades sistemáticas e intencionais de promoção do livro e da literatura Infanto-juvenil junto de públicos diferenciados.
- 4) Ainda que as outras atividades tenham tido grande adesão, com reconhecimento e repetição das mesmas, por solicitação das entidades que acolheram as iniciativas dos estudantes universitários, não foi possível avaliar o impacto real na consolidação de comunidades leitoras.

Para além do que já enunciámos, temos consciência que a promoção da leitura e a formação de leitores exige a figura de mediadores de leitura qualificados e empenhados, que nem sempre estão presentes nos diversos contextos não formais de leitura. Este será, pois, um caminho a percorrer, não só a formação de novos mediadores de leitura, mas também a conjugação de sinergias entre diversos contextos, na tentativa de que a leitura e a formação de leitores seja cada vez mais um desígnio sentido como comum em toda a sociedade.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2007). Construir e Consolidar Comunidades Leitoras em Contextos não Escolares. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1(1), 24-35.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Cerrillo, P., & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33.
- Gordon, J. (2012). Imaginar. *El efecto imaginante. Cuadernos de Salas de Lectura* (pp. 9-13). México, México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Raphael, T. E., Pardo, L. S., & Higfield, K. (2002). *Book club. A literature-based curriculum*. Massachusetts: Small Planet Communications.
- Tapscott, D. (2009). *Grow up digital. How the net generation is changing your world*. New York, Chicago, San Francisco: McGrawHill.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler por fruição. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Coords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas* (pp. 11-17). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
<http://purl.net/esepef/handle/10000/663>



Riscado, L., & Veloso, R. (2014). Tempos novos, novas leituras?. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 83-90) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Tempos novos, novas leituras?

Leonor Riscado

Escola Superior de Educação de Coimbra
lriscado@gmail.com

Rui Marques Veloso

Escola Superior de Educação de Coimbra
ruivel@gmail.com

Resumo

Em cerca de quarenta anos assistimos à construção de programas de língua portuguesa para o 1.º Ciclo, com uma delimitação de objetivos e conteúdos que reflete o modo de encarar a aprendizagem da língua materna e o domínio do exercício da leitura. A consulta dos documentos legais que, desde 1975, normalizam o trabalho dos professores e as aprendizagens das crianças permitiu detetar elementos que podem explicar o sucesso (ou a sua falta) de uma população escolar com níveis de literacia sensivelmente baixos. O facto de os manuais terem ganho um peso cada vez maior tem de ser analisado em articulação com a bondade dos conteúdos programáticos. A eficiência da leitura compaginada com a capacidade interpretativa que os alunos deverão revelar no final do ensino básico exige um ataque muito sério aos alicerces dessas aprendizagens. A valorização da leitura literária ganha finalmente espaço nas metas curriculares, ainda que ela estivesse presente ao longo dos programas impostos desde 1975. Resta verificar as razões que levaram à sua permanência no limbo da prática pedagógica.

Abstract

New times, new readings? For the last forty years, the design of Portuguese language programmes for Basic Education have been including objectives and contents that reveal the way mother tongue learning and the reading skill are seen. The consultation of the legal documents which have regulated the teachers' work since 1975, as well as children's learning, brought to light the reasons for success (or the lack of it) of a school population with significantly low levels of literacy. The fact of textbooks having reached an increasing importance should be examined in conjunction with the syllabus goodness. Reading efficiency together with the comprehensive skills students must reveal at the end of primary school require clear targets on these learnings core. Literary reading valorisation gets finally place in curriculum goals, even though it has been present throughout the programmes imposed since 1975. You must only find out the reasons for its permanence in the limbo of pedagogical practice.

Estamos numa Casa – A Universidade do Minho – onde a investigação sobre a leitura tem dado contributos decisivos para o desenvolvimento desta área do Saber. Nenhum docente desconhece a vasta produção científica que emana do trabalho dos seus professores de referência. Por outro lado, os congressos, encontros, seminários e conferências que aqui se realizam têm produzido informação fundamental para quem ainda encara a sua profissão com elevados níveis de exigência. Com estas palavras iniciais, queremos agradecer-vos o muito que nos dão.

Consideramos ser de todo o interesse um olhar sobre os Programas de Português do 1.º ciclo, para podermos ver como a leitura tem sido perspectivada nos diplomas legais que orientam o trabalho docente neste nível, de importância decisiva, no nosso sistema de ensino. Se recuarmos a 1980, e não integrarmos na nossa análise os programas anteriores a esta data, tendo em conta os “anos de brasa” que marcaram a transição para a democracia constitucional, confrontamo-nos com um Programa de Língua Portuguesa que se apresenta como uma reestruturação do que estava em vigor desde 1975/76; compreende-se, facilmente, que ele se sujeitasse ao centralismo da área do “Meio Físico e Social”, surgindo o tratamento do texto como um pretexto para transmitir conteúdos alheios à dimensão literária da língua materna. Era o reinado de uma interdisciplinaridade desvirtuada, reflexo de uma interiorização incorrecta de conceitos das ciências da educação. Pretendemos dizer que a bondade dos objectivos e conteúdos aí consagrados – recorde-se, a título de exemplo, que se fala já de “estimular o desenvolvimento da sensibilidade estética e de aptidões artísticas – esbarravam numa sacralização das vertentes sociais das aprendizagens. O grau de exigência no domínio da leitura não era significativo, possibilitando que muitos alunos transitassem para o 2.º ciclo mal alfabetizados, o que gerou, qual bola de neve, situações de iliteracia que desaguavam no abandono escolar massivo que se verificava até ao 9º ano. Será conveniente sublinhar que *no processo dialéctico da leitura está originalmente uma das suas propriedades pedagógicas mais importantes, a da descoberta de si mesmo na sua relação com o mundo, tanto nas suas componentes reais como nas suas potencialidades fantásticas* (Duran, 2009, p. 230).

O texto narrativo, a par do texto informativo, domina o trabalho diário; não encontramos a presença da poesia, especialmente na sua vertente lírica (o que é inaceitável), e as sugestões de actividades não evidenciam a necessidade da interpretação dos textos. Note-se que a leitura recreativa está já contemplada neste Programa, sinal claro do trabalho a realizar na sala de aula e, também, extramuros para a consolidação da leitura como fonte de gozo. Há que sublinhar que numerosos professores oriundos das Escolas do Magistério Primário, com a disciplina de Literatura Infantil na sua formação, conseguiram realizar um trabalho de qualidade em termos de educação literária, pese, embora, o facto de o acervo de livros disponível nas escolas ser reduzido. Não há nenhuma referência à leitura

integral e extensiva de livros, o que veio a gerar uma visão sincopada e distorcida do que é um texto literário.

Se passarmos para o Programa de Língua Portuguesa de 1990, constatamos que o desenvolvimento das *dimensões cultural, lúdica e estética da língua* constitui um princípio orientador e que, de entre os numerosos objectivos ali definidos, se consagram a *recolha de produções do património literário oral*, a diversidade das finalidades da leitura e a relação dos *textos lidos com as experiências e conhecimento do mundo*.

Das múltiplas atividades sugeridas ao logo das vinte e sete páginas do documento, há uma insistência flagrante na leitura integral de *narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas* e a palavra *livro* surge com inusitada frequência. Digamos que o cumprimento das normas e sugestões ali presentes possibilitaria que todas as crianças, ao concluírem o 4.º ano de escolaridade, tivessem uma competência leitora e uma competência literária suficientes para que, nos restantes ciclos, pudessem aprimorar a sua capacidade de olhar o mundo e de aprofundar a sua sensibilidade estética, fruindo textos de complexidade naturalmente maior. Não investigámos este campo e, por isso, apoiamo-nos em dados empíricos provindos, quer da observação de aulas, quer da formação contínua de professores, ao longo dos cerca de vinte anos em que este Programa esteve em vigor. Foi possível verificar que, a par de um número significativo de crianças que gostavam de ler e que conheciam vários autores da nossa literatura, outras havia que não tinham qualquer simpatia pela leitura e desconheciam poemas, narrativas e textos dramáticos da nossa literatura; quando muito, alguns trechos de certos autores. Parte substantiva da responsabilidade neste fracasso localiza-se na ditadura dos manuais que levou muitos professores a deixarem de estudar, de reflectir e de fazer opções consentâneas com as turmas concretas a seu cargo. Lutámos muito pela mudança de mentalidades no respeitante às más práticas, cientes de que casos exemplares de sucesso existiam, de norte a sul, o que provava que era possível uma alteração. E a melhoria dos resultados está a surgir.

Se nos anos setenta do século passado, havia uma sobrevalorização da “gramática da narrativa”, levando os professores a preocuparem-se mais com a estrutura narrativa subjacente aos textos e a valorizarem desmedidamente modelos de análise que, mal interiorizados, limitavam a imaginação do leitor e o prazer da recepção, a partir dos anos oitenta há uma clara tomada de consciência da importância do destinatário extratextual da literatura infantil, graças à estética da recepção, teoria elaborada pela investigação universitária alemã (Silva, 1982).

Colomer (1998) recorda-nos que a concepção da literatura como um fenómeno comunicativo conduziu ao interesse em clarificar por que razão, um texto se recebe como literário e que chaves se requerem para interpretar um texto neste sentido; as noções de

“leitor modelo” e de “leitor cooperativo” vão ser fundamentais para a abordagem do que é a “competência interpretativa” da criança e, conseqüentemente, para o trabalho de mediação que o adulto poderá realizar. A valoração dos jovens leitores, o que eles trazem para os livros, como lêem, quais os seus contextos e como estes afectam os sentidos provindos do seu trabalho interpretativo são questões nucleares, Hunt (2010) acentuou.

O Programa de Português para o Ensino Básico (1.º ciclo), homologado em 2009, apresenta uma efectiva transversalidade com os dois ciclos seguintes, o que contrasta com o quadro anterior – três programas de costas voltadas entre si. Um ponto fundamental é a presença dos textos literários, obrigando a escola a *realizar uma integração inequívoca e culturalmente conseqüente*. Fala-se, objetivamente, da literatura infantil – surgindo a recomendação para que haja o contacto com o texto integral – da presença dos diferentes géneros literários e das obras clássicas, do conhecimento de autores portugueses, lusófonos e estrangeiros e da articulação com o Plano Nacional de Leitura (PNL). Ao longo do documento, constata-se a valorização da compreensão e interpretação dos textos, pois só assim a fruição estética e o conhecimento do mundo poderão ser concretizados na plenitude da leitura. Mas ele não se fica por aqui: ao chamar a atenção para as diversas literacias, acentua a importância da literacia visual – a ilustração de qualidade, presente em muitos títulos dirigidos à faixa etária que frequenta este primeiro nível do ensino básico, alimenta a complementaridade de linguagens.

As Metas Curriculares de Português (MCP) vêm consagrar, de forma explícita, a Educação Literária como um domínio de referência na formação dos alunos, já que ela *contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão*. Para lá da consecução dos objectivos definidos neste domínio, há um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os que frequentam o Ensino Básico. As Metas têm como referência o Programa de Português de 2009, atrás referido. Ora, a inclusão de uma lista de obras de leitura obrigatória constitui um dado novo no que respeita ao 1.º ciclo, visto que, durante cerca de quarenta anos, houve uma absoluta recusa de definição de um cânone de obras de leitura para as crianças que frequentavam este nível de ensino. O argumento principal consistia na liberdade de o professor dar aos seus alunos os textos literários que considerasse pertinentes; o que se verificou na maioria das escolas foi a absoluta ausência de literatura infantil, ausência essa colmatada pela leitura de textos sincopados, breves, e em muitos casos adaptados, presentes nos manuais, lesando, de forma irreversível, a educação literária das crianças. Sem querermos, aqui, polemizar a validade de um cânone, queremos registar que a educação literária não se esgota na leitura dos títulos ali presentes, antes se estende a outros textos de qualidade, que serão escolhidos, com sagesa, pelo professor bem formado e informado no domínio da literatura infantil. Ao lermos o teor das MCP, verificamos que há uma clara aposta na criação de hábitos de leitura, que assenta no

trabalho empenhado de todos, de molde a que os alunos aprendam a interpretar os textos e apurem a sua capacidade de avaliação estética. Comprometidos com os trabalhos de formação associados às MCP, tivemos oportunidade de notar grandes dificuldades, verbalizadas por numerosos formandos, no respeitante ao modo de explorar os textos em causa, ora por não serem leitores, ora por estarem demasiado presos aos manuais; paralelamente, encontrámos uma editora que lançou textos integrais, acrescidos de fichas estereotipadas relativas à exploração dos textos, ou seja, mais de trinta anos depois, os textos continuam – repetimos –, continuam a ser um mero pretexto para aprendizagens (ou sua verificação) que pouco ou nada têm a ver com a dimensão estética dos mesmos. A explicação para isto é simples, diríamos simplista: professores, alunos e pais *like*. E assim ficamos nesta “mixórdia de temáticas” que nada tem a ver com uma efectiva aprendizagem da nossa língua nem com a construção da nossa identidade cultural. A alternativa é-nos dada por professores que abraçaram a causa e que estão, como já faziam antes, a orientar os seus alunos no sentido de uma interpretação de bons textos para, depois de plenamente possuídos e interiorizados, poderem fazer uma leitura oral, expressiva, materializando vocalmente toda a harmonia da literatura e tocando as fibras da sua e da nossa sensibilidade. Cabe aqui registar, e fazemo-lo com natural contentamento, que a editora em causa editou, há pouco, novos títulos para o 3.º ciclo e secundário sem qualquer ficha acessória. “Que farei agora com este livro?” – perguntarão alguns professores, quase em pânico; a solução passa pela natureza dos alunos que tem na sua sala, pelos descritores que pretende trabalhar, mas, fundamentalmente, por um processo de compreensão e interpretação orientado de forma a levar os alunos à realização das deduções e induções que o texto potencializa. O raciocínio inferencial sempre acompanhou este percurso. É de sempre, e é ele que nos permite a compreensão do mundo e o apuro da nossa sensibilidade, peças da construção de uma personalidade em devir. Recordamos, e não é da nossa parte uma atitude masoquista, o estudo realizado no âmbito da avaliação externa promovida pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), onde se afirma que:

“muitos professores do ensino básico em Portugal não possuem a competência requerida para ensinar crianças a **ler em níveis crescentes de aptidão** (sublinhado nosso), e se acrescenta que os professores têm de participar activamente e apoiar os processos de reformas em que o país está empenhado” (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009, p. 122).

A eficiência que está implícita nas exigências que se colocam no processo de aprendizagem da leitura, visíveis na articulação das MCP para os primeiros seis anos do ensino básico, corta com um certo facilitismo que marcou algumas leituras dos programas anteriores.

Ainda que qualquer abordagem do Plano Nacional de Leitura exigisse uma reflexão aprofundada, não poderíamos falar de novas leituras, ignorando um Programa que alterou, desde 2006, o modo de encarar as escolhas de livros destinados aos jovens leitores. As frequentes remissões para o PNL, que o Programa de Português do Ensino Básico e as MCP apresentam, indiciam uma articulação que tem de ser devidamente valorizada; haverá novas leituras para o 1.º ciclo? As centenas de títulos presentes nas listas vão exigir, aos professores e aos pais, escolhas: ambos mediadores, os primeiros, com grandes responsabilidades na gestão de um processo complexo; os segundos, com uma maior liberdade, no apoio ao desenvolvimento da competência leitora dos seus filhos. É um dado adquirido que a literacia cultivada no plano familiar vai acelerar a aquisição de competências literárias por parte da criança; por outro lado, o desenvolvimento cognitivo da criança tem, no adulto, o seu esteio primordial. O recurso ao acervo das bibliotecas surge como uma solução regular para que as crianças tenham acesso a livros sem custos financeiros; a selecção passa pela informação especializada colhida pelos docentes e, eventualmente, partilhada com os pais. Já em 1996, José António Calixto defendia a necessidade de as bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares, dois subsistemas do sistema nacional de informação, desenvolverem, de forma concertada, estratégias capazes de dar resposta às necessidades dos jovens leitores. Não há desculpa para o desconhecimento de determinados autores ou de livros que ajudam a descobrir o mundo. Um ser em construção necessita de literatura de qualidade para se conhecer e apurar a sua sensibilidade: a leitura de um bom livro tem um valor inestimável porque oferece sempre um novo olhar e, quantas vezes, momentos de deslumbramento. Duran (2009) corrobora tudo isto, ao afirmar que:

(...) muitas das capacidades mentais que estimulam a leitura da literatura infantil requerem uma aprendizagem. As mais importantes, a memória, a inteligência e a imaginação são interdependentes entre si e inter-aprendem-se mutuamente. Esta aprendizagem (o processo que conduz à consecução das suas propriedades operativas) pode ser estimulada pela percepção e recepção dos elementos que integram o corpus da literatura infantil, entre outros (p. 230).

Os estudos sociológicos enquadrados no PNL (Lages, 2007; Santos, 2007) têm dado um contributo muito significativo para compreendermos todo o contexto da leitura em Portugal, especialmente no respeitante aos mais jovens. Opções estratégicas que se venham a fazer no espaço escolar ou no território das bibliotecas necessitam de um diagnóstico fundamentado das sinergias provindas dos investimentos feitos e das alterações programáticas surgidas recentemente. Soluções novas não convivem com práticas anquilosadas, nem com o desconhecimento de novos dados trazidos pela investigação científica.

Temos lutado para que a educação do gosto dos jovens leitores seja apurado pelo contacto com obras de qualidade literária evidente, recusando os argumentos avançados por aqueles que sacralizam as escolhas das crianças na construção de um *corpus* de leitura no espaço escolar. O gosto educa-se e nós, professores e formadores, temos a responsabilidade de sugerir a leitura de obras cuja dimensão estética seja inquestionável. Diz-nos Pita (2002) que:

(...) educar o gosto é apurar a capacidade de distinguir e de vibrar com os elementos que compõem um conjunto e apurar a capacidade de, simultaneamente, não perder o conjunto. Educar o gosto é multiplicar as possibilidades de vibração com conjuntos cada vez mais complexos e, ao mesmo tempo, ser capaz de identificar cada vez com maior nitidez os elementos que compõem esses conjuntos. (...) O gosto é o nome singular para «os movimentos secretos da alma» (pp. 87-91).

Torna-se, pois, perceptível que é necessário proporcionar às crianças um leque variado de textos literários para que possam apurar a sua educação literária, lado a lado com outras propostas do âmbito musical, plástico, teatral, da dança, do cinema, enfim, das áreas que afinam a sua competência no domínio da fruição estética. Por isso mesmo, não é possível remeter a responsabilidade da escolha dos livros para as crianças. É fundamental que, por ano, para lá dos sete títulos definidos pelas MCP, sejam lidas muitas outras obras de qualidade – e estamos a falar em dezenas – para a formação literária dos alunos. Em articulação com os outros colegas e com o professor bibliotecário, novas leituras serão bem-vindas, gerando uma comunidade de leitores, onde se vivam “os movimentos secretos da alma” alimentados pelos livros.

O relativo pessimismo que perpassa nesta nossa reflexão provém do que temos observado no terreno. Estamos perfeitamente cientes de que é possível fazer mais e melhor, até porque estão reunidas todas as condições para que haja uma efectiva mudança de práticas; se tivermos em conta que o PNL continua vivo, que a RBE está completa, que possui uma dinâmica admirável e os seus responsáveis são também professores, que as MCP reforçaram a filosofia dos Programas de Português de 2009 e impuseram uma nova forma de trabalhar o texto literário, que o Programa Nacional de Ensino Português (PNEP) teve um papel importante na renovação das práticas de ensinar a nossa língua, que a formação contínua desenvolvida institucionalmente, com particular relevo para a antiga Direção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), atingiu, desde 1996, um número significativo de profissionais ligados ao ensino e às bibliotecas, então poderemos dizer que só falta mudar mentalidades. Apesar de tudo, continuamos a acreditar que é possível, porque temos conhecimento do que de bom se passa pelo país. Não desistimos das ideias que defendemos há mais de 30 anos, porque a vida profissional nos tem demonstrado que temos razão.

Referências bibliográficas

- Calixto, J. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Caminho.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DataAngel Policy Research Incorporated. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naify.
- Lages, F. L., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Pita, A. P. (2002). O gosto ou os movimentos secretos da alma. *Saber Educar*, 7, 87-91.
- Santos, M. L. L. (Coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Silva, V. M. A. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.



Ribeiro, J. (2014). A especificidade da leitura de textos poéticos. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 91-116) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A especificidade da leitura de textos poéticos

João Manuel Ribeiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra
joamanuelribeiro@fpceuc.pt

Resumo

Nesta comunicação, apresentamos uma revisão crítica dos estudos teóricos e empíricos de David Miall e Don Kuiken (1994a; 1994b; 1996, 1999) sobre a especificidade da leitura de textos poéticos, convocando ao centro da discussão o impacto dos recursos poéticos no leitor, numa dupla vertente: por um lado, indagando o tipo de resposta do leitor ao texto poético e, por outro lado, investigando em que medida as suas especificidades dirigem e determinam o processo de leitura, forçando o leitor a prestar-lhes atenção e a usá-las para o interpretar. Os referidos autores, recuperando o conceito de *literariedade*, reivindicam a necessidade de evidência empírica acerca da especificidade do texto poético e dos efeitos que o mesmo provoca nos leitores e, conseqüentemente, uma nova abordagem na exploração da poesia em contexto de sala de aula e no tipo de organização do trabalho do professor e/ou em qualquer âmbito da promoção de leitura de poesia.

Abstract

Specificity of reading poetic texts. In this communication, we present a review of theoretical and empirical studies by David Miall and Don Kuiken (1994a; 1994b; 1996, 1999) about the specificity of poetic texts, calling to the centre of the discussion the impact of poetic features in the reader, in a double slope. On the one hand, asking the kind of response the reader gives to the poetic text and, on the other hand, investigating on what steps its specificities directs and determines the process of reading, forcing the reader to watch them and using them to interpret. These authors, by retrieving the literariness concept, claim the need for empirical evidence about the specificity of the poetic text and the effects that it causes us readers. Consequently, a new approach in the exploration of poetry in the classroom context and the type of organization of the work of the professor and/or in any part of the promotion of poetry reading.

Introdução

O valor intrínseco do texto poético carece de evidência empírica. Tal processo reclama a pergunta sobre que tipo de atividade é a leitura e o ensino da poesia. As respostas a esta questão preliminar podem ser várias, dependendo dos quadrantes teóricos. Para uns, a poesia é apenas um tipo de texto no processo do discurso, com similitude com a prosa ou a oralidade, sem quaisquer características específicas que a distingam de outros tipos de texto. Para outros, a poesia é um conjunto de artifícios retóricos com o intuito de promover uma ideologia particular, sendo que, nesta perspectiva, a definição de literatura e de poesia é funcional, dependendo da doutrina dominante. Ambas as posturas não contemplam na sua análise a especificidade do texto literário e/ou poético, incluindo-o(s) no âmbito do texto em geral, literário ou não. Assim, concluem Miall e Kuiken (1989, para 2), segundo estas posturas, “não há, supostamente, processos exclusivos na leitura de textos literários”.

Estas perspectivas, em confronto com a afirmação do valor intrínseco do texto poético, convocam ao centro da discussão o impacto da poesia ou dos recursos poéticos no leitor. Qual é a resposta do leitor ao texto poético? Quais as especificidades do texto que despoletam a resposta a este tipo de texto e não a outro?

Na tentativa de resposta a estas questões, propomos uma revisão crítica dos estudos de David Miall e Don Kuiken, nos quais os autores recuperam o conceito de *literariedade*, envolvendo este três componentes fundamentais: o *foregrounding* (ou detecção dos recursos estilísticos), a *desfamiliarização* das respostas dos alunos e a conseqüente *transformação* dos significados e dos sentimentos pessoais.

Feita esta análise, procuraremos tirar as conclusões pedagógicas respectivas para o desenvolvimento da compreensão da *literariedade* poética, apontando as estratégias fundamentais para a exploração da poesia em contexto de sala de aula e esboçando o tipo de organização do trabalho do professor para que haja uma efetiva resposta ao texto poético por parte dos alunos.

A resposta ao texto poético e a *literariedade*

As teorias literárias tendem a rejeitar ou a ignorar o efeito dos recursos estilísticos nos leitores (Fish, 1980; Halász, 1989; Schmidt, 1982). Mesmo aquelas que se debruçam sobre o texto literário negligenciam os aspetos literários, enfatizando apenas os aspetos cognitivos do significado e da representação (Van Dijk, 1979) ou os aspetos afetivos do conteúdo narrativo (Hidi & Baird, 1986). O que é estranho, fundamentalmente por duas razões: primeiro, porque uma longa tradição de teoria literária, que vem desde Aristóteles, Horácio e Quintiliano, passando pelos Românticos Ingleses e terminando nos Formalistas

Russos e no Círculo Linguístico de Praga, enfatizou a importância dos recursos estilísticos no texto poético (Miall & Kuiken, 1994a); segundo, porque se o efeito dos recursos estilísticos do texto poético (*foregrounding*) é característico deste tipo de textos, deve ser possível obter evidência empírica destes efeitos nos leitores (Miall & Kuiken, 1994a). Tal negligência funda-se, entre outras razões, num conjunto de objeções a uma definição referencial de literatura. Por conseguinte, é necessário considerar aqui, ainda que de modo sumário, a problemática de uma definição referencial de literatura, e de poesia, em concreto. Algumas correntes literárias (como o Formalismo Russo, o *new criticism* e a estilística) defendem que os textos literários possuem “características estruturais peculiares que os diferenciam inequivocamente dos textos não-literários” (Aguiar e Silva, 2002, p. 15) e que, correlativamente, há métodos e processos de análise específicos dos mesmos textos.

Neste contexto, assume particular relevância o conceito de *literariness* ou *literariedade*, criado e definido assim por Roman Jakobson (1973, p. 15): “O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a *literariedade*, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária”. Segundo Aguiar e Silva (2002, p. 16), esta teoria literária, com grande aceitação inicial, tornou-se objeto de reservas e objeções, “representadas fundamentalmente em duas ordens interligadas de argumentos”. Por um lado, vários autores consideram que a literatura não pode definir-se a partir de qualquer ideia essencialista ou fundamentar-se em propriedades textuais específicas. Searle (1975, p. 320) sustenta que “não há nenhum traço ou conjunto de traços comuns a todas as obras de literatura e que se possam constituir como condições necessárias e suficientes para ser uma obra literária”. Esta tese é partilhada, com pequenas variações, por outros autores, como E. D. Hirsch, John M. Ellis, A. J. Greimas, Tzvetan Todorov. Por outro lado, e posta de parte a especificidade defendida pelo conceito de *literariedade*, ter-se-á de procurar no(s) leitor(es) o fundamento do conceito de literatura, sendo esta concebida como “o nome de um conjunto de atitudes que tomamos relativamente a um trecho do discurso, não o nome de uma propriedade interna do trecho do discurso” (Searle, 1975, p. 320). Ellis (1974, p. 47) sustenta que “num importante sentido, os textos tornam-se literatura pela comunidade e não pelo autor”. Hirsch Jr. (1976, p. 135) defende que “as categorias estéticas são intrínsecas aos questionários de estética, mas não à natureza das obras literárias”. Miner (1976, p. 27) radicaliza esta postura ao falar de *falácia objetiva*, consistindo esta na convicção de que as “obras de arte literária” são “objetos literários”, “entidades hipostasiadas às quais são atribuídas qualidades objetivas” (Aguiar & Silva, 2002, p. 19). Ou seja, é o ato cognitivo do leitor que configura a obra literária, sendo este um objeto mental: “o estatuto da literatura é mais cognitivo que objetivo ou então hipostático” (Miner, 1976, p. 511). Nega-se, assim, a possibilidade de o texto literário poder ser considerado um objeto, existindo este apenas no

ato de leitura, resultante da capacidade “cerebral” que possuímos para ler um texto (Ceia, 2005).

Nesta perspetiva, genericamente denominada “Convencionalismo”, e no que toca à poesia, destacam-se Culler (1975) e Fish (1980), sustentando-se que a leitura de poesia é um processo direcionado por convenções específicas relativas à leitura deste tipo de texto. A teoria poética de Culler (1975) assenta na especificação das convenções utilizadas na leitura da poesia, sendo que uma dessas convenções é a de que a poesia não pode ser compreendida automaticamente. Neste sentido, não são os recursos textuais e estilísticos que dirigem o processo de leitura, mas as convenções da leitura (Culler, 1975). Fish (1980) radicaliza esta postura, defendendo que o que determina a poeticidade de um texto não é qualquer particular configuração dos recursos textuais, mas as estratégias de leitura usadas pelo leitor. Assim, os recursos textuais de um poema, se desempenharem algum papel na condução do processo de leitura, fazem-no de modo limitado e reduzido. Segundo Hanauer (1998), o modo como a poesia é lida pode definir-se a partir das características que se esquematizam no quadro que se segue (Quadro 1):

Quadro 1

Características descritivas do Formalismo e do Convencionalismo, segundo Hanauer (1998, p. 566)

Formalismo	Convencionalismo
Os recursos textuais/estilísticos do poema dirigem e determinam o processo de leitura; Os recursos textuais/estilísticos do poema forçam o leitor a prestar-lhes atenção e a usá-los para o interpretar.	As convenções da leitura de poesia e as estratégias interpretativas do leitor dirigem e determinam o processo de leitura; Mediante a categorização de um texto como “poema”, o leitor procura e presta atenção aos recursos textuais/estilísticos, de acordo com as convenções e estratégias interpretativas da leitura de poesia; O leitor não presta qualquer atenção especial aos recursos textuais/estilísticos até que o texto seja categorizado como um poema.

A problemática, sendo estritamente literária, repercute-se na resposta ao texto poético, sendo necessário averiguar se esta se deve às características específicas intrínsecas ou a características extrínsecas ao texto e próximas ao leitor? Qual o significado e valor do texto poético? Que tipo de atividade é a leitura de poesia?

A resposta a estas questões depende, segundo Miall e Kuiken (1999a), dos respetivos compromissos teóricos. Para uns, a leitura de poesia pode entender-se como um processamento de discurso, em que a organização cognitiva é similar à da prosa comum ou da oralidade. Para outros, é um recurso retórico destinado a promover uma ideologia.

Ambas as posturas, lideradas pelas teorias literárias pós-modernas, não reconhecem ao texto literário a sua especificidade; ambas defendem que qualquer texto, literário ou não, desempenha a função comum a todos os textos, não havendo, por conseguinte, um processo distinto para o ato da leitura literária ou poética.

Em face disto e em discordância com estas posturas, Miall e Kuiken redefinem o conceito de *literariedade*. Diferentemente de Jakobson (que utilizou o termo pela primeira vez em 1921), estes autores defendem que a *literariedade* não pode ser entendida simplesmente como um conjunto de propriedades características do texto, nem considerada como o resultado da aplicação de um conjunto de convenções (Miall & Kuiken, 1999a). Na ótica destes autores, a *literariedade* é o produto de um modo distinto de leitura que é identificável através de três componentes-chave da resposta ao texto literário. O primeiro é a ocorrência e respetiva deteção de variações estilísticas que são distintamente (ainda que não exclusivamente) associadas aos textos literários; o segundo é a ocorrência da *desfamiliarização*; o terceiro é a modificação ou transformação de conceitos ou sentimentos convencionais. Para que se constitua *literariedade*, os autores sugerem que os três componentes devem estar presentes e em interação. Assim, a *literariedade* constitui-se quando as variações estilísticas ou narrativas estranhas *desfamiliarizam* a compreensão dos referentes convencionais e provocam a reinterpretação e transformação de um conceito ou sentimento convencional.

O foregrounding

Miall e Kuiken (1994a) referem que as pesquisas recentes sobre a compreensão de textos literários mostram que foi prestada pouca atenção aos recursos estilísticos literários, frequentemente conhecidos como *foregrounding*. No entanto, uma larga tradição literária (a que já aludimos) reconhece que os recursos estilísticos são específicos dos textos literários.

Por outro lado, recentes teorias tendam a ignorar ou rejeitar esta possibilidade (Fish, 1980; Halász, 1989; Schmidt, 1982). Ao invés, investigadores da compreensão de textos não literários centraram a sua atenção em aspetos cognitivos do significado da representação (Van Dijk, 1979), ou em aspetos afetivos de conteúdo narrativo (Brewer & Lichtenstein, 1982; Hidi & Baird, 1986), independentemente do estilo (Miall & Kuiken, 1994b). Miall e Kuiken (1994a) defendem que, se o *foregrounding* é específico dos textos literários, deve ser possível obter evidência empírica de seus efeitos nos leitores.

O termo *foregrounding* – tradução em inglês do original *aktualisace* – tem a sua origem no checo Jan Mukarovsky e refere-se ao conjunto de recursos estilísticos que acontecem no texto poético, ao nível fonético, gramatical ou semântico. O uso de recursos estilísticos pode ocorrer habitualmente na linguagem diária, no discurso falado ou no texto

jornalístico, mas acontece ao acaso, sem desígnio sistemático. Nos textos literários, ao contrário, o *foregrounding* é estruturado e tende a ser sistemático e hierárquico (Mukarovský, 1964). Mukarovský defende ainda que nos textos não literários a comunicação é o propósito primário, não sendo necessárias, por norma, estruturas de *foregrounding*. No universo poético, o *foregrounding* alcança a intensidade máxima ao empurrar a comunicação para um nível profundo, com o objetivo de máxima expressão e em função de si mesmo; não está ao serviço da comunicação, mas visa destacar o ato de expressão, o próprio ato de fala (Mukarovsky, 1964). Tal não significa que a literatura não tenha nenhuma função comunicativa, adverte o autor. Mais, o *foregrounding* permite à literatura a apresentação de significados com uma complexidade que a linguagem ordinária normalmente não permite. A função da imagem literária “não é fazer-nos perceber o significado, mas criar uma percepção especial do objeto – criar uma 'visão' do objeto em vez de servir como um meio para o conhecer” (Shklovsky, 1965, p. 18). Tal “visão” é o resultado de um processo parecido com a *desautomatização* descrita por Mukarovský. A arte existe, na perspectiva de Shklovsky, para que cada um possa recuperar a sensação de viver; existe para despertar sentimentos. O efeito imediato do *foregrounding* é causar estranhamento (*ostranenie*), desencadeando o processo de *desfamiliarização*.

Pode-se contra-argumentar (como o fazem Martindale, 1984; Dixon e Bortolussi, 2001) que, se a literatura estiver sempre a criar novidade, o leitor pode acostumar-se a ser surpreendido e não responder. Miall e Kuiken rebatem este argumento socorrendo-se de Coleridge, que afirma que a poesia não só “produz as impressões mais fortes de novidade”, mas também “salva as verdades mais admitidas da impotência, causada pelas mesmas circunstâncias da sua admissão universal” (Coleridge, 1983, p. 304, citado por Miall & Kuiken, 1994a). Assim, a novidade não cansa porque é uma possibilidade de descoberta da verdade, podendo, neste contexto, a própria releitura do mesmo texto, na sua complexidade, despoletar novas perspectivas (Miall & Kuiken, 1994a).

Associada ao *foregrounding*, ou por causa dele, gera-se, no leitor, a *desfamiliarização*, acompanhada pelos sentimentos. Este processo é sustentado já por Coleridge, que, ao definir a imaginação poética, lhe reivindica a evocação de sentimentos de condolência e interesse. Na mesma linha se situa Shklovsky, que fala da *desfamiliarização* acompanhada de sentimentos: os recursos estilísticos, nos textos literários, “ênfatizam o efeito emocional de uma expressão” (Shklovsky, 1965, p. 9). Também Mukarovský (1977) reitera a mesma linha processual, ao escrever: “Quando usadas poeticamente, palavras ou grupos de palavras, evocam uma riqueza maior de imagens e sentimentos do que aconteceria numa comunicação oral” (p. 73).

No dizer de Miall e Kuiken (1994a), as linhas comuns destas ideias – oferecidas por Mukarovský, Shklovsky e Coleridge – possibilitam a formulação do processo psicológico que

um leitor sofre ao encontrar e detetar o *foregrounding*. Assim, sustenta-se que a novidade de uma variação linguística fora do comum é a *desfamiliarização*, esta evoca sentimentos, e estes conduzem a esforços interpretativos de *refamiliarização*. O processo desdobra-se em três fases: primeiro, os recursos estilísticos (*foregrounding*) “agridem” os leitores, captando-lhes o interesse e a atenção; segundo, a *desfamiliarização* obriga o leitor a reduzir a velocidade de leitura, dando tempo a que os sentimentos criados pelos recursos estilísticos possam emergir; terceiro, os sentimentos possibilitam a formulação de uma perspectiva enriquecida ou nova.

A maior parte dos estudos sobre a leitura de textos literários negligencia os efeitos do *foregrounding* na *desfamiliarização* e na emergência dos sentimentos. Outros, porém, mostram que os recursos estilísticos, específicos dos textos literários, captam o interesse e a atenção dos leitores. Miall e Kuiken (1994a) destacam os seguintes:

Hunt e Vipond (1985) investigaram os efeitos das características textuais que, na sequência de Labov (1972), designam de ‘avaliações do discurso’. Estas são descritas como ‘palavras, frases ou eventos’, que são ‘imprevisíveis e contra a norma do texto’, e que transmitem a avaliação do narrador sobre as personagens ou os eventos. Num estudo com leitores de um conto breve, detetaram que os mesmos referiam da trama da história as frases que mais os feriam ou capturavam a sua atenção, o que não acontecia quando essas frases eram adaptadas e a história era descrita em termos “neutros”.

Van Peer (1986) constatou também o interesse dos leitores quando confrontados com recursos estilísticos. Usando seis poemas curtos, pediu aos leitores para assinalarem o verso do poema que lhes causava maior “impressão”. Independentemente do nível prévio de formação literária, os leitores demonstraram concordância notável nessa tarefa, e, mais significativamente, os *rankings* de “impressão” dos versos correlacionaram-se significativamente com o *ranking* prévio definido por Van Peer, onde os recursos estilísticos foram assinalados.

Nenhum dos referidos estudos, porém, teve como objetivo verificar se a deteção dos recursos estilísticos (*foregrounding*) implicava os sentimentos. Embora a evidência disponível seja indirecta, permite-nos defender uma relação estreita entre os efeitos da *desfamiliarização* do *foregrounding* e a ocorrência de sentimentos. Se a resposta ao *foregrounding* é concebida como a reacção a uma característica inesperada ou anómala do texto, alguns estudos indicam que o *foregrounding* acentua a atividade na área do córtex cerebral relacionado com a inteligência emocional, advertem Miall e Kuiken (1994a).

Alguns estudos realizados na área das neurociências (Osterhout & Holcomb, 1992; Van Petten & Kutas, 1990) mostram que o *foregrounding*, sobretudo no que se refere a “anomalias” semânticas e gramaticais, influencia mais e de forma mais prolongada, o hemisfério direito do que o esquerdo. Talvez esta ativação do hemisfério direito, resultante

das referidas anomalias, deva ser relacionada com os aspetos prosódicos da compreensão afectiva própria deste hemisfério (Heilman & Bowers, 1990). Esta interpretação é congruente com a evidência de que os pacientes com danos no hemisfério direito têm dificuldade em compreender o significado das metáforas (Winner & Gardner, 1977) e de elementos prosódicos da fala (Joanette, Goulet, & Hannequin, 1991). Tais pacientes não experimentam os sentimentos que surgem normalmente quando o texto com *foregrounding* induz estranhamento.

Se o *foregrounding* presente nos textos literários for intenso e afectivamente evocativo, os textos podem, no dizer de Shklovsky (1965, p. 12), “aumentar a dificuldade e a duração da percepção”. Por várias razões, os leitores podem demorar ao debruçar-se sobre o *foregrounding* dos textos, ao nível: *fonético*, em que recursos como a aliteração ou a rima podem produzir um “leve” arrasto na leitura, especialmente se o leitor se empenha na articulação vocal; reflexão prolongada sobre os recursos fonéticos pode permitir a concretização de conotações afectivas (Fonagy, 1989); *gramatical*, em que recursos como a inversão ou as reticências podem gerar dificuldades de compreensão. Como alguma pesquisa tem mostrado (Frazier & Rayner, 1987), os desvios no processamento normal da sintaxe dificultam e aumentam o tempo de leitura. Uma reflexão alargada sobre estas complexidades pode permitir o reconhecimento implícito de ênfases ou avaliações; *semântico*, em que recursos como a metáfora ou a ironia podem referir-se aos atributos menos importantes de referentes textuais. Isto exige uma reflexão mais longa para identificar os atributos menos importantes.

O arranjo hierárquico do *foregrounding* em torno de um texto poético (Jakobson, 1987) pode exigir a integração de reações aos aspetos fonéticos, gramaticais e semânticos. A deteção dos recursos estilísticos provoca, habitualmente, uma pausa de atenção que permite a emergência de sentimentos interrelacionados. Além disso, durante o encontro com o *foregrounding* de um texto, o leitor pode-se envolver num processo de *refamiliarização*: pode analisar o contexto textual, a fim de discernir, delimitar, ou desenvolver novos significados.

Assim, Miall e Kuiken (1994a) propõem que, em geral, a análise e reconsideração do texto com recursos estilísticos – *foregrounding* – é guiada pelos sentimentos que foram evocados na resposta a esses recursos. Como De Sousa (1987, p. 89) argumentou, os sentimentos definem os “padrões de relevância entre os objetos de atenção”. Assim, os sentimentos tidos durante a leitura de passagens com *foregrounding* sensibilizam o leitor para outras passagens similares de conotação afetiva. Além disso, tais sentimentos remetem o leitor para outros “textos” (por exemplo, memórias pessoais, conhecimento do mundo), com conotações afetivas similares (Kuiken, 1991).

Apesar da complexidade do processo de *literariedade*, importa referir que a “lentidão” da leitura deste tipo de textos não decorre do fato amplamente desacreditado, segundo Miall e Kuiken (1994a), de que as expressões não literais são mais complexas e exigem mais tempo para serem compreendidas do que as expressões literais. Tal “lentidão” resulta antes do complexo processo de resposta integrada a um *foregrounding* estruturado, como ocorre com mais evidência na poesia. Alguns estudos de Miall (1989a,b,c e 1990a, b) dão plausibilidade à ideia de que os leitores demoram mais tempo a interpretar textos literários (com forte presença de *foregrounding*) com o intuito de saborear as suas implicações afectivas e de avaliar as contribuições dos mesmos para a compreensão do texto como um todo.

Os estudos de Miall & Kuiken (1994a) sobre os efeitos do *foregrounding* mostram que o mesmo é um preditor dos tempos de leitura, dos juízos de estranheza e dos sentimentos dos leitores; que os seus efeitos são independentes do contexto literário, e apoiam a ideia de que a resposta não depende da competência literária dos leitores, mas resulta de um processo no qual o *foregrounding* gera estranhamento, *desfamiliarização* e evoca sentimentos. Estes resultados sugerem que, contrariamente à argumentação de Fish (1980), o *foregrounding* produz os seus efeitos em qualquer leitor e não só naqueles que conhecem as normas estabelecidas no âmbito das comunidades literárias e com perspectivas particulares sobre o que é literário. Em geral, os leitores com competências linguísticas – altas ou baixas – responderão ao *foregrounding* por o reconhecerem como marcante, afetivamente evocativo e interpretativamente desafiador, embora seja muito provável que os leitores com elevados níveis de competência literária desenvolvam de forma mais eficaz uma compreensão coerente do significado dos textos em *foregrounding* (Miall & Kuiken, 1994a; Miall, 2008b, 2008d). Outros estudos (Hunt & Vipond, 1985; Miall, 1989a, 1989b, 1989c, 1990a, 1990b) indicam que as formas do *foregrounding* despoletam estratégias interpretativas distintas no domínio do texto literário.

Um outro tipo de investigação permitirá reforçar a afirmação de que a resposta ao *foregrounding* é específica dos textos literários. Vários autores sugerem que, neste tipo de texto, a deteção dos recursos estilísticos pode ser demonstrada estatisticamente. Tanto Mukarovsky (1977) como Jakobson (1987) apontam para essa possibilidade, e alguns trabalhos neste sentido já foram realizados, concretamente no que diz respeito à análise dos padrões fonéticos e métricos na poesia checa e alemã (Levy, 1969). No entanto, a questão continua a ser a de provar se os leitores respondem de maneira uniforme às estruturas do *foregrounding* presentes no texto literário. Uma crítica justa às análises linguísticas de Jakobson é a de que nenhum estudo comprova se os leitores captam e respondem de maneira uniforme aos parâmetros por ele identificados (Riffaterre, 1970). Assim, como Riffaterre (1959) propôs, qualquer estudo deve ser sustentado por um trabalho empírico que

determine se os leitores respondem aos padrões estilísticos. Segundo Miall e Kuiken (1994a), pode estabelecer-se que o *foregrounding* é a marca da *literariedade* (como Mukarovsky e seus colegas sustentaram) e que a sequência de “desfamiliarização-sentimentos – refamiliarização” é específica da resposta literária.

A desfamiliarização

De acordo com Miall e Kuiken (1994b), a “característica distintiva” da *literariedade* é a *desfamiliarização*, entendida como “o processo durante o qual o leitor usa conceitos num contexto em que os referenciais desses conceitos se tornam não familiares em razão dos vários recursos estilísticos” (p. 337), próprios do texto literário. Acrescentam ainda que a *desfamiliarização* é um aspeto do processo de leitura que gera sentimentos. Neste contexto, argumentam que as teorias de texto (ou teorias de compreensão de texto) não podem ser estendidas ao estudo de textos literários. A deteção dos recursos estilísticos sugere que os textos literários desenvolvem um processo de compreensão e de abordagem distinto dos textos não literários. Apesar de dois milénios de reflexão sobre o texto literário, de Aristóteles até ao presente, os autores defendem que estamos ainda longe de compreender o que acontece quando um leitor lê e interpreta um texto literário, ou se este produz efeitos específicos que o distingam de outro. Muitos dos estudos realizados centram-se na educação literária e não no estudo e análise do processo de resposta do leitor ao texto literário (Klemenz-Belgardt, 1981).

A relação entre *desfamiliarização*, sentimentos e perspectivas e significados pessoais, segundo Miall e Kuiken (1994b), enxerta-se numa tradição iniciada pelos teóricos Românticos no início do séc. XIX, especialmente Coleridge, continuada pelos teóricos do grupo dos Formalistas Russos e o Círculo Linguístico de Praga na primeira metade do séc. XX. Nesta tradição, é atribuído um papel relevante à *desfamiliarização* e aos sentimentos, pelo que Miall e Kuiken (1994b) entendem o seu labor investigativo como uma extensão desta tradição: o seu intuito é o da elaboração de um modelo, teórica e empiricamente testado, de resposta literária, no seguimento do trabalho destas várias gerações de teóricos literários.

Assim sendo, consideram importante discutir alguns dos principais contrastes entre a teoria da *desfamiliarização* e as teorias de texto, nomeadamente os modelos de Van Dijk e Kintsch (1983) e o de Construção-Integração de Walter Kintsch (1988).

A primeira crítica ao modelo de Kintsch reside no fato desta teoria de texto não considerar algumas características cruciais para uma teoria da compreensão do texto literário, como o desvio fonético e gramatical (a nível linguístico), e os efeitos dos recursos estilísticos na produção de sentimentos e significados pessoais (a nível concetual). O

modelo de compreensão de textos de Kintsch foi desenvolvido, em parte, para responder a problemas comuns e baseou-se na interpretação de informações escritas, avisos e esquemas. O modelo pressupõe que o significado é representado por uma rede associativa de proposições com ligações positivas e negativas entre si. Van Dijk e Kintsch (1983, p. 166) advertem, todavia, que “isto não exige que a certa, e só a certa proposição seja formada. Ao contrário, as regras de construção de proposições podem ser debilitadas, permitindo a formação de proposições incompletas ou ‘erradas”.

As interpretações múltiplas que emergem da leitura de textos literários não são sempre “associações imediatas” e “vizinhanças semânticas” que constituem o “significado nuclear” (*core meaning*) dos conceitos (Kintsch, 1988, p. 165). Ao contrário, os recursos estilísticos dos textos literários conduzem o leitor até ao menos “imediato”, ao menos familiar, e ao significado menos convencional. Este processo de *desfamiliarização* envolve sentimentos de um modo que não é característico de textos não literários, mesmo quando os referem explicitamente. Os recursos estilísticos dos textos literários convidam a um tipo de compromisso de sentido com o texto, que altera as possibilidades interpretativas disponíveis para o leitor. Além disso, os sentimentos assim invocados são sustentados e dirigidos por um uso sistemático e hierárquico dos recursos estilísticos: isto parece ser uma das marcas peculiares dos textos literários.

Miall e Kuiken (1994b) recorrem a duas figuras de estilo típicas dos textos literários – a metáfora e a aliteração – para explicitar a natureza do processo que envolve o leitor e facilita a *desfamiliarização*. Segundo Lakoff (1987), as metáforas envolvem um “esquema cinestésico” que inclui elementos interiores e exteriores. Quando metaforicamente transferido para um domínio mais abstrato este destaca alguns aspetos análogos ao domínio designado, envolvendo expressões afetivas e não afetivas e tornando as metáforas literárias (Steen, 1994, 2001 e 2004) e existencialmente significativas (Lakoff & Johnson, 1980). Neste contexto, ter-se-á de concluir que as metáforas literárias envolvem o leitor pela activação destes “esquemas cinestésicos” (Miall, 1977, 1979, 1987). Fónagy, nos seus múltiplos estudos sobre as questões fonéticas nos textos literários, mostrou que as aliterações também funcionam como “metáforas naturais” no sentido referido por Lakoff. Na verdade, parece que muitos dos recursos fonéticos envolvem o leitor atento, activando os esquemas de articulação (Miall, 2001b; Miall & Kuiken, 2002b). A aliteração, a par de outros recursos estilísticos de índole fonética, articula-se com a semântica, não existindo separadamente, mas coexistindo em simultâneo; são dois universos que coabitam no verso, o universo musical constituído pela sonoridade da frase e o universo semântico onde o peso das palavras faz eco no choque da sua imagem sonora (Fónagy, 1989). Tais recursos estilísticos envolvem os sentimentos do leitor e evocam significados menos convencionais e mais pessoais. Miall e Kuiken (1994b) sugerem que a dimensão destes sentimentos é “*auto-*

referencial”, envolve a iniciação estilística pessoal dos leitores ao texto literário e, provavelmente, as interpretações refletirão variações individuais, ao nível da perspectiva e do enredo da história. Esta diversidade de interpretações desafia o modelo de Kintsch, uma vez que as interpretações do texto, no seu significado nuclear, não resultam de “associações imediatas e vizinhança semântica”.

O desafio de Miall e Kuiken (1994b) ao *Modelo de Construção-Integração* não implica necessariamente a afirmação de que o modelo esteja errado; o modelo simplesmente não considera a resposta dos leitores aos recursos estilísticos, envolvendo *desfamiliarização*, sentimentos e variações interpretativas pessoais. Para uma teoria adequada de resposta ao texto literário, defendem os autores, avaliar a generalidade destas reações não é menos importante do que determinar a generalidade do processo construtivo ou integrativo proposto pela teoria de texto de Kintsch. Esta, referem, não é suficientemente abrangente de todo o tipo de texto, negligenciando as características peculiares do texto literário.

Se os recursos estilísticos envolvem os sentimentos e se os sentimentos enriquecem as perspectivas pessoais, a resposta ao texto literário oferece tipos de “informação” distintos das representações do modelo de Kintsch. Aliás, este teórico reconhece explicitamente que a representação dos sentimentos, da imaginação, e as recordações pessoais são “menos bem compreendidas” e conseqüentemente difíceis de compaginar com o modelo que propõe (Kintsch, 1988, p. 165). Mas, defendem Miall e Kuiken (1994b), ao não considerar os sentimentos, a imaginação e os significados pessoais na sua proposta, o modelo não aborda questões que são estruturais para a compreensão da resposta ao texto literário.

Para desenvolver uma adequada teoria de resposta ao texto literário, o modelo de Kintsch é insuficiente. Segundo este modelo, os recursos estilísticos constituem apenas uma informação adicional sobre o contexto de interação ou sobre a avaliação de referências textuais (van Dijk & Kintsch, 1983), não se esclarecendo, no entanto, como se articula a emoção, a imaginação e as reações pessoais ao *foregrounding* na compreensão literária.

Alguns teóricos de texto (por exemplo, Giora, 1990) sugerem que os recursos estilísticos captam a atenção, mantêm o interesse, e atraem esteticamente. Esta visão é remanescente das propostas estéticas de Berlyne (1971) segundo as quais a complexidade estilística modula o interesse, o prazer e a preferência. Mas tal aproximação também é insuficiente, porque concebe esta componente de resposta como um suplemento, não articulando o afetivo, o imagético e as reações pessoais na compreensão do texto literário (Miall & Kuiken, 1994b).

A extensão do modelo de Van Dijk e Kintsch (1983) e de Kintsch (1988), ao texto literário, é considerada e aceite por muitos autores. Zwaan (1996), por exemplo, reconhece que o texto poético apresenta particularidades em relação a outros tipos de textos, como os

descritivos e expositivos, tendo-se verificado que implica representações mais fortes aos níveis *superficial* e da *base do texto*, comparativamente a outros tipos de texto. Zwaan (1996) admite que a repetida exposição à literatura induz um particular processo literário no leitor, sustentando, todavia, que os efeitos da ativação do controlo do sistema literário passem a ocorrer mesmo na abstenção de recursos estilísticos ou textuais. Este procedimento decorre dos efeitos das expectativas de género na compreensão de texto: “o conhecimento do discurso de dado género funciona como um dispositivo de accionamento pragmático das estratégias de compreensão leitora que são específicas desse género particular” (Zwaan, 1994, p. 920). Na mesma linha se situa Halász (1989) que rejeita explicitamente a posição de que a compreensão literária seja distinta na resposta aos recursos estilísticos, recusando o conceito de *literariedade*, com o argumento de que o processo de deteção e reconhecimento dos recursos literários é, em si mesmo, um produto da aculturação e da educação. Nesta perspetiva, este processo mais não é do que uma “falácia ontológica” (Schmidt, 1982, p. 9). Também Hoffstaedter (1987, p. 75), referindo-se expressamente ao texto poético, a partir dos resultados obtidos num estudo em que 24 textos (desde um poema de Celan a uma passagem de um livro de história) foram “trabalhados” em contextos distintos (de leitura informal e em de sala de aula), postula o “pressuposto básico” de que “a *poeticidade* (...) é mais uma propriedade de processamento de texto do que uma propriedade de textos. Isto acontece em textos e condições de contexto específicas e depende também de disposições específicas do leitor”.

Miall e Kuiken (1994b) defendem que a teoria de compreensão de texto de Kintsch deve ser completada a vários e diferentes níveis para que uma aproximação à compreensão da resposta ao texto literário tenha qualquer hipótese de sucesso. Tal teoria deve descrever sistematicamente os efeitos da *desfamiliarização* do texto literário, ter em conta os componentes afetivos da resposta ao *foregrounding*, e explicar como se formam as variações individuais da compreensão literária (Miall & Kuiken, 1998).

As modernas teorias de compreensão de texto defendem que a função do estilo é a de economizar a compreensão. Em geral, as teorias de texto descrevem um sistema no qual as estruturas cognitivas ou procedimentos simplificam a compreensão, apagando proposições irrelevantes, deduzindo proposições pertinentes, e construindo macroproposições.

De acordo com a teoria da *desfamiliarização*, os textos literários invertem estes efeitos. As variações estilísticas distintivas dos textos literários *complicam* a compreensão, desafiando o familiar e os conceitos convencionais que os leitores aplicam inicialmente ao texto, como se pode ver na proposta de Miall e Kuiken (Quadro 2):

Quadro 2

Aspetos contrastantes entre a Teoria do Texto e a Teoria da *Desfamiliarização*, segundo Miall e Kuiken (1994b, p. 343)

Aspeto	Teoria do Texto	<i>Desfamiliarização</i>
Afirmações básicas	O estilo economiza a compreensão	O estilo complica e enriquece a compreensão
Textos exemplares	Variação estilística mínima em ensaios e histórias	Variação estilística máxima em histórias e poemas
Resposta ao estilo	Os recursos estilísticos são transformados em conceitos de protótipos familiares	Os recursos estilísticos envolvem sentimentos, causam <i>desfamiliarização</i> e evocam conceitos não protótipos
Enfâse subjectiva	Valor da discussão	Estranhamento
Recursos mnemónicos	Conhecimento geral do mundo	Perspetivas e memórias pessoais
Estratégias integrativas	Construção de Macroproposições	Amplificação afectiva
Resultados	Tema ou essência	Alternativa
Diferenças entre leitores	Acidental	Fundamental

As teorias de texto e a teoria de *desfamiliarização* também diferem, segundo Miall e Kuiken (1994b), nos tipos de texto seleccionados para análise ou estudo. Para as teorias de texto que negam as características específicas dos textos literários, os textos matriciais são aqueles que apresentam uma sucessão normal da narrativa ou proposições expositivas, os quais, sendo habitualmente histórias simples ou composições curtas, podem ser entendidos como um complexo de proposições mais ou menos coerentes. Estas teorias de compreensão de textos desenvolvem uma economia de compreensão em que, como dissemos já, as proposições irrelevantes são apagadas, as pertinentes são deduzidas e as macroproposições construídas. Ao contrário, para a teoria da *desfamiliarização*, em que as características específicas de textos literários são reconhecidas, os textos matriciais são aqueles que apresentam complexos de proposições que usam vários recursos estilísticos. Os significados destes textos, como contos ou poemas, só são compreendidos quando os recursos, como a aliteração ou a metáfora, são levados em conta. Nesta perspetiva, não dominam as economias de compreensão da teoria dos textos; são os efeitos dos recursos estilísticos da *desfamiliarização*, dos sentimentos e das interpretações polissémicas que são centrais e críticos (Miall & Kuiken, 1994b).

As duas aproximações também são contrastantes no modo como descrevem a resposta dos leitores aos recursos literários. Para a teoria de texto, o discurso literário e não

literário está sujeito aos mesmos processos interpretativos (Van Dijk, 1979). Características como os recursos estilísticos são consideradas como “estruturas de superfície” que são transformadas em proposições e sujeitas às mesmas operações interpretativas que o texto não literário. Ao contrário, na *desfamiliarização*, o discurso literário apresenta possibilidades interpretativas diferentes das do discurso não literário, precisamente porque os recursos literários evocam sentimentos e um modo enriquecido de resposta. Coleridge (1983) fala destes efeitos, enfatizando a natureza interligada das mesmas na poesia, tendente a aumentar a vivacidade e suscetibilidade, os sentimentos gerais e a atenção. Assim se destaca a importância dos recursos estilísticos – o *foregrounding* –, acentuando que estes não só distinguem os textos literários dos não literários como também ajudam a forjar o sentido de dado texto. Kintsch (1988) sugere que ao “nível do modelo de situação” o significado de um texto dissolve-se numa rede maior de representações. Diversamente, os autores defendem que um estruturado *foregrounding* permite aos leitores reter a identidade e a singularidade do texto literário, uma identidade que os leitores discernem frequentemente, mas nem sempre podem explicar claramente.

Miall e Kuiken (1994b) esboçam, a partir dos seus estudos prévios, um esquema dos processos interpretativos específicos da resposta literária que inclui níveis:

Primeiro, parece claro que a maioria dos leitores de textos literários os entende, usando conceitos convencionais: isto possibilita ao texto ser localizado pelos leitores no domínio da compreensão, sendo as palavras e frases interpretadas na ativação de conceitos convencionais, como sugere o modelo de Kintsch (1988). Porém, ao mesmo tempo, a resposta ao *foregrounding* muda a adequação dos leitores à compreensão convencional. Nesta resposta, os sentimentos conduzem a interpretações alternativas, provocando a *desfamiliarização* e desencadeando sentimentos que oferecem uma variedade rica de significados alternativos. Estes, em resultado do processo ocorrido, podem ser mais persuasivos do que a estrutura proposicional convencional, de modo gradual (se não imediato), na medida em que os leitores podem começar a relacionar passagens que despoletam sentimentos semelhantes, talvez como resultado dos recorrentes padrões do *foregrounding* encontrados ao longo do texto. Assim, o leitor começa a antecipar o significado provável do texto. A princípio, este significado pode estar presente apenas como um sentimento impreciso, mas, à medida que se torna mais definido, supera as concepções convencionais iniciais (Miall, 1989a, 1989b, 1990a).

Segundo, a resposta ao *foregrounding* depende da suposição de que todos os leitores são sensíveis aos recursos estilísticos. Como vimos anteriormente, Van Peer (1986) apresenta evidência empírica de que tal sensibilidade parece ser independente do treino literário ou da experiência: os seus leitores detetaram o *foregrounding* na poesia sem ter recebido qualquer formação específica.

Terceiro, no que respeita à dimensão corporal ou cinestésica da resposta, convocada pelos recursos estilísticos fonéticos e métricos, Miall e Kuiken (1994b), a partir da investigação realizada, afirmam ser provável que os leitores manifestem diferentes sensibilidades, abrangendo os níveis fonético, gramatical e semântico. Também é provável que, em excertos mais longos de um texto literário, os leitores respondam de modo crescente a características que não reconheceriam isoladamente.

Quarto, os leitores entenderão que o *foregrounding* do texto literário é estranho e os “agride”, respondendo-lhe emocionalmente, numa resposta não familiar e que, ao envolver sentimentos, pode evidenciar diferenças consideráveis nas perspectivas individuais que afectam a abordagem do texto. O poder emocional de textos literários, facilitado pelas suas propriedades de *desfamiliarização*, expressa o que é individual no leitor. Neste sentido, Miall e Kuiken (1994b) sustentam que lemos textos literários porque eles nos permitem refletir sobre os nossos próprios compromissos e preocupações: para descobrir melhor o que são, para os reconfigurar, para expressar as ideias que temos sobre os nossos objetivos e identidade numa perspectiva diferente. As diferenças entre leitores não são, assim, acidentais na resposta literária, são, antes, fundamentais.

A transformação de conceitos e sentimentos

Na leitura de textos literários, sustenta Miall (2006), o leitor é convidado a colocar as suas experiências sob suspeita, a reconsiderar ou modificar as suas atitudes, concepções e sentimentos. Isto não elimina a necessidade e a importância dos estudos literários, mas desloca-os para a esfera pessoal, retirando-lhes a sua centralidade e colocando a questão da leitura de textos literários em termos distintos: o que pode identificar-se das propriedades desse tipo de texto nos leitores reais?

Alguns estudos (Levinson, 1997; Livinstone & Mele, 1997) têm mostrado que a leitura deste tipo de textos parece ser uma experiência decisiva, fundamentalmente por duas razões: primeiro, porque, muitas vezes, parece ser tão real como as experiências concretas que vivemos; segundo, porque, constitui uma poderosa experiência emocional. Estes dois aspetos estão relacionados e são interdependentes. Na resposta ao texto literário, imaginação e emoção estão associadas, podendo mesmo a primeira fornecer uma matriz para a representação das emoções. Mais, ambas as dimensões relacionam-se com a própria experiência do leitor, capacitando-o para a repensar, a reconfigurar e a compreender sob uma nova perspectiva. Os recursos responsáveis por este processo são o poder da desabilitação dos recursos estilísticos e a projeção empática das vidas das personagens na narrativa ou na poesia.

Miall (2006, p. 53) reconhece que o termo “sentimentos” tem significados distintos entre os estudiosos e uma relação variável com termos como “emoção” ou “afetos”. Todavia, esboça uma definição, entendendo o conceito como “uma experiência subjetiva, sem sinais claros e incentivos para a ação, incluindo emoções com pouco ou nenhum conteúdo cognitivo, mas que, operacionalizadas, de imediato, produzem juízos, preferências e gostos”.

A leitura de textos literários produz sentimentos, desempenhando estes no processo de leitura desse tipo de textos um papel primordial, (Miall & Kuiken, 2002a; Kuiken, Miall, & Sikora, 2004). A centralidade da questão não é, no ponto de vista dos autores, a interpretação, mas a experiência dos textos literários. O autor nota, a este propósito, que a interpretação sempre foi o objeto da leitura escolar de literatura e que, nesta perspectiva, se podem invocar os termos da “regra do deslocamento abstrato” de Rabinowitz (1996), que consiste na afirmação de que um texto literário é sempre entendido como sendo outra coisa.

O leitor comum, no entanto, prefere ficar perto do próprio texto, das situações das personagens, das mudanças do enredo e dos recursos estilísticos; o seu objetivo é “experienciar” o texto e não perguntar pelo seu significado. Perguntar aos estudantes (como defende a *cognitive poetics*) o significado de determinado texto, distrai-os da experiência que o texto oferece, e pode levar ao jogo desanimador em que é suposto o aluno “adivinhar” o que o professor tem em mente.

Para Miall (2006), os sentimentos desempenham o papel central na leitura de textos literários, porque conduzem o processo de compreensão e, nessa medida, têm um papel significativo na formação do significado que o texto venha a ter para dado leitor. A centralidade da transformação de sentimentos situa-se no âmbito de um processo interativo – a *literariedade* – que decorre do seguinte modo: durante a leitura o leitor deteta os recursos estilísticos próprios do texto literário, considera-os estranhos ou não familiares e, como resultado, experimenta sentimentos novos e distintos. Neste contexto, os leitores que experimentam tais momentos de estranhamento (ou de *desfamiliarização*) tendem a experimentar uma mudança consequente na compreensão: esta envolve a busca de novos significados guiada pelos sentimentos que os recursos estilísticos detetados evocaram. Uma nova compreensão emerge a partir do momento *foregrounding*, ou seja, o conceito e/ou experiência que foi *desfamiliarizado* no momento da deteção dos recursos estilísticos tornam-se recontextualizados (Miall, 1995, 2006; Miall & Kuiken, 1994a, 1994b).

Os componentes do modelo de situação (van Dijk & Kintsch, 1983) e os processos inferenciais que o suportam, representam os componentes básicos de compreensão que são, provavelmente, obrigatórios e comuns a todos os leitores. O *foregrounding*, ao contrário, parece proporcionar um significativo ponto de partida para detetar as diferenças individuais na resposta ao texto literário, sobretudo a partir dos sentimentos provocados. Os

sentimentos implicam o autoconceito do leitor e proporcionam um caminho para o relacionar com as experiências e as memórias próprias, possibilitando um novo contexto interpretativo a partir da *desfamiliarização*. Assim, todos os leitores parecem ser sensíveis ao *foregrounding* dos textos literários, mas as interpretações do seu significado são diversas e plurais.

Organização do ensino para a compreensão da *literariedade* poética

Miall (1996), num estudo com estudantes universitários, em que investigou a relação entre a resposta literária e a aprendizagem da literatura, através de entrevistas, verificou que a maioria dos alunos expressa desapontamento com a sua experiência de ensino da literatura. Os problemas enunciados foram: testes frequentes de aspetos superficiais dos textos literários, a memorização de termos relacionados com questões literárias, e necessidade de “adivinhar a interpretação preferida do professor”, o que leva o autor a sugerir que “não gostar de ler literatura pareceu ser a fonte comum de tais práticas” (Miall, 1996, p. 463).

Assim, a partir da análise dos estudos sobre a resposta leitora, este autor propõe-se repensar os métodos de leitura literária em sala de aula, sugerindo que os leitores terão a capacidade de ler literatura com maior competência e prazer, reconhecendo as diferenças individuais na resposta, trabalhando com o que considerem estranho ou evocativo nos textos lidos, e facilitando a expressão de sentimentos durante o ato de leitura, propondo uma revisão da conceção de *catarse* na resposta literária.

Na organização do ensino para a *literariedade*, o primeiro pressuposto é o de que ensinar literatura é impossível. A este título, Miall (1996) cita Northrop Frye, o eminente crítico literário canadiano, que afirma sem rodeios: “É impossível ensinar ou aprender literatura: o que se ensina ou aprende é crítica” (Frye, 1970, p. 75). Ou seja, a resposta ao texto literário não pode ser ensinada. Só se pode ensinar *sobre* literatura, não se pode comunicar a experiência literária em si. Neste contexto, enfatiza o autor, são cruciais as palavras de Frye (1970, p. 84) que explicita que “ensinar literatura é impossível, é por isso que é difícil”, defendendo, todavia, que tal “deve ser tentado, tentado constantemente e sem trégua, e colocado no centro de todo o processo educativo, em todos os níveis”, sendo que “a compreensão das palavras é tão urgente e crucial como necessária, uma vez que é o nível mais baixo de aprendizagem da leitura e da escrita”. Daqui a urgência de repensar as estratégias gerais para a exploração da poesia e da organização do trabalho do professor em ordem a um *empowering* do aluno/leitor.

Estratégias para a exploração da poesia

O envolvimento com a literatura começa na resposta direta, imaginária e emocional do leitor ao texto, mas, tal envolvimento problematiza o “funcionamento” da sala de aula, vulnerabiliza a afirmação da autoridade do professor e não resiste aos requisitos habituais duma atividade específica ou de um teste. Muitos professores, sustenta Miall (1996), parecem não confiar na capacidade de resposta dos alunos, não acreditando no conhecimento direto e existencial que o texto literário possibilita. Segundo o autor, a base de uma efetiva educação literária consiste exatamente em alimentar essa resposta, desenvolvendo-a e capacitando-a. A sala de aula deve tornar-se um lugar onde essa resposta é respeitada e tida como base para uma série de atividades adequadas. O professor deverá implantar uma série de métodos essencialmente indutivos, que permitam aos alunos explorar e desenvolver as suas respostas, para as partilhar e modificar e, eventualmente, dar-lhes autoridade.

Os métodos a utilizar, defende Miall (1996), podem ser modelados sobre o próprio processo de leitura. Assim, alguns indicadores para o desenvolvimento de métodos adequados podem ser obtidos a partir dos estudos empíricos da resposta ao texto literário. O autor propõe três aspetos específicos que se lhe afiguram importantes neste contexto: a sensibilidade da maioria dos leitores aos recursos estilísticos; o carácter individual da resposta; o papel construtivo desempenhado pelos sentimentos.

Primeiro, parece que os leitores começam a desenvolver o seu sentido de significado a partir dos recursos estilísticos fortes, ou *foregrounding*, que encontram num texto. A este respeito, a valorização dos leitores das características linguísticas (como a aliteração, as reticências, ou a metáfora, entre outros) parece desempenhar um papel funcional e construtivo. Assim, a par da descoberta individual de significados completamente diferentes nos recursos estilísticos de um texto, há semelhanças importantes no modo como um texto tende a estruturar e orientar os significados que os leitores lhe atribuem.

Segundo, a interpretação unívoca de um texto literário é um mito que desvaloriza as múltiplas perspetivas e planos de significado possíveis, mesmo de um único leitor. Neste sentido, a noção de Fish (1980), segundo a qual uma comunidade interpretativa determina os leitores, talvez seja um equívoco acerca do texto literário. Os leitores variam consideravelmente na atribuição de significados ao mesmo texto literário. Miall (1996) exemplifica este fato a partir de um conto, em que a descrição de um jardim provoca a sensação de mau agouro a dado leitor, a outros sentimentos de nostalgia pela sua casa, e a um terceiro, a atmosfera agradável de contos de fadas. Foi possível verificar como cada uma dessas respostas capacitou os leitores a desenvolverem diferentes e igualmente produtivos pontos de vista acerca do significado da história. Os investimentos feitos na leitura permitem que um texto literário fale ao que é mais pessoal em cada um. A

individualidade de tais leituras, portanto, não é acidental nem um efeito colateral, mas é fundamental para a experiência da literatura.

Terceiro, os aspetos emocionais de resposta ao texto literário desempenham um papel central (Miall, 1988, 1989). Os sentimentos são um recurso da *desfamiliarização*, quando a resposta automática está bloqueada ou quando alguma característica significativa é encontrada nas figuras de estilo. Aqui, os sentimentos articulam-se com a experiência e as preocupações do leitor, permitindo que os conceitos preliminares de interpretação possam ser aplicados aos pormenores do texto literário. Este, na medida em que convoca os sentimentos, é passível de os suscitar e os reconfigurar: um texto literário pode mudar ou transformar, pronta e instantaneamente, os autorreferenciais. Assim, o significado de um determinado sentimento pode ser colocado em diferentes perspetivas, modificado e redefinido no confronto com outro. Uma vez que os nossos sentimentos são, em grande parte, produto da nossa cultura e das nossas experiências sociais, a literatura pode permitir que os leitores se tornem mais conscientes e mais críticos em relação aos próprios sentimentos.

Organização do trabalho do professor

O referido estudo de Miall (1996) enfatiza os aspetos importantes do processo de leitura: os leitores são geralmente sensíveis às figuras de estilo (*foregrounding*), os sentimentos desempenham um papel construtivo e são possíveis múltiplas e diferentes leituras individuais de um determinado texto. Neste contexto, segundo o autor, um método adequado deve permitir ao aluno leitor: a) responder aos textos ao nível dos sentimentos e das imagens; b) registar o significado dessas respostas para o “eu” (Miall & Kuiken, 1999b); c) explorar as implicações dos sentimentos na interpretação individual dos textos.

Esses três aspetos da resposta, no entender do autor, ajudam a sugerir as atividades mais apropriadas para a sala de aula, de modo a respeitar a natureza subjetiva e variável da resposta individual.

Com base num texto, como um poema, os alunos podem começar por ser convidados a detetar os aspetos “estranhos” do texto: o que, para eles, se destaca; o que parece interessante ou intrigante, ou desperta sentimentos diferentes. Promover esta tarefa é possibilitar a deteção do *foregrounding* do texto, mesmo que não se identifiquem nominalmente o tipo de características detetadas. Depois, os alunos podem ser convidados a examinar que recursos detetados se repetem, se contrastam ou se relacionam entre si; a analisar como o texto se pode dividir em partes, e como as estas, como um todo, devem ser caracterizadas. Após esta análise, os alunos terão detetado os recursos estilísticos mais significativos e começado a construir o sentido do texto. Concluídas estas etapas, presume-

se que os alunos terão adquirido um sentido preliminar do significado do texto e, possivelmente, também uma série de questões e problemas. Neste ponto, devem registrar as suas perguntas num questionário que forneça algumas orientações para a turma. Essas serão, naturalmente, as questões dos alunos, não as perguntas do professor ou as propostas pelo manual, que, por norma, desvalorizam e/ou inviabilizam as investigações dos alunos. Isto não significa nem implica que o professor se abstenha de fazer as perguntas e observações, tidas como pertinentes ou necessárias.

Assim, e segundo o autor supra citado, o professor deve desempenhar as seguintes *estratégias* importantes: ajudar a identificar as semelhanças entre as perguntas dos alunos, ou reformular as perguntas de modo a torná-las mais compreensíveis e produtivas para a discussão; sugerir os melhores métodos e recursos para responder às perguntas; responder e aclarar as perguntas suscetíveis de dúvida e necessitadas de esclarecimento; suscitar e promover um trabalho de investigação (na biblioteca ou em outro lugar), de modo a procurar a resposta para as perguntas colocadas; promover o trabalho em pequenos grupos e solicitar a colaboração de outros professores, se necessário ou adequado; promover e coordenar a apresentação do trabalho de investigação feito a toda a turma de várias formas possíveis: por via oral, com cartazes, apresentações dramáticas, ou relatórios escritos, entre outras.

Quando a turma se tiver acostumado a trabalhar do modo proposto, assumindo a responsabilidade de responder aos textos literários, examinando-os metodicamente, e apresentando os resultados para toda a turma de forma dinâmica, o professor pode, naturalmente, assumir progressivamente um papel mais pró-ativo e sugerir outras questões que valha a pena explorar; chamar a atenção para perspectivas que não sejam detetados pela turma; desempenhar um papel significativo no processo, resumindo e contextualizando as questões que os alunos produzam para discussão; participar no processo de leitura e resposta ao texto.

A sala de aula deve fornecer um contexto no qual os alunos possam explorar as suas próprias respostas à literatura, partilhá-las com os outros e desenvolvê-las, sem medo de ser ridicularizados, de dar respostas erradas, ou obrigados a envolver-se em atividades irrelevantes ou de distração, que depreciam a sua compreensão e os seus sentimentos.

Em síntese, o carácter específico do texto poético, reiterado por uma longa tradição, consubstanciado no conceito de *literariedade*, parece encontrar evidência empírica na resposta dos leitores a este tipo de texto a diversos níveis: da deteção dos recursos estilísticos, da *desfamiliarização* e da *transformação de conceitos e sentimentos*. Esta evidência empírica reclama, para a compreensão da *literariedade* poética, a reconfiguração da organização do ensino, das estratégias para a exploração da poesia e da organização do trabalho do professor.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (2002). *Teoria da Literatura*. (8.^a Ed.). Coimbra: Almedina.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetic and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of emotion*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dixon, P. & Bortolussi, M. (2001). Text is not communication: A challenge to a common assumption. *Discourse Processes*, 31(1), 1-25.
- Ellis, J. M. (1974). *Literary lost: Social agendas and the corruption of the humanities*. New Haven: Yale University Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fónagy, I. (1989). The metaphor: a research instrument. In D. Meutsch & R. Viehoff (Eds.), *Comprehension of literary discourse* (pp. 111-130). Berlin: Walter de Gruyter.
- Frye, N. (1970). *The stubborn structure: Essays on criticism and society*. London: Methuen.
- Giora, R. (1990). On the so-called evaluative material in informative text. *Text*, 10, 299-319.
- Halász, L. (1989). Social psychology, social cognition, and the empirical study of literature. *Poetics*, 18, 29-44.
- Hanauer, D. (1998). Reading poetry: An empirical investigation of formalist, stylistic and conventionalist claims. *Poetics Today*, 19(4), 565-580.
- Heilman, K. M., & Bowers, D. (1990). Neuropsychological studies of emotional changes induced by right and left hemispheric lesions. In N. L. Stein, B. Leventhal & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 97-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness – a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hirsch, J. E. D. (1976). *The aims of interpretation*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Hoffstaedter, P. (1987). Poetic text processing and its empirical investigation. *Poetics*, 16, 75-91.
- Hunt, R., & Vipond, D. (1985). Crash-testing a transactional model of literary reading. *Reader: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism and Pedagogy*, 14, 23-39.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Joanette, E., Goulet, P., & Hannequin, D. (1991). *Right Hemisphere and Verbal Communication*. New York: Springer-Verlag.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Klemenz-Belgardt, E. (1981). American research on response to literature: The empirical studies. *Poetics*, 10, 357-380.
- Kuiken, D. (Ed.) (1991). *Mood and memory: Theory, research and applications*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of Self-implication in Literary reading. *Poetics Today*, 25, 171-203.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levinson, J. (1997). Emotion in response to art: a survey of the terrain. In M. Hjort & S. Laver (Eds.), *Emotion and the arts* (pp. 20-34). New York: Oxford University Press.
- Levy, J. (1969). Mathematical aspects of the theory of verse: The case of English metaphysical
- Martindale, C. (1984). Evolutionary trends in poetic style: The case of English metaphysical poetry. *Computers and the Humanities*, 18, 3-21.
- Miall, D. S. (1977). Metaphor and Literary Meaning. *British Journal of Aesthetics* 17(1) 49-59.
- Miall, D. S. (1979). Metaphor as a thought-process. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(1) 21-28.
- Miall, D. S. (1986a). Emotions and the self: The context of remembering. *British Journal of Psychology*, 77, 389-397.
- Miall, D. S. (1986b). Authorizing the reader. *English Quarterly*, 19(3) 186-195.
- Miall, D. S. (1987). Metaphor and Affect: The Problem of Creative Thought. *Journal of Metaphor and Symbolic Activity*, 2(2), 81-96.
- Miall, D. S. (1988a). Affect and narrative: a model of response to stories. *Poetics*, 17, 259-272.
- Miall, D. S. (1988b). The indeterminacy of literary texts: The view from the reader. *Journal of Literary Semantics*, 17 (3), 55-171.
- Miall, D. S. (1988c). Affect and narrative: A model of response to stories. *Poetics*, 17, 259-272.
- Miall, D. S. (1988d). A Repertory grid study of response to poetry. In F. Fransella & L. Thomas (Eds.), *Experimenting with Personal Construct Psychology* (pp. 539-547). London: Routledge & Kegan Paul.
- Miall, D. S. (1989a). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3, 55-78.
- Miall, D. S. (1989b). Anticipating the self: Towards a personal construct model of emotion. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2(2) 185-198.

- Miall, D. S. (1989c). Story and affect: A model of story understanding. In C. Hanson, (Ed.), *Re-reading the Short Story* (pp. 121-133). London: Macmillan.
- Miall, D. S. (1990a). Education, authority, and literary response: A New Model. *English Quarterly*, 22(1-2), 7-19.
- Miall, D. S. (1990b). Reader's responses to narrative: Evaluating, relating, anticipating. *Poetics*, 19, 323-339.
- Miall, D. S. (1992). Response to poetry: Studies of language and structure. In E. F. Nardocchio (Ed.), *Reader response: The empirical dimension* (pp. 153-170). The Hague: Mouton.
- Miall, D. S. (1994). Beyond Cognitivism: Studying readers: "Peer commentary on Herbert Simon", literary criticism: A Cognitive Approach. *Stanford Humanities Review*, 4(1), 82-84.
- Miall, D. S. (1995). Anticipation and feeling in literary response: A Neuropsychological Perspective. *Poetics*, 23, 275-298.
- Miall, D. S. (1996). Empowering the reader: Literary response and classroom learning. In R. J. Kreuz & S. MacNealy (Eds.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (pp.463-479). Norwood, NJ: Ablex.
- Miall, D. S. (2001a). On the necessity of empirical studies of literary reading. *Frame. Utrecht Journal of Literary Theory*, 14(2-3), 43-59.
- Miall, D. S. (2001b). Sounds of contrast: An empirical approach to phonemic iconicity. *Poetics*, 29, 55-70.
- Miall, D. S. (2003). Literary discourse. In A. Graesser; M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 321-355). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Miall, D. S. (2005). Beyond interpretation: The cognitive significance of reading. In H. Veivo, B. Pettersson & M. Polvinen (Eds), *Cognition and Literary Interpretation in Practice* (pp. 129-156). Helsinki: University of Helsinki Press.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Miall, D. S. (2008a). Cognitive poetics: From interpreting to experiencing what is literary. In K. Stierstorfer (Ed.), *Anglistentag 2007 Münster: Proceedings* (pp. 187-198). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Miall, D. S. (2008b). Foregrounding and feeling in response to narrative. In S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, & J. Auracher (Eds.), *Directions in empirical literary studies: Essays in honor of Willie van Peer* (pp. 131-144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Miall, D. S. (2008c). Resisting interpretation. In N. Dunn (Ed.), *Tarkovsky* (pp. 320-33). London: Black Dog Publishing.

- Miall, D. S. (2008d). Feeling from the perspective of the empirical study of literature. *Journal of Literary Theory*, 1(2), 377-393.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994a). Foregrounding, defamiliarization and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389-407.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994b). Beyond text theory: Understanding literary response. *Discourse Processes*, 17, 337-352.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1996). Empowering the reader – Literary response and classroom learning. In Roger J. Kreuz & Susan M. MacNealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetic* (pp. 463-478). Norwood, NJ: Ablex.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999a). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999b). Forms of reading: recovering the self-as-reader. *Poetics*, 25, 327-341.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (2002a). A Feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30, 221-241.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002b). The effects of local phonetic contrasts in readers' responses to a short story. *Empirical Studies of the Arts*, 20, 157-175.
- Miner, E. (1976). The objective fallacy and the real existence of literature, *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Poetry*, 1, 11-31;
- Mukarovskiy, J. (1964). Standard language and poetic language. In P. L. Garvin (Ed.), *A Prague School reader on aesthetics, literary structure and style* (pp. 17-30). Washington: Georgetown University Press
- Mukarovskiy, J. (1977). *The word and verbal art*. New Haven and London: Yale University Press.
- Osterhout, L., & Holcomb, P. J. (1992). Event-related potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of Memory and Language*, 31, 785-806.
- Rabinowitz, P. J. (1996). Reader response, reader responsibility: *Heart of darkness* and the politics of displacement. In R. C. Murfin (Ed.), *Joseph Conrad: Heart of Darkness* (2nd Ed.) (pp. 131-147). Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Riffaterre, M. (1959). Criteria for style analysis. *Style*, 15, 154-174.
- Riffaterre, M. (1970). Describing poetic structures: Two approaches to Baudelaire's *Les Chats*. In J. Ehrmann (Ed.), *Structuralism* (pp. 188-230). Garden City, NY: Anchor Books.
- Schmidt, S. (1982). *Foundations for the empirical study of literatura*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Searle, J. R. (1975). The logical status of fictional discourse. *New literary history*, 4(2), 317-313.

- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo. *Disputatio*, 7, 3-25.
- Shklovsky, V. (1965). Art as technique. In L.T. Lemon & M. J. Reis (Eds. e trad.), *Russian formalist criticism: Four essays*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Steen, G. J. (1994). *Understanding metaphor in literature*. London: Longman.
- Steen, G. J. (2001). A rhetoric of metaphor: Conceptual and linguistic metaphor and the psychology of literature. In D. Schram & G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp. 145-163). Amsterdam: Benjamins.
- Steen, G. J. (2004). Questions about metaphor in literature. *European Journal of English Studies*, 8, 337-354.
- Van Dijk, T. A. (1979). Cognitive processing of literary discourse. *Poetic Today*, 1, 143-159.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Peer, W. (1986). *Stylistic and psychology: Investigations of foregrounding*. London: Croom Hel.
- Van Petten, C., & Kutas, M. (1990). Interactions between sentence context and word frequency in event-related potentials. *Memory and Cognition*, 18, 380-393.
- Winner, E., & Gardner, H. (1977). The comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100, 717-729.
- Zwaan, R. A. (1996). Toward a model of literary comprehension. In B. K. Britton, & A. C. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text* (pp. 241-255). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



Conde, X., & Hernández, A. (2014). A microficcão infantil: um velho e novo género. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 117-139) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A microficcão infantil: um velho e novo género

Xavier Frias Conde

Universidad Nacional de Educación a Distancia
xfrias@flog.uned.es

Alfonso López Hernández

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, España
alopez@cesdonbosco.com

Resumo

Um dos fenómenos mais interessantes na literatura atual é a difusão da microficcão, que tem como veículo principal a internet. Porém, existe a ideia geral de que a microficcão seja própria da literatura para adultos. Esta ideia é errada, a microficcão existe também na literatura infanto-juvenil e constitui, em si mesma, um excelente veículo para a promoção da leitura nas aulas. Assim, é importante que nos foquemos na análise dos traços da microficcão adaptada a este género da literatura, bem como na proposta de algumas sugestões para o seu uso em contexto didático, uma vez que existe a hipótese da edição escolar para que os estudantes possam dispor dos seus próprios textos. Além disso, estudaremos outras possibilidades pedagógicas, como o uso da microficcão infantil no ensino de línguas estrangeiras.

Abstract

Microfiction adapted to Children's Literature. One of the most interesting phenomena to be found in current literature is the quick development of microfiction (or flash fiction) having the internet as its main vehicle. Microfiction is commonly believed to be a genre just for adults, but that is not true, since microfiction exists as an element incorporated to Children's Literature. In this paper we will analyse the main features of microfiction adapted to Children's literature. Moreover, we will present some suggestions directed at fostering its use in the classroom, notably the self-publishing of texts by teachers and students. Finally, we will also look at some possible uses of microfiction in additional language teaching.

Sobre o conceito de microficção infantil

Microficção é um conceito recente que faz referência a textos muito breves. Não existe um padrão claro que permita delimitar a fronteira entre o que é *micro* e o que não é. Já noutra altura (Frias & Lopez, 2012), fixámos uma fronteira para a microliteratura, na qual esta era definida pelo facto de não ultrapassar uma página (ainda que não seja frequente ultrapassar 250 palavras, mais do que esse número, já não é *micro*). Deste modo, todo o texto que superasse essa extensão não podia ser considerado microficção. Tais critérios foram aplicados à literatura hiperbreve, para adultos. No entanto, aplicam-se, particularmente, nos textos infantis, pois o que aqui pretendemos é expor a microficção, enquanto um género que também se estende à literatura para a infância, embora não tenha sido ainda suficientemente explorado, como a microficção para adultos. Na altura, fizemos algumas propostas de classificação dos textos publicados segundo o modelo *micro*, mas não nos parece relevante avançar com mais subclassificações aqui. Portanto, quando aqui abordarmos a microficção infantil, estaremos a referir-nos a textos que, em nenhum caso, vão além de uma página padrão e estaremos, então, a debruçar-nos sobre os **microcontos**, quer o texto tenha apenas umas palavras, quer o alcance seja de uma página.

Como acontece com a microficção dos adultos, a microficção infantil também apresenta uma série de singularidades. Por um lado, partilha muitos dos traços gerais da microficção adulta, mas, por outro lado, possui especificidades ou elementos distintivos próprios, exclusivos. Seguidamente, vamos apresentar todo esse conjunto, distinguindo os traços gerais da microficção dos traços específicos da microficção infantil.

Tal como anteriormente apontámos (Frias Conde, 2010, pp. 80-81), a microficção geral apresenta uma série de traços próprios facilmente identificáveis graças à sua brevidade. Entre eles, figuram:

1. a frequente falta de referentes espaciais e temporais;
2. a vaga ou nula definição das personagens;
3. a omissão de qualquer informação supérflua;
4. a presença de argumentos muito simples, de um modo geral, com uma só cena;
5. o facto de constituir uma narrativa completa;
6. a reduzida extensão temporal, em grande parte dos casos;
7. a preponderância dos diálogos (de facto, algumas estórias reduzem-se total ou quase totalmente a diálogos);
8. a predominância de temas humorísticos;
9. o emprego de uma linguagem geralmente mais simples (coloquial e familiar).

Embora todos os estes elementos apareçam também na microficção infantil, a definição da literatura hiperbreve para os mais jovens carece da referência concreta a outros aspectos. De mencionar, por exemplo e principalmente, as restrições temáticas, como existem fora da microficção, que distinguem, por tradição, os textos adultos e os textos infantis.

Mais abaixo, faremos uma análise mais pormenorizada dos traços dos microcontos, através do estudo de vários exemplos.

Breve percurso histórico

Embora existam textos muito curtos desde os primórdios da literatura, é com o desenvolvimento da internet que eles ocupam um espaço, cada vez mais importante, na criação literária contemporânea. O seu veículo principal é o blogue, que também se tem desenvolvido como espaço de expressão virtual, desde o princípio no nosso século. De facto, não se generaliza o termo microficção até à expansão deste género de literatura divulgada através da net, principalmente para adultos. Deste modo, o conceito de microficção virtual (Frias & Lopez, 2012), abordado anteriormente, é o que nos interessa agora. De facto, tudo quanto se publica na net, em suma, as edições virtuais, são elementos nos quais focamos a nossa análise, sobretudo se neles projetarmos a ideia de que transportam um percurso maior quanto ao seu desenvolvimento literário.

A escolha de textos breves, cujo início ocorreu na década passada, pode estar relacionada com a tendência de se procurarem novos formatos para novos tempos. Provavelmente, a entrada de textos hiperbreves no âmbito literário infantil pode ajudar a incentivar ao gosto pela literatura entre os leitores mais jovens. Porém, antes da generalização do virtual, já existia uma literatura que podia ser considerada breve. Não visamos, de momento, fazer incidir a nossa análise sobre o percurso completo da história da literatura breve infantil, mas debruçar-nos-emos, em particular, sobre algumas referências históricas necessárias. Para tal, é importante que nos centremos nas **fábulas**, um género breve, ou melhor, uma forma narrativa do património tradicional oral que “transitou” desse universo para o de potencial recepção infantil e cujo sucesso tem perdurado ao longo dos séculos. São narrativas breves, em prosa ou verso, que procedem do Oriente, cujos protagonistas são, geralmente, animais, representativos de tipos humanos. Apresentam sempre duas partes: a primeira, na qual se encontra a história propriamente dita; e a segunda, na qual se retira o ensinamento ou a moral.

Esopo (séc. VI a.C.) é um dos precursores do género. Muitas das suas fábulas são verdadeiros exemplos de narrativas infantis hiperbreves. Podemos considerar que a fábula possui uma extensão correspondente à dos microcontos.

Eis um exemplo:

O lavrador e os filhos

Houve, numa época longínqua, um velho lavrador que tinha dois filhos. Após ter ficado gravemente doente e sentindo que iria morrer, chamou os dois até a cabeceira da cama e assim lhes falou:

— Meus queridos filhos, sinto que vou morrer; antes, porém, quero dizer-vos que toda a fortuna que posso deixar-lhes e que repartirão em partes iguais, é a fazenda e as terras; desejo que continuem a cultivá-las, pois nelas, a um ou dois pés de profundidade, há um tesouro.

Os filhos ficaram entusiasmados, acreditando que seu pai falava de alguma soma de dinheiro enterrada nas imediações da fazenda, e assim, depois da sua morte, puseram-se com todo o afã a cavar as suas terras palmo a palmo. Extenuados de fadiga, não conseguiram encontrar o tal tesouro; mas a terra, perfeitamente cavada e removida, deu-lhes uma abundante colheita que foi a justa recompensa do seu trabalho.

MORAL DA HISTÓRIA: Não existe forma milagrosa para enriquecer. O trabalho cuidadoso e persistente é a verdadeira fonte de riquezas. Por isso, nunca desistam dos vossos sonhos.

Esopo

Desde o século VI a.C. até o XVIII —e mesmo até XIX—, a microficção infantil pouco se alterou. O género da fábula continuou a ser predominante no âmbito dos textos breves, pois os contos tradicionais eram por norma mais longos e não podiam ser incluídos dentro da microficção. Depois de Esopo, na literatura latina, encontra-se **Fedro** como outro cultivador. Outro grande representante da fábula é **La Fontaine** (já no século XVII), nas letras espanholas **Samaniego** (Séc. XVIII) e nas portuguesas **Sá de Miranda** (Séc. XVI). Também, no século XIX, foi cultivada por **Bocage**. A estrutura da fábula não sofreu variações significativas desde a época de Esopo, como se pode concluir, ao compararmos uma fábula do autor grego com esta de La Fontaine:

A Raposa e a Cegonha

A Raposa convidou a Cegonha para jantar e serviu-lhe sopa num prato raso.

— Não estás a gostar da minha sopa? — perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.

— Como posso gostar? — respondeu a Cegonha, vendo a Raposa lamber a sopa que lhe pareceu deliciosa.

Dias depois foi a vez da cegonha convidar a Raposa para comer à beira da lagoa, serviu então a sopa num jarro largo em baixo e estreito em cima.

— Hummmm, deliciosa! — exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo — Não achas?

A Raposa não achava nada nem podia achar, pois o seu focinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes e despediu-se de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não era nada engraçado.

MORAL: às vezes recebemos na mesma moeda por tudo aquilo que fazemos.

La Fontaine

O género da fábula não ficou apenas nos autores citados anteriormente. Existem exemplos de fábulas procedentes da tradição oral. Uma destas fábulas mais conhecidas é a da *Galinha Vermelha*, cuja proveniência poderá, eventualmente, ser russa, mas também se especula que possa ser inglesa. No entanto, tem a mesma estrutura típica da fábula, nomeadamente uma conclusão que encerra em si uma **moral**:

A galinha vermelha

Era uma vez uma galinha ruiva que morava numa fazenda com os seus três amigos: o cão preguiçoso, o gato dorminhoco e o pato barulhento. Um dia ela encontrou alguns grãos de trigo no quintal e decidiu chamá-los para que a ajudassem a plantá-los.

— *Quem me ajuda a plantar este trigo?* — *perguntou a galinha.*

— *“Eu não”* — *latiu o cão preguiçoso.*

— *“Nem eu”* — *miou o gato dorminhoco.*

— *“Estou fora!”* — *grasnou o pato barulhento.*

— *“Então eu planto sozinha”* — *respondeu a galinha. E assim ela fez.*

Assim que o trigo começou a germinar e quando a época da colheitas se aproximou, ela voltou a chamar seus amigos, pedindo-lhes ajuda:

— *“Quem vai me ajudar a colher o trigo?”* — *perguntou a galinha.*

— *“Eu não, isso cansa —”* *latiu o cão preguiçoso.*

— *“Nem eu, vou dormir”* — *miou o gato dorminhoco.*

— *“Eu não ganho nada com isso. Estou fora!”* — *grasnou o pato barulhento.*

— *“Então eu colho sozinha”* — *respondeu a galinha. E assim ela fez.*

Sabendo que seus amigos não iriam colaborar, a galinha levou sozinha o trigo para o moinho, transformando-o depois em farinha para preparar o pão, mas mesmo assim ela perguntou:

— *Quem vai me ajudar a preparar o pão?*

— *“Eu não, se alguém souber que eu trabalhei perco a bolsa-ração”* — *latiu o cão preguiçoso.*

— *“Nem eu, recebo pensão e seguro desemprego, vou dormir”* — *miou o gato dorminhoco.*

— *“Não me vais me pagar horas extras! Estou fora!”* — *grasnou o pato barulhento.*

— *“Então eu preparo sozinha —”* *respondeu a galinha. E assim ela fez.*

Quando os pães ficaram prontos, os outros animais vieram pedir um pedaço à galinha ruiva, que respondeu:

— *Não, eu fiz os pães sozinha e sozinha vou comê-los.*

E assim ela fez.

Tradicional

A fábula alcança o século XX. No Brasil, encontra-se José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1942). Eis um exemplo deste autor, um texto que possibilita que nos apercebamos de uma evolução considerável neste género, visto que a ênfase incide sobretudo na história e não na moral:

A coruja e a águia

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja. O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia. — Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isto: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe nos filhotes de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela —. Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— O quê? — disse esta, admirada. Eram os teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

MORAL: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem feio ama, bonito lhe parece.

José Bento Renato Monteiro Lobato

Não vamos incluir como antecedentes da microficção os *exempla* (em espanhol medieval, também *enxemplos*). Embora contenham traços semelhantes aos das fábulas, estes textos são muito mais longos. O valor didático encontra-se tanto nas fábulas como nos *exempla*. Contudo, as fábulas são, nos dias de hoje, eminentemente infantis. O mesmo não ocorre nos *exemplos*.

Outro caso a salientar é o do escritor italiano Gianni Rodari (1920-1980), autor de uma imensa obra literária, onde, em particular, as suas *Favole al telefono* são um exemplo de microficção. Porém, a pergunta que cabe aqui formular é se as *fábulas* do Rodari serão autênticas fábulas, no sentido tradicional e mais “restrito” do termo. Será que as narrativas breves de Rodari contêm elementos típicos desse género? A resposta é negativa. Rodari afasta-se da moral e essa é a primeira diferença; aliás, muitas das suas histórias ultrapassam o limite do microconto ou microstória (termo cunhado por nós). A sua importância é decisiva, já que verificamos nelas uma significativa alteração de temáticas, de personagens e de tratamento das histórias, tratando-se de uma autêntica revolução no género que, posteriormente, será continuada. Pode-se afirmar que a microficção infantil contemporânea nasce com este autor. Eis um exemplo de um dos seus microcontos:

Confundindo histórias

- *Era uma vez uma menina que se chamava Capuchinho Amarelo.*
— *Não, Vermelho!*
— *Ah, sim, Capuchinho Vermelho. A mãe chamou-a e disse-lhe: Ouve, Capuchinho Verde...*
— *Mas não, Vermelho!*
— *Ah, sim, Vermelho. Vai a casa da tia Diomira e leva-lhe estas cascas de batata.*
— *Não: Vai a casa da avó e leva-lhe esta torta.*
— *Está bem: A menina meteu-se pelo bosque e encontrou uma girafa.*
— *Que confusão! Encontrou um lobo, não uma girafa.*
— *E o lobo perguntou-lhe: Quanto é seis vezes oito?*
— *Nada disso. O lobo perguntou-lhe: Onde vais?*
— *Tens razão. E o Capuchinho Negro respondeu...*
— *Era vermelho, vermelho, Capuchinho Vermelho!*
— *Pois, e respondeu: Vou ao mercado comprar molho de tomate.*
— *Nem por sombras: Vou a casa da avozinha, que está doente, mas perdi-me.*
— *Exacto. E o cavalo disse...*
— *Qual cavalo? Era um lobo.*
— *Certo. E disse assim: Toma o autocarro número setenta e cinco, desce na praça da Catedral, volta à direita, encontrarás três degraus e uma moeda no chão, deixa estar os três degraus, arrecada a moeda e compra uma pastilha elástica.*
— *Avô, tu não sabes realmente contar histórias, confunde-las todas. Mas a pastilha elástica vou comprá-la na mesma.*
— *Está bem, toma o dinheiro.*
— *E o avô voltou ao seu jornal.*

Gianni Rodari

A microficção de Rodari é uma revolução nas narrativas infantis hiperbreves. Porém, ainda terá de chegar ao patamar seguinte, etapa essa que não se refere às formas, mas aos veículos. As formas hiperbreves têm que alcançar a net, mas isso não acontecerá até ao século XXI, principalmente na segunda década.

Características da microficção contemporânea

Depois da análise dos precursores, queremos concentrar a nossa atenção na microficção atual, nomeadamente a que se encontra na net, daí que se possa adicionar o adjetivo *virtual* ou, como cunhamos em trabalhos anteriores, falar em cibermicroficção (Frias & López, 2012). Não será preciso assinalar que a grande maioria das narrativas hiperbreves, disponíveis na web, se encontram escritas em inglês. Infelizmente, as microstórias infantis virtuais não são tão frequentes como as microstórias virtuais para adultos, cuja edição é muitíssimo relevante noutras línguas, como o português ou o espanhol.

Ocorre-nos uma primeira questão: até que ponto as microstórias existentes estão pensadas para um público adulto ou infantil. Observe-se a seguinte microstória em inglês (recolhida de <http://www.squidoo.com/flashfictionforeveryone#module34832432>):

Secret Mission

Prompt: Write a story that includes the line "Are you sure you weren't followed?"

"Are you sure you weren't followed?"

"Positive."

"Were you able to secure the equipment?"

Zeth glanced around, and pulled a black bandanna off a shiny red metal box. He opened it ceremoniously.

"With this under our power," Mauricio declared, "we will be able to annihilate the enemy before complete invasion."

Zeth carefully picked one of the silver elements from the box and examined it thoughtfully. Just as he laid the piece back in place, the ground shook, the room darkened, and a voice boomed from above:

"What are you two doing under the table with my toolbox?"

Annie Mc Mahon

Nas microstórias virtuais infantis, encontramos muitas e variadas linhas temáticas. Uma das mais frequentes é a de reescrever contos clássicos (algo que já fez Rodari), como nestes microcontos de J. Novelino, que entram dentro da categoria de **nanocontos** (por norma, chamam-se assim as histórias que poderiam ser posteadas como uma mensagem do Twitter) – (<http://terceirosmicrocontos.blogspot.com/2008/03/novas-histrias-infantis.html>).

Ela beijou o sapo. Hoje é mãe de dez girinos.

No campo de nudistas, o menino gritou: "o rei está vestido!"

O patinho bonito cresceu e descobriu que é um cisne feio.

Assim como as filhas de sua madrasta, a Gata Borralheira calça 34.

Depois do beijo do príncipe, a Bela Adormecida começou a ter insônia.

J. Novelino

Porém, o tratamento dos textos entre as fábulas clássicas e os microcontos atuais apresenta outra série de diferenças fundamentais. Não se pode negar que, nas fábulas, não haja **humor**. No entanto, este ingrediente torna-se, decididamente, num elemento fundamental nas microstórias (por vezes, é mesmo ironia), como o ilustra o microconto que se segue (<http://www.los cuentos.net/cuentos/link/279/279703/>):

Su hermana estaba desolada, el príncipe, al que siempre había amado, eligió a una sirvientita mugrienta como esposa. Ella buscó un martillo en el cajón, de un solo golpe hizo añicos el otro zapato de cristal.

Ramgarcia

O humor, logicamente, tem de estar atualizado. Quem é que não fala hoje em super-heróis?

O Capitão Bacalhau era o super-herói mais estranho do mundo, era impossível pegar nele e escorregava em qualquer parte. Todos achavam que tinha os poderes dum bacalhau e por isso lhe chamavam assim.

Porém, todos se enganavam. Chamava-se Capitão Bacalhau, sim, mas tinha os poderes dum salmão. Aconteceu que, quando foi ao alfaiate fazer o traje de super-herói, o alfaiate enganou-se e fez-lhe uma vestimenta de bacalhau, em vez de salmão, porque não entendia de peixes.

O Capitão Bacalhau, que tinha muito bom coração, não se chateou com o alfaiate e decidiu que, em vez de ser Salmonman —como pretendia—, seria o Capitão Bacalhau... Afinal, os dois peixes tinham o mesmo poder: ambos eram muito escorregadios.

Frantz Ferentz

A microficção atual esqueceu-se das morais. Quer isto dizer que as estórias não têm valor formativo? O assunto propiciaria uma longa discussão, mas o mais importante é desenvolver a criatividade:

— Doutor, o garoto está cansado desde o dia em que nasceu —disse a mãe dum paciente de oito anos.

— Está bem, preencha esta ficha que vamos fazer uns exames ao seu filho.

Após alguns dias, a mãe do paciente voltou.

— Doutor, já estamos aqui.

— Vá ao registo civil com o seu filho.

— E vão-me ali fazer os exames médicos? —perguntou a mãe, assombrada.

— Não. Tem que ir lá abreviar o nome do seu filho. Não pode chamar-se Adolfo Ernesto Antão Misericórdio Libório Felício Anacleto Zunzunegui Garcia-Ochoa de Campos, porque tanto nome num corpo tão pequeno causa cansaço crónico...

Frantz Ferentz

Na microstória anterior, vê-se claramente o valor dos diálogos na microficção contemporânea. Não há descrições, apenas sabemos que existe um diálogo entre um médico e a mãe de uma criança que tem um problema que é o seguinte: não dizer uma só palavra.

Na microficção infantil atual, pode haver crítica social, como é possível verificar neste exemplo:

El rey entró desnudo a la catedral, era su fiesta de coronación. Un pequeño niño intentó burlarse, pero fue callado justo a tiempo por su prudente madre. Ese año hubo una epidemia de bronquitis en el reino.

Ramgarcia

E, como literatura infantil que é, a fantasia ocorre constantemente. Os animais, como nas fábulas, adquirem características humanas.

O Martim era um vampiro estranho. Cada vez que mordia alguém, adquiria as características da sua vítima até que mordia a seguinte. Por isso, durante um tempo foi banqueiro e amontoava dinheiro; foi poeta e escrevia sonetos em todas as paredes da cidade (ainda que com uma qualidade muito duvidosa); foi marinheiro, mas quase se afogou num poço... até que ao dia em que, desesperado de fome, mordeu uma vaca no pescoço. Desde então, dedicou-se a comer erva numa pradaria. E assim continua, feliz com um chocalho ao pescoço e com uma sáuria.

Frantz Ferentz

Inclusivamente, os temas do absurdo, tão estimados por Rodari, são muito frequentes:

*— Doutor, o meu filho é capaz de comer qualquer coisa —disse a mãe assustada ao médico, segurando o menino por um braço, para não se afastar.
— Que interessante —disse o médico—. Vou examiná-lo... Á, rapaz, abre a boca...
E antes de que o doutor pudesse chegar a ver o fundo da boca, já estava ele no fundo do estômago do menino.*

— Já lho adverti, doutor, já lho adverti —disse a mãe, segurando ainda o filho, não fosse ele ainda querer comer a aterrorizada enfermeira de sobremesa e não aguentasse sem comer até ao jantar.

Frantz Ferentz

Talvez possamos interpretar as microstórias, grande parte publicadas digitalmente, como uma continuidade das fábulas. Como já indicámos, existe uma mudança importante quanto à forma e, nomeadamente, no que diz respeito à temática. Porém, a mudança mais evidente, a nosso ver, é que, enquanto que as fábulas pretendiam formar, educar ou moralizar, as microstórias pretendem simplesmente divertir, razão pela qual talvez não sejam um género infantil muito apreciado por muitas pessoas que trabalham na área da literatura para a infância com fins principalmente didáticos.

Para concluir esta secção, digamos que o carácter eminentemente breve deste género narrativo não subtrai um milímetro de interesse ao literário. O exemplo que se segue é demonstrativo de todo um universo narrativo que pode, de facto, ser desenvolvido, a partir de poucas palavras (<http://www.storiesspace.com/stories/flash-fiction/chef-fun.aspx>):

Chef fun

The other day, I flipped the channels and landed on the Food Network. I watched it for a while and got a couple of good recipes. Later that day I asked my granddaughter what she wanted for dinner. What she answered gave me pause for what was follows here.

"Grandpa, I want nothing for dinner tonight," she said. My brain sprung into action and I thought, "How does one prepare nothing to eat? Is there a recipe for it? Is there a cookbook full of recipes for nothing?"

I could not find a cookbook or any recipes either. I decided to think of what I would do to cook nothing for dinner. What would it look like? How would it taste? How would it delight the eyes? When I thought about this, it came to me that there were some special ingredients too. The thing that really struck me was that it was a no calorie meal. It was very light and fluffy. It never spoiled and lasted forever. It never filled up the consumer. Vast quantities took very little if no storage. Transport was quick and instantaneous. A major drawback however, was how to carry it. What is the package like? What stores carry it for sale? The recipe, which I made, is below. It was fun and we enjoyed it immensely. Unfortunately, there were no leftovers. Clean up was simple and fast.

Preheat the earth oven to 325 degrees.

1 cup of Prop wash

1/4 cup vanishing cream for filling mix

1 extra large golden egg

1/2 cup of Evaporated milk

2 1/2 cups of flour from the seeds of an idea

1 pinch of salt marsh

3 tablespoons of honey from a spelling bee

1/8 teaspoon of baking soda from a soda straw

Set aside the first two ingredients for later use when nothing is ready.

Take all the other ingredients of nothing and put them in a large vessel with a pestle.

Mix it well until all the ingredients are moist and well mixed making sure nothing has no lumps. If lumps persist, mash them down with the pestle.

Pour the mixture of nothing carefully into a tubular pan and seal both ends so nothing leaks out.

Remove nothing from the earth after 35 minutes.

Open the tubular pan and remove nothing from it. Nothing should bounce back when pressed.

When nothing has cooled, put it on a serving platter.

Whip the vanishing cream with a whisk until it thickens.

Take a knife and puncture nothing with it.

Inject the whipped vanishing cream into nothing until it fills nothing up.

Drizzle the prop wash over nothing.

Serve nothing immediately.

My granddaughter and I ate very well as we ate nothing for dinner.

Carl Erickson

Algumas considerações acerca do valor das microstórias como incentivo à leitura

Colocamos a seguinte questão: por que é que microficção infantil tem um valor especial? Pensamos que, nos tempos que correm, a procura de novas formas de expressão literária são fundamentais. A realidade indica-nos que a leitura convencional em papel suscita dificuldades. Portanto, é preciso procurar outras vias de acesso à literatura. Não queremos dizer que o uso da net vai supor o fim da literatura em papel, porque não é disso que se trata, nem nos interessa promover tal coisa, mas antes abrir novas vias de acesso à literatura.

Por outro lado, o facto de se tratar de textos muito breves vai permitir que os estudantes recuperem o prazer da leitura. Há uma tendência, em muitos editores, para considerarem que apenas é boa literatura infantil ou juvenil aquela que tem forma de romance ou, pelo menos, de novela. Além disso, a leitura de microcontos não significa que se leia menos, porque o importante é incentivar, sobretudo, o ato de ler. Pode-se afirmar que a leitura de um livro completo de microcontos é *menos* leitura, em termos quantitativos, do que uma novela ou de uma coleção de contos? Estas são algumas das questões à quais vamos tentar responder.

Para além da questão da estrutura, história e relevância da microficção infantil, encontramos neste género um grande potencial didático. Como dissemos antes, as duas grandes vantagens deste género são a brevidade e a sua presença no mundo virtual. A microficção admite uma exploração didática completa, ao nível dos ensinamentos básico e secundário. Porém, não é essa a única hipótese. É muito atraente a ideia da publicação de trabalhos, quer no virtual, quer em papel, por parte dos estudantes. É possível, portanto, chegar a uma fase editorial muito interessante com os estudantes dos diferentes níveis educativos. Deste modo, os alunos podem criar os seus próprios blogues para a edição dos seus textos e partilhá-los.

Finalmente, gostaríamos de salientar que entre as vantagens didáticas da microficção como literatura infanto-juvenil, está o facto de que ela constitui uma ferramenta excepcional como L2, visto que a brevidade dos textos favorece, indubitavelmente, a leitura numa segunda língua e, portanto, mais facilmente se apresenta como um forte incremento à leitura numa língua não materna.

A exploração didática da microficção

Esta segunda parte do artigo apresenta uma proposta de atividades didáticas para as diferentes etapas educativas. Estas atividades foram experimentadas com sucesso em diferentes centros educativos e foram introduzidas no currículo formativo de estudantes do Grau de Professor de Ensino Primário em Espanha. Iremos, agora, destacar as atividades

relativas à didática da segunda língua / língua estrangeira, partindo da nossa própria experiência na aula de língua inglesa, em diferentes contextos educativos da Região de Madrid.

Em estudos anteriores (López Hernández, 2011; Frías Conde & López Hernández, 2012), já analisámos as principais vantagens do uso da microliteratura nas aulas de línguas, tanto de L1, como de L2. Estas vantagens podem ser sintetizadas nos pontos que se seguem:

1) Brevidade dos textos trabalhados, que permitem atividades de *leitura intensiva* na sala de aula, face a textos completos e não a meros fragmentos, que influem positivamente na motivação intrínseca do estudante. Quanto à escrita, está também demonstrado que escrever microficção é, apesar da sua evidente dificuldade literária, uma prática que intimida menos o estudante do que a redação de textos mais extensos.

2) Sinergia com as novas tecnologias, particularmente com a Internet. Como já foi dito anteriormente, este género está intimamente ligado aos contornos virtuais, tais como os *cadernos de bitácula (blogues)* e as redes sociais. Portanto, parece razoável que os nossos estudantes também leiam, publiquem e partilhem em linha.

3) Adaptabilidade para a uma *aprendizagem colaborativa*, facilitada, novamente, pela sua curta extensão, e também pela possibilidade de utilizar estratégias de aprendizagem semi-presencial, baseadas nas TIC.

4) Habilidade de incentivar e adaptar-se a *diferentes estilos de aprendizagem*. Para mencionar apenas um exemplo, os microtextos combinam-se facilmente com imagens — ilustrações ou fotografias — que, por sua vez, enriquecem a experiência da leitura. Inclusivamente, é sedutor o incentivo à realização de atividades mais cinestéticas de passeios criativos (inglês *brainwalking*), por exemplo, onde os estudantes possam publicar as suas estórias nas paredes das salas de aula e possam apreciá-las em conjunto.

5) Capacidade para desenvolver atividades que incentivem as *habilidades cognitivas de ordem superior* (Krathwohl, 2002), tão em voga atualmente na planificação de disciplinas e materiais. No repertório de atividades que oferecemos a seguir, faremos uma referência especial a esta grande oportunidade que nos oferece o trabalho com as microstórias.

Após ter mencionado em poucas linhas a conveniência da sua prática, descreveremos uma série de estratégias e atividades de leitura e escritura baseadas na microficção e que podem ser dinamizadas com estudantes de diferentes etapas educativas.

Atividades de leitura

Leitura intensiva: Pré-leitura, leitura e pós-leitura

A tipologia de atividades de compreensão ou análise linguísticas que se podem propor em torno de um texto de microficcão é muito ampla, incluindo mesmo a maioria das estratégias que, na didática da língua, se encontram direcionadas para um *leitura intensiva*, isto é, uma leitura atenta, por norma na sala de aula, que didaticamente visa o desenvolvimento das competências de compreensão da leitura (Nutall, 2005, p. 38).

Pré-leitura

Como é bem sabido, as atividades de pré-leitura visam facilitar a leitura posterior do texto, servindo para motivar o estudante, ativar conhecimentos prévios (os chamados *schemata*) e, segundo convenha, introduzir uma terminologia-chave.

Neste sentido, uma importante vantagem de muitos microcontos é a sua capacidade evocativa da primeira frase, algo que, até certo ponto é natural, tendo em conta que o autor pode permitir-se a poucas palavras para interessar ou emocionar o seu leitor, como já ficou dito.

Vejamos, por exemplo, um dos contos de Frantz Ferentz mencionados acima que começa assim:

— *Doutor, o meu filho é capaz de comer qualquer coisa* — disse a mãe assustada ao médico, segurando o menino por um braço, para não se afastar.

Portanto, este é um exemplo excelente de um começo que, separado do resto do texto, pode ser utilizado numa atividade de discussão ou numa “chuva de ideias” que sirva para motivar os alunos. Neste caso, poder-se-ia perfeitamente projetar o fragmento na tela ou quadro digital, acompanhado da pergunta, "O que é que achas que come ou comeu o menino para que a sua mãe esteja tão preocupada?"

A resposta a esta pergunta serve para estimular a imaginação dos estudantes e, num contexto de didática da língua estrangeira, constitui uma atividade de produção oral em si mesma, onde, aliás, se praticam funções e estruturas linguísticas nem sempre fáceis para o estudante, como é o caso do uso de verbos e expressões modais em inglês, em frases como "*He must have eaten...*" / "*I bet he ate...*" etc.

Por último, como recomendam numerosos especialistas em didática da leitura, as impressões iniciais podem servir de base para uma primeira tarefa de entendimento; neste caso, respondem à pergunta: *o que é que come o menino na estória?*

Leitura

Para além da já comentada tarefa de confirmar ou não as conjeturas formuladas durante a pré-leitura, pode-se propor a tipologia habitual de atividades de compreensão do texto, sempre conforme os objetivos a atingir relativamente à matéria e ao perfil dos alunos:

- 1) Perguntas que requeiram uma resposta oral e que possam ser trabalhadas em pequenos grupos antes da partilha com toda a turma;
- 2) Perguntas de resposta de escolha múltipla;
- 3) Perguntas abertas de resposta aberta, escrita;
- 4) Tarefas centradas no desenvolvimento da competência lexical e/ou gramatical como, por exemplo, propor sinónimos para determinadas palavras, ou localizar no texto determinadas estruturas ou tempos verbais.

Aliás, uma boa atividade de leitura, segundo o tipo de narrativa escolhida, é pedir aos alunos um desenho ou ilustração que reflita de alguma forma a estória. Esta atividade pode servir para cativar aqueles alunos cujo estilo de aprendizagem é mais visual do que textual, e pode contribuir para fixar as bases da assimilação do conceito literário do imaginário poético.

É preciso destacar que, inclusivamente, em contextos de aprendizagem onde se tenha em atenção a forma linguística — uma aula de inglês como língua estrangeira em Ensino Secundário, por exemplo — devem incluir-se, mesmo que não sejam prioritárias, tarefas ou perguntas que incidam no conteúdo dos relatos e na reação pessoal do estudante aos mesmos. Caso contrário, estaríamos a desvirtuar o ato da leitura literária em si própria — como se a principal razão para ler literatura fosse aprender gramática ou léxico — e, portanto, a “deseducar” os nossos alunos.

Pós-leitura

Um dos princípios da didática da leitura, pelo menos do ponto de vista da abordagem comunicativa do ensino da língua, é a ideia de utilizar o mesmo texto trabalhado intensivamente como base ou proposta para atividades de pós-leitura. Normalmente, as ditas atividades são de tipo produtivo, entendendo-se que é, ao final da lição ou da sequência didática, que o estudante está com uma maior disposição para falar ou escrever, utilizando os conceitos e as ferramentas linguísticas assimilados.

No caso que estamos a descrever, a maior parte das atividades que se mencionam na seção seguinte, dedicada à didática da escrita de microficção, podem ser consideradas como tarefas de pós-leitura. No entanto, se o que queremos é realizar atividades de expressão oral, uma boa estratégia é a utilização de atividades centradas na crítica literária das obras lidas.

Atividades de crítica literária

Um tipo de atividade de compreensão, provavelmente menos usada do que é habitual nas aulas de línguas, é a crítica literária em termos mais ou menos complexos. Por crítica literária, referimos-nos, simplesmente, ao debate sobre as estórias, tratando de responder à pergunta “O que é o que faz com que esta narrativa possa ser considerada uma narrativa?”

Em trabalhos anteriores (López Hernández, 2011; Frías Conde & López Hernández, 2012), propusemos uma metodologia indutiva de iniciação à crítica literária, aplicável principalmente aos últimos anos do Ensino Básico e aos de todo o Secundário. O ponto central desta metodologia é a elaboração de uma lista de itens ou lista de controlo crítico a partir das percepções dos estudantes ao lerem diferentes microstórias. A lista vai-se enriquecendo mediante a leitura e o trabalho de colaboração conjunta, até que seja obtido um rascunho final que pode ser utilizado no futuro para avaliar as próprias criações dos estudantes. A tabela seguinte foi elaborada por alunos do Magistério no ano académico de 2011/2012:

Microfiction assessment checklist (tentative)

This story... (tick as applicable)

Makes us laugh or at least smile

Presents a powerful, captivating imagery

Allows us to look at daily life and familiar situations in a new light (comic? tragic?)

Is rich in metaphor

Is rich in irony

Has a final sentence or ending that makes us want to reread the story

Manages to defeat our expectations — it is surprising

Implies a lot about the characters involved, despite the short length

Is tight — no unnecessary detail

Has powerful openers / closers

Makes us relate to one or more of the characters

Has a moral or a lesson to be learned

Has an attractive title

Can you find these qualities in any of the stories we have read? Which one?

A nossa experiência sugere que, se for uma abordagem indutiva — partindo da reação dos nossos alunos perante os textos propostos e não tanto pelas categorias abstratas, como se faz, frequentemente, na didática da literatura —, trata-se de um

exercício com múltiplos benefícios para os estudantes, seja qual for a sua etapa educativa. Em primeiro lugar, a avaliação crítica das narrativas pode entender-se como uma habilidade cognitiva de ordem superior, segundo aponta a taxonomia de Bloom, em qualquer de suas revisões (Krathwohl, 2002). Além disso, a leitura crítica das narrativas também familiariza os estudantes com as vantagens principais e convenções do género (o que, em inglês, se chama o *genre-awareness*) e prepara-os para enfrentar a escrita criativa nesse mesmo género. Por último, e no caso do aula de L2 / língua estrangeira, os itens da lista funcionam como base de suporte ao desenvolvimento da expressão oral nos alunos, permitindo-lhes descreverem realidades relativamente complexas, inclusive os que apresentam um nível de competência linguística limitado.

Facilmente pensamos que este tipo de metodologia só é possível se se trabalhar com numerosos textos, muito breves, quer de ficção, quer de poesia, e que seria muito menos realizável, caso se quisesse trabalhar com narrativas mais extensas.

Porém, e como pudemos comprovar, apesar de a ficção ser o género por excelência da leitura extensiva como ferramenta didática, a microficção permite trazer para a sala de aula a motivação para o referido tipo de leitura, podendo, ao mesmo tempo, ser combinada com o "trabalho de laboratório" que supõe a leitura intensiva na sala de aula de L1 ou L2.

Atividades de escrita e publicação

Provavelmente, é aqui que a microficção, como género, apresenta resultados mais originais desde o ponto de vista da sua exploração nas aulas. Nesta seção, realizamos uma proposta não sistémica de estratégias e atividades visadas a melhorar a competência escrita de alunos de Ensino Básico e Secundário. Quase todas foram experimentadas em aulas de inglês como língua estrangeira (EFL), mas a maioria delas são perfeitamente aplicáveis às aulas de L1.

Para classificar as diferentes atividades, recorreremos à já clássica distinção entre perspectivas que dizem respeito à *escrita como produto*, por um lado, e como *processo*, por outro (Thornbury, 2006, p. 249). No primeiro caso, a didática da escrita baseia-se num processo de exposição aos alunos de textos autênticos ou de aparência autêntica, seguida por uma imitação dos mesmos. O exemplo clássico é o da correspondência informal e formal nos livros de língua estrangeira. A abordagem da escrita como processo propõe atividades para o aluno melhorar através de etapas concretas do processo da escrita. Isto implica:

- 1) Geração de ideias;
- 2) Seleção das ideias mais importantes;
- 3) Planeamento da estrutura do texto;

- 4) Redação;
- 5) Revisão;
- 6) Reescrita do texto, introduzindo melhorias.

No entanto, ambas as abordagens são complementares e, como veremos quanto ao género que nos ocupa, igualmente necessárias.

A microfissão como produto

Como já ficou dito acima, uma das grandes vantagens de trabalhar com literatura breve ou hiperbreve é o facto de que os alunos podem, efetivamente, produzir textos literários parecidos com o que leem na sala de aula. Dizemos "parecidos", já que a qualidade literária final pode estar normalmente muito afastada da dos textos que servem de modelo, mas, mesmo assim, tratar-se-á de produtos formalmente similares, facto que incide positivamente na motivação dos estudantes.

Neste caso, podemos perspetivar os diferentes produtos em função de duas variáveis: **extensão** e **forma de publicação**. Quanto à primeira variável, pedir-se-á aos alunos que redijam textos de diferentes extensões: desde o nanoconto (da grandeza de uma postagem do Twitter) até o o mini-conto (250 palavras ou mais, como já ficou dito), passando pelos sub-géneros intermédios de 55, 150 ou 250 palavras no máximo, para dar alguns exemplos comuns. Aqui, evidentemente, o número concreto de palavras máximas que atribuamos tem um valor arbitrário; no entanto, o facto de o fazermos tem o valor didático de permitir, sugerir, facilitar ou dificultar uns ou outros recursos literários.

A nossa experiência sugere que, pelo menos, com alunos de Ensino Secundário e adultos, o gráfico de dificuldade para o aluno em relação à extensão do texto tem forma de "U". É muito difícil que o escritor principiante produza nanocontos e minicontos de certa qualidade; ao invés, a extensão intermédia entre 50 e 100 é muito mais acessível. Assim, é recomendável que os alunos comecem nesta última faixa, com vista a adquirirem confiança nas suas possibilidades.

Quanto à forma de publicação, dependendo da sua idade e dos objetivos da matéria em questão, pode-se propor a publicação dos microcontos em blogues ou em redes sociais, principalmente no Twitter. Num trabalho anterior (Frias Conde & López Hernández 2012), descrevemos como se pode levar a cabo um projeto de escrita criativa com alunos universitários, projeto esse extensível aos do Ensino Secundário, baseado na criação e edição cooperativas de blogues literários. Com alunos mais jovens, pode-se criar e manter um blogue por cada turma, contando com a cooperação de alguns alunos que exerçam a função de administradores e, se os alunos forem pequenos, gerido pelo próprio professor.

Partindo do uso do blogue para gerar meios de aprendizagem cooperativa, cabe aqui mencionar duas recomendações. Em primeiro lugar, prestar a máxima atenção à funcionalidade do blogue e, concretamente, ao uso das etiquetas, que podem servir para classificar as histórias por sub-géneros (determinados, por sua vez, pela sua extensão máxima) por temas ou por autores. Em segundo lugar, ter em atenção a qualidade visual de cada portal, insistindo, por exemplo, e sempre segundo a idade e as capacidades dos administradores dos blogues, na personalização das molduras fornecidas pelo site que alberga o blogue — por norma Blogger ou WordPress — e, principalmente, no acompanhamento de cada estória por uma pequena imagem, que pode ser captada pelo próprio aluno ou descarregada da Internet. Na bibliografia deste trabalho, podem encontrar-se mais exemplos.

A microficção como processo

A atenção dada à escrita criativa enquanto processo é, provavelmente, o ponto mais complicado da microliteratura como ferramenta didática. Através da nossa experiência, sabemos que isto é especialmente verdadeiro em países como Espanha, onde não se promove de uma forma decidida a criatividade nas aulas, pelo menos, através da criação literária. Pela sua reduzida extensão, bem como pela sua adaptabilidade ao trabalho cooperativo, a microficção é um género muito adequado para que os alunos de todas as idades possam experimentar o desafio da criação literária. Vejamos a seguir algumas estratégias que podem ser utilizadas para reforçar competências em diferentes etapas do processo.

Pré-escrita ou geração de ideias

As atividades de geração de ideias são importantes para "desbloquear" a criatividade dos estudantes, revelando-se extremamente benéficas para o desenvolvimento do espírito crítico, nomeadamente na sua possibilidade de abertura a diferentes sistemas de pensamento (Glaser,1941). Algumas das atividades que pudemos comprovar com sucesso são as seguintes, inspiradas em Rodari (1973):

- 1) Binómios fantásticos, de preferência propostos pelos próprios alunos. Esta técnica consiste em unir, através de um relato, dois conceitos sem relação aparente. Exemplos recentes são Leonardo <> Red Bull e vaga-lume <> janela.
- 2) Um exercício clássico consiste em escrever uma estória a partir de uma notícia surpreendente extraída de um jornal em papel ou digital, escolhida pelos alunos ou

pelo professor. Uma variante desta atividade é redigir o conto a partir do título de uma notícia do jornal.

- 3) Atividades em se que peça ao aluno que adote uma perspectiva original sobre uma realidade quotidiana como, por exemplo, escrever uma narrativa, partindo do ponto de vista de um objecto da turma, ou solicitar ao educando um relato que tenha lugar no próprio centro educativo, desfamiliarizando o meio habitual de estudo.
- 4) Propôr a primeira ou última frase do microconto para que os alunos lhe acrescentem o resto tentando ser coerentes com ela.

Certamente, há numerosos livros e materiais de escritura criativa que proporcionam ideias de atividades de pré-escrita (e.g, Frank & Rinvoluceri, 2007; Maley & Duff, 2007). É interessante verificar que, devido à brevidade das narrativas, cada atividade envolve a realização de um produto completo, a estória, e não simplesmente a construção de um parágrafo ou fragmento necessariamente incompleto de uma narrativa mais longa.

Escrita

Podemos sempre utilizar um grande número de técnicas para facilitar o processo de escrita. Devido à brevidade dos textos a redigir, grande parte das tarefas podem ser realizadas, se assim se quiser, em grupos cooperativos. As atividades que se seguem podem ser particularmente benéficas:

- 1) Partindo de uma narrativa mais longa, pedir aos alunos que a reescrevam em forma de microconto. Uma variante interessante consiste em exigir um número de palavras concreto (60, por exemplo), ou um determinado número de palavras (55-60). Desta forma, os alunos veem-se obrigados a ativar todos os seus recursos linguísticos para "encaixar" as ideias numa extensão determinada.
- 2) Propor aos alunos diferentes estratégias narrativas: primeira, segunda ou terceira pessoa do singular, uso de diálogos, técnica de *flashback*... Aqui trata-se de incentivar os estudantes a saírem da sua "zona de conforto" e a experimentarem as numerosas possibilidades que lhes oferece o género.
- 3) Dependendo da idade dos alunos e de objetivos curriculares, é necessário que se estabeleça um vínculo entre o processo de escrita e o uso de computadores. É preciso ter em conta que, hoje em dia, a escrita real — e também a criativa — se realiza principalmente com o suporte de um teclado e de um processador de texto ou aplicação virtual, facilitando um processo de redação-revisão radicalmente diferente do que tem lugar no papel. É recomendável, portanto, realizar atividades guiadas de escrita na sala de aula de informática, se a houver, que, por sua vez, pode ser utilizada também para o trabalho cooperativo nos blogues literários.

Pós-escrita

O núcleo central do processo de pós-escrita é constituído pela revisão, tanto do conteúdo do texto como da sua forma linguística. No primeiro caso, voltando à ideia da crítica literária expressada anteriormente, o autor deve auto-avaliar-se com perguntas tais como: *a minha estória funciona? Consegui aquilo a que me propunha? De que forma posso melhorar?* Quase sempre, as respostas a este tipo de perguntas são fornecidas, mais adequadamente, em grupo, pelo que é favorável dedicar tempo e esforço a atividades de pós-escrita que promovam a avaliação por pares (*peer assessment*), entre outras:

- 1) Entrevistas realizadas por pares, com uma duração claramente definida, devendo-se solicitar os alunos um pequeno relatório em que os mesmos respondam se: a) perguntam ou pedem ajuda sobre pontos concretos de uma estória determinada; b) recebem essa ajuda ou comentários; c) formulam planos concretos que visem à melhoria do texto. (Pode-se consultar um modelo de relatório em <http://microfictionces.blogspot.com.es/2014/06/peer-writing-conference-record.html>). Trata-se de uma atividade que fomenta a autonomia no processo de revisão, mas que, pelo seu carácter aberto e pouco controlado, deve ser utilizada apenas com alunos que tenham já uma verdadeira maturidade neste tipo de processos.
- 2) Uma solução mais guiada consiste em que os alunos utilizem os itens ou listas elaborados na fase de leitura para comentar e avaliar as estórias dos seus colegas. Como variante provavelmente mais simples, podem-se constituir "equipas de avaliadores" especializados em pontos concretos: qualidade dos títulos, presença/ausência de humor, força das orações iniciais e/ou finais. A mesma técnica pode utilizar-se com itens que orientem a atenção do aluno para a forma linguística: uso de tempos verbais, adjetivos ou advérbios para enriquecer a narrativa, etc.
- 3) Por último, e como parte indispensável da atenção ao produto escrito, deve-se incentivar os alunos ao comentário de publicações no blogue pelos seus colegas, utilizando a funcionalidade que oferecem estes diários virtuais. Embora os comentários possam não oferecer uma ajuda considerável para a avaliação e melhoria dos textos, influem muito positivamente na motivação dos escritores e reforçam, também, o valor da microficção — e, em particular, a cibermicroficção — um exercício de escrita criativa construído socialmente.

Conclusões

A microficção é um género tão antigo como a literatura. Porém, nem sempre existiu uma fronteira definida entre microficção infantil e a microficção adulta — de facto, hoje em dia, também não há uma fronteira nítida entre o que é “para” adultos e o que é “para” crianças. Um dos géneros mais claros de literatura breve resgatada para o universo de potencial receção infantil foi a fábula. Com Rodari, nasce o género da narrativa hiperbreve moderna, que é, em grande parte, catapultada para a internet, dando lugar à cibermicroficção infantil. O género, tal como o conhecemos agora, tenta renovar-se, procurando novas fórmulas e temas, afastando-se, designadamente, da moralidade característica das fábulas. Porém, está tudo ainda por fazer, já que se trata de um género imensamente explorável, em desenvolvimento.

Em suma, e também partindo das técnicas de Rodari, o género oferece inúmeras possibilidades didáticas, em ambiente educativo. A microficção apresenta muitas vantagens que podem ser pedagogicamente exploradas, tendo em consideração dois elementos favoráveis para a sua análise e interpretação nas aulas modernas no Ensino Primário e Secundário: a brevidade e a presença virtual.

Referências bibliográficas

- Duff, A., & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Frank, C., & Rinvoluceri, M. (2007). *Creative writing: Activities to help students produce meaningful texts*. Germany: Helbling Languages.
- Frias Conde, X. (2010). A relación entre a literature e a internet nos inicios do século XXI nas literatures ibéricas: o caso da microficção. *Revista de linguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 15, 77-87.
- Frias Conde, X., & López Hernández, A. (2012). Cyber-literature, micro-stories and their exploitation. *Ars Aeterna*, 4, 16-36.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: AMS Press.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Longman.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lagmanovich, D. (2006). La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Especulo* 32. Acedido a 10 de março de 2014 em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>

- López Hernández, A. (2011). Learning to read, learning to write: An experience in using microfiction with spanish EFL teacher trainees. *In ICERI 2011 Proceedings, IATED*, pp. 3452-3457.
- Nuttall, C. E. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- Thornbury, S. (2006) *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford, UK: Macmillan Education

Recursos em linha

Fábulas de Esopo em português:

<http://es.calameo.com/read/000749262c32a2814a6c3>

Diez microcuentos infantiles (em espanhol):

<http://www.loscuentos.net/cuentos/link/279/279703/>

Primeiros mil microcontos (há muita microficcão, mas apenas uma ínfima parte é para o público infantil):

<http://terceirosmicrocontos.blogspot.com>

Exemplos de blogues feitos por estudantes

Once Upon a Blog: <http://onceuponablog14.blogspot.com/>

The Blog of the Rings: <http://ourblogoftherings.blogspot.com/>



Pereira, I., & Gonçalves, L. (2014). Literatura, leitura e ilustração *em regeneração*: os contextos multimodais de significação. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 140-142) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Literatura, leitura e ilustração *em regeneração*: os contextos multimodais de significação

Íris Susana Pires Pereira

Instituto da Educação, Universidade do Minho
iris@ie.uminho.pt

Lara Gonçalves

Lusoinfo Multimedia

Resumo

Nesta comunicação apresentamos algumas reflexões suscitadas pelo processo de construção de dois ambientes de aprendizagem virtuais, elaborados no âmbito de um projeto de parceria estabelecido entre o Instituto da Educação da Universidade do Minho e a *Lusoinfo Multimedia*. A nossa principal finalidade é a de contribuir para a discussão do impacto da introdução das TIC na literacia das crianças e na aprendizagem da literacia no 1.º ciclo da educação básica.

Problematizaremos três aspetos que se destacaram durante o processo de construção desses ambientes, nomeadamente a literária, a constituída pela leitura e a da ilustração. Essa problematização sustenta a principal ideia que queremos defender com a nossa apresentação: nestes contextos multimodais de significação, a formação pessoal dos utilizadores, a construção do seu imaginário e da sua capacidade de significar continuam a ser desafiadas, embora num contexto de forte redefinição da natureza *tradicional* da literatura, da leitura e da ilustração.

Abstract

Literature, Reading and illustration in regeneration: multimodal meaning contexts. In this talk we present some reflections raised by the construction of two virtual learning environments developed under a partnership project established between the Institute of Education of the University of Minho and Multimedia Lusoinfo. Our main purpose is to contribute to the discussion of the impact of the introduction of ICT in children's literacy and learning of literacy in elementary grades.

We discuss three dimensions that stood out during the construction of these environments, namely the literary, reading processes and illustration. This questioning supports our idea that, in such multimodal contexts of meaning making, personal education, children's imagery and their capacity to signify continue to be challenged, yet such constructive learning process happens in a context of strong redefinition of the nature of traditional literature, reading and illustration.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

O contexto

As reflexões que partilharemos nesta comunicação emergiram do processo de desenho e consecução de dois ambientes de aprendizagem virtuais, que elaborámos no âmbito de um projeto de parceria estabelecido entre o Instituto da Educação da Universidade do Minho e a *Lusoinfo Multimedia* e que decorreu no ano de 2013.

Um ambiente intitula-se *Natureza Agradecida* e o outro, *Pegada Suspeita*. Estão ambos integrados nos conteúdos do 3.º ano da área curricular de Português do *Manual Digital* e a sua conceção teve em consideração as indicações curriculares estabelecidas pelos atuais documentos reguladores, apresentando-se, por isso mesmo, como ferramentas de aprendizagem de conteúdos e competências previstos.

O ambiente *Natureza Agradecida* toma as narrativas como objeto de aprendizagem; o ambiente *Pegada Suspeita* incide na aprendizagem dos textos dramáticos. Foram ambos concebidos para conduzir as crianças em processos de construção de significados de modo recetivo e produtivo, implicando textos literários e não literários nessa significação.

A finalidade

A partilha de algumas das reflexões suscitadas pela elaboração desses ambientes de aprendizagem que queremos levar a efeito com esta comunicação tem por principal finalidade contribuir para a discussão do impacto da introdução das TIC na literacia das crianças e na aprendizagem da literacia no 1.º ciclo da educação básica. Em particular, e atendo à natureza dos *Encontros Li* queremos trazer à discussão a *regeneração* (no sentido básico de transformação de moldes genéricos pré-existentes) que os contextos multimodais de significação, de que os dois ambientes de aprendizagem elaborados são apenas um mero exemplo, estão a introduzir nos contextos sociais, e, por isso mesmo, nas práticas de literacia e nas práticas de aprendizagem de literacia das crianças.

O objeto da nossa atenção

Focamos a nossa atenção em três aspetos que se destacaram durante o processo de construção desses ambientes virtuais, nomeadamente a literária, a constituída pela leitura e a da ilustração por se ter tornado claro que essas dimensões sofrem uma claríssima transformação nos contextos multimodais de significação, como o constituído pelo *Manual Digital*. Os dois contextos multimodais que destacaremos foram pensados para desafiar o desenvolvimento da formação pessoal dos utilizadores, a construção do seu imaginário e a sua capacidade de significar, mas isso é conseguido num contexto de forte redefinição da natureza *tradicional da literatura, da leitura e da ilustração*.

Com efeito, o contexto multimodal oferecido pelas TIC abre caminho a uma regeneração das histórias ficcionais, que passam agora a ser representadas e apresentadas em formatos diferentes daqueles em que todos nós fomos iniciados, sem contudo descurar a sua função formativa de fundo. Mostraremos como as histórias *Natureza Agradecida* e *Pegada Suspeita* exemplificam os processos de regeneração dos *textos literários* iniciados pelos contextos multimodais.

As TIC abrem também caminho à transformação do processo de significação que é exigido do utilizador. A *leitura* complexifica-se na medida em que passa a ser uma atividade cognitiva simultaneamente dependente de estímulos multissensoriais, não só visuais (de diferente natureza, por exemplo em termos gráficos, mas também ao nível de imagens e de expressões faciais) mas também auditivos. A transformação do processo de significação exigida pelos contextos multimodais estende-se também aos processos de *escrita*, cuja redefinição se materializa não só na utilização versátil de ferramentas tradicionais de textualização mas também no recurso a ferramentas de produção mais inovadoras, como as permitidas pelos recursos de gravação de voz e de imagem. Dito de outro modo, a multimodalidade dos contextos TIC redefine os processos de construção de significados e potencia, como nunca, a sua integração em atividades produtivas de significação. As tarefas desenvolvidas a partir das histórias *Natureza Agradecida* e *Pegada Suspeita* ilustram estas ideias.

A *ilustração* é talvez a dimensão mais profundamente transformada pelos contextos TIC. Apesar de não ter deixado de ser o que sempre foi, os contextos multimodais revitalizam o papel da ilustração, que agora ganhou *vida* e, por isso mesmo, maior relevância na sua função semiótica. Esse aspeto será igualmente ilustrado com os exemplos dos dois ambientes que servirão de base a esta comunicação.

A principal ideia

A problematização que nos propomos realizar destas três dimensões sustenta a principal ideia que queremos defender com a nossa apresentação, nomeadamente a de que os contextos multimodais de significação permitidos pelas TIC *regeneram* a natureza *tradicional* da literatura, da leitura e da ilustração. Os textos que emergem dos contextos sociais de uso das TIC, as práticas de literacia que assim se configuram e as práticas de aprendizagem de literacia das crianças em contexto educativo não podem continuar a ser investigados à margem desta constatação.



Feres, B. (2014). A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 143-162) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados

Beatriz dos Santos Feres

Universidade Federal Fluminense, Brasil
beatrizferes@id.uff.br

Resumo

Este trabalho, pautado na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, pretende problematizar aspectos da semiose verbo-visual de livros ilustrados no que concerne ao processo da patemização, i.e., ao desencadeamento de emoções a partir da encenação descritiva. Pressupõe-se que a patemização, de caráter intencional, é acionada na interação texto-leitor em função de um planejamento discursivo manifesto em representações (verbais e visuais) dotadas de uma valoração cultural propensa à emoção reativa. A complementaridade observada entre palavra e imagem nos livros ilustrados analisados não só permite uma maior densidade significativa, mas também a exacerbação de qualidades e categorias nem sempre “significáveis”. A simbolização por via analógica atualizada nas imagens (visuais, ou metafóricas), ou na superposição de ambas, complexifica a significação, possibilitando-lhe não só efeitos de sentido, mas também efeitos sentidos, suscitados pelos saberes de conhecimento e de crença nos quais se fundam as representações, sejam elas configuradas verbal ou visualmente.

Abstract

The verbal-visibility at the service of pathemization in illustrated books. This work, based on the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis, intends to discuss aspects of the verb-visual semiosis in illustrated books regarding the process of pathemization, e.g., the triggering of emotions from the descriptive staging. It is assumed that the pathemization, under intentional character, is activated in the text-reader interaction due to a manifested discursive planning in (verbal and visual) representations endowed with cultural valuation prone to reactive emotion. The observed complementarity between word and image in the analyzed illustrated books not only allows a higher meaningful density, but also the exacerbation of qualities and categories that are not always “signifiable”. The updated symbolization by an analogue way in the images (visual or metaphorical), or in the superposition of both, complexifies the signification, allowing not only effects of meaning, but also the felt effects, raised by knowledge and belief in which representations are founded, whether verbal or visually configured.

Palavra, imagem, sensação e emoção

Como o próprio nome sugere, o *livro ilustrado para crianças* é um gênero discursivo cujo público-alvo é preferencialmente a criança, um leitor em início de formação, que, aos poucos, passa a compreender os rituais de seu grupo, suas crenças e seus valores. Como gênero, que se estabiliza minimamente em forma e propósito comunicativo, pode-se afirmar que o *livro ilustrado para crianças* apresenta semiose verbo-visual, caráter estético e, frequentemente, forma narrativa. É um gênero que apresenta diversos graus de complexidade constitutiva, seja pelo tipo de integração entre as linguagens verbal e a visual, seja pela possível inscrição, no texto, de um narrador que, às vezes, “preenche lacunas” de mais difícil solução por parte das crianças, não acostumadas com a lógica narrativa, ou com o léxico variado, por exemplo. Ainda que haja muita divergência entre a categorização dos livros que apresentam ilustração, opta-se, neste trabalho, por uma delimitação para o *livro ilustrado* baseada no caráter compósito de sua semiose. Diferente do que ocorre no *livro com ilustração*, em que o texto verbal prescinde da ilustração para a integralização de seu significado, no *livro ilustrado*, *palavra* e *imagem* são partes imprescindíveis para formar um mesmo e único texto, uma unidade significativa e coesa – embora o nível e o modo de integração entre essas semioses possam variar bastante.

É preciso explicar que, por *palavra* entende-se o signo verbal, parte de um sistema linguístico pré-existente ao texto, cujas características mais marcantes são a linearidade com que se organiza e a sua capacidade narrativa predominante. E por *imagem* compreende-se o signo visual, quase sempre figurativo, mas também plástico ou gráfico, parte de um sistema organizado *online*, cujas características mais marcantes são a totalidade com que apresenta seus elementos constitutivos e sua capacidade descritiva predominante. Considera-se que um texto verbo-visual sincrético como o do *livro ilustrado* é constituído a partir da atuação conjunta de elementos verbais e visuais, e tem seu sentido finalizado na enunciação, na relação que se estabelece entre os componentes da trama verbo-visual e seu contexto situacional-discursivo. Em outras palavras, o sentido do livro ilustrado é construído não só pela interação entre *palavra* e *imagem* na tessitura textual, mas, sobretudo, na relação dessa tessitura com a cultura em que se insere, seus valores e crenças, e com os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Para além dos significados explícitos no texto, na necessária relação entre texto e contexto, são evocados outros sentidos (apenas latentes no texto), assim como são provocados efeitos variados, como o humor, a ironia e a patemização.

Dentre os aspetos analisáveis numa discursivização revestida por palavra e imagem, destacam-se, neste trabalho, as representações patêmicas, isto é, aquelas usadas como potencialmente provocadoras de uma reação emotiva. Charaudeau (2010) afirma que o signo é portador de “algo” que contribui para construir figuras; há representações que

carregam uma “disponibilidade” para a reação emotiva por causa dos saberes de crença partilhados pelo grupo ao qual se encontram ligadas. Além de os signos que “descrevem” as emoções, como “angústia”, “indignação”, há representações que as desencadeiam, como “vítima”, “assassino”, “guerra”, porque conduzem a interpretação para um universo patêmico, isto é, desencadeador de emoções. Dessa ponderação, deduz-se que o modo de referenciação utilizado em um texto pode revesti-lo de um caráter patêmico. Sendo assim, os procedimentos da encenação descritiva – a nomeação, a qualificação e a localização/situacionalização – essencialmente referenciais e representacionais, contribuem decisivamente para a patemização, já que são eles os responsáveis pela perspectivização discursiva instaurada no texto. Ressalta-se que, para a Análise do Discurso, as emoções são tratadas como efeitos visados, supostos, programados na/pela enunciação, por meio da expressão patêmica (com a manifestação de um estado emocional: “Estou feliz!”), ou por meio da descrição patêmica (“A multidão está furiosa!”).

Outro ponto de destaque nesta análise diz respeito às orientações de leitura contidas na textualização e materializadas na mediação realizada por contadores de histórias, professores, familiares, comumente observada na apresentação de livros às crianças. O narrador inscrito no texto, quase sempre, ganha voz na ação desse mediador adulto. A contação de histórias não só auxilia a interpretação do texto, como também serve de modelo para a posterior leitura autónoma da criança, por meio do esmerado padrão prosódico e rítmico da oralização. A mediação, contemporaneamente, pode ainda ganhar, entre outros, um suporte “digital”, no qual o livro se apresenta página a página, na tela do computador, enquanto vozes (quase sempre adultas) acrescentam entonação, ritmo, velocidade e nuances emotivas aos sentidos prefigurados na textualização. A criança, por meio da ação modelar do mediador, passa a compreender alguns rituais de seu grupo, crenças e valores. É comum que a criança apresente a tendência de se fixar nos detalhes do texto, sem hierarquizar elementos ou significados, mas, conduzida pelo mediador, habituado com a estrutura textual, passa a se concentrar no eixo evolutivo da trama, e/ou do tema. Assim, o movimento de antecipação e de focalização que apenas o leitor mais experiente domina – e que é fundamental para a criação de expectativas durante a leitura – pode ser orientado pela voz adulta.

Em síntese, essas considerações sustentam a proposta deste trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de leitura: a qualificação implícita em livros ilustrados”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn) no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro, Brasil). O objetivo do projeto é investigar os recursos de implicitação de valores que subjazem à encenação descritiva observada nesse bem cultural direcionado às crianças. Neste trabalho, em particular, enfoca-se o emprego de “paralinguagens” (Eco, 2012) que se agregam à

semiose verbo-visual do livro ilustrado e se ajustam a seu propósito patêmico: são indicações de tipos de voz, de altura do som e do ritmo da fala; caracterizadores de choro, riso; linguagem gestual, estilos de andar etc. Essas “paralinguagens” encontram-se inscritas no texto por meio da pontuação, da organização da escrita, das representações formadoras das imagens, da distribuição das imagens nas páginas, em variados indícios de códigos e sistemas agregados à verbo-visualidade. Algumas delas orientam a oralização realizada pelo adulto na contação de histórias, tornando-as perceptíveis. Na leitura silenciosa realizada por um leitor fluente, as “paralinguagens” também acompanham a internalização da narrativa. Afirma-se, portanto, que o processo enunciativo de uma narrativa contida num livro ilustrado, numa leitura individual e silenciosa, ou numa leitura mediada por um contador, ocorre a partir de um conglomerado de dados e de indícios formado por esses recursos, que incide não só sobre a construção do sentido textual em si, mas também sobre a reação sensível do leitor/ouvinte/espectador, podendo, portanto, servir igualmente à expressão patêmica.

Soma-se a essa proposta a ideia de que a análise de elementos textuais e extratextuais atuantes na semiotização é um ferramental para o formador de leitores, seja ele o professor, o educador, o narrador das mídias digitais, ou estudiosos da área de literatura infantil, interessados na compreensão do processo de construção de sentidos. Como contributo para o estudo das estratégias empregadas na textualização de *livros ilustrados para crianças*, analisam-se duas obras: a primeira é *O homem que amava caixas*, escrita e ilustrada por Stephen Michael King, publicado, no Brasil, pela Brinque Book. A versão digital, com edição e locução de Dalton Barone, está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UJ1tnReCF74>. A segunda obra é *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, com ilustrações de Claudio Martins. Inicialmente, o livro foi publicado, no Brasil, pela Editora Ática e, mais recentemente, ganhou nova edição pela Salamandra, com ilustrações de Mariana Massarani. Há outra edição, publicada pela Editora Abril, em que o texto compõe uma coletânea. A versão digital, com narração de Taís Bia, baseada na edição da Ática, está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=28G4v-6hk9c>.

Para a análise, optou-se por versões em mídias digitais, nas quais os textos são apresentados integralmente, página a página, com a mediação de uma voz que materializa a parte verbal da história. O motivo dessa opção se deve à ênfase que as vozes e sons materializados na contação da história dão às “paralinguagens” inscritas nos textos. Além disso, as versões digitais são bem mais recentes que as impressas: a de *Romeu e Julieta* foi disponibilizada no *You Tube* em 2010 e a de *O homem que amava caixas*, em 2012. Esse fato não só corrobora a atualidade das histórias, mas também enfatiza o papel de “renovação cultural” atribuído às novas mídias e aos suportes pelos quais os textos são veiculados.

Como referencial teórico, toma-se a Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso, que adota uma perspectiva psicossociocomunicativa com vistas à investigação da relação entre forma e sentido, consideradas as restrições advindas do circuito interacional e dos saberes partilhados pelos interagentes (Charaudeau, 2008). Além dessa teoria, são acionados alguns conceitos da Semiótica Peirciana (Peirce, 2003; Santaella, 2005), sobretudo para a análise das imagens.

Um modo de ver modelar, inscrito na semiotização

Para a Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso, as emoções são tratadas como efeitos *visados*, supostos, programados na/pela enunciação (Charaudeau, 2010). Isso ocorre ou por meio da *expressão patêmica*, ou por meio da *descrição patêmica*. No primeiro caso, o efeito patêmico é instaurado a partir do jogo interlocutório e da construção identitária, numa enunciação ao mesmo tempo elocutiva e alocutiva (centrada no locutor e claramente direcionada ao interlocutor) em que se manifesta um estado emocional (“Tenho medo!”, “Tenha dó!”, expressão de pânico no rosto, etc.). No segundo caso, o efeito patêmico depende da relação que supostamente une projetivamente o destinatário à situação descrita e aos protagonistas da cena dramatizante narrada (“Os sobreviventes ficaram apavorados!”). Não se trata, por conseguinte, de tomar uma emoção simplesmente como propósito de um texto (ainda que seja possível tomá-la como tema e também suscitá-la), mas de provocá-la por meio de mecanismos específicos para tal.

Os artifícios próprios para suscitarem emoções não deveriam ser catalogados fora dos sistemas de signos, visto que provocar emoções é também uma das funções dos signos; além dos sistemas de signos, não deveria haver mais do que estímulos. Uma cebola me faz chorar, a título de estímulo, mas a imagem de uma cena dilacerante só me fará chorar depois que eu a tiver percebido como signo (Eco, 2012, p. 79).

A citação assinada por Eco (2012) corrobora a postulação de Charaudeau (2010): ao signo também se atribui a função de despertar emoções, de *fazer sentir*. E *fazer sentir* é tarefa própria da zona do imaginário, do espaço reservado às representações, ao mnemônico e à sensibilidade. O imaginário social, segundo Charaudeau, cumpre o papel de armazenar saberes que permitem tornar comum (comunicar) quem o indivíduo é, como deve agir, em que vai acreditar. Como repertório cognitivo, mais ou menos consciente, oferece sentidos, direções para o “re-conhecimento” de dados, lembranças, sensações, emoções, elementos ligados às vivências empíricas ou virtuais, realizadas na solidariedade que une os seres pela identificação num agrupamento. É o imaginário que, entre outros aspetos, orienta o indivíduo acerca da finalidade dos atos de linguagem e que provoca determinadas expectativas de sentido em função do caráter da troca comunicativa. Como interlocutor, o

indivíduo é incorporado ao projeto comunicativo de acordo com as visadas vinculadas à intencionalidade dos textos: a visada prescritiva, para *fazer fazer*; a informativa, para *fazer saber*; a incitativa, para *fazer crer* e a patêmica, para *fazer sentir* (Charaudeau, 2007, p.69).

Acrescenta-se, porém, à função de *fazer sentir*, visadas mais estreitamente relacionadas à evocação de *sentimentos*, *sensações* (muitas vezes ligadas à expressão de emoções), e até de lembranças de *percepções*, programáveis por causa de seu caráter reativo e mnemônico, tal e qual ocorre com as emoções. São visadas *de sentimento*, inscritas nas formas constitutivas dos textos e que permitem suscitar, por exemplo, a lembrança de um sabor, da sensação do vento na pele, ou do gelado de um momento de medo. Como as emoções, são *sentimentos* muito mais *mostráveis* do que *dizíveis*; muito mais *apresentáveis* do que *referenciáveis* por meio de mecanismos *indiretos* de significação, dependentes dos imaginários externos aos textos.

Outro aspeto relevante para a compreensão da atuação do imaginário é o fato de que ele resulta de uma dupla interação: do homem com o mundo, do homem com o homem. As representações se misturam e se instruem mutuamente, portanto os imaginários não poderiam ser todos conscientes: alguns podem ser racionalizados por discursos-textos que circulam nas instituições; outros, porém, são encontrados nos julgamentos implícitos veiculados pelos enunciados, pelas maneiras de falar, pelos rituais sociolinguageiros, pelos julgamentos de ordem ética, estética, etc., e funcionam naturalmente, como uma evidência partilhada pelo grupo; ou ainda, quando submersos no que se chama inconsciente coletivo, os imaginários constituem uma memória coletiva de longo termo, só identificável por uma abordagem histórica e antropológica. São eles que organizam os saberes, sistematizando-os de acordo com os interesses do grupo social a que se ligam.

Os imaginários constituem a base da criação de expectativas no processo de construção de sentidos e, assim como determinam a perspetivização do mundo, são, numa ação recíproca (nem sempre proporcional), sobredeterminados por ele, ou pela ação do homem. Marcados na materialidade dos enunciados, manifestam as ideologias que os constituem.

Os códigos são sistemas de expectativas no universo dos signos. As ideologias são sistemas de expectativas no universo do saber. Há mensagens informativas que revolucionam os sistemas de expectativas no universo dos signos. E há decisões comportamentais, aprofundamentos de pensamentos que revolucionam os sistemas de expectativas no universo do saber. (Eco, 2012, p. 86)

Em outras palavras, no universo do saber, há um sistema de expectativas que orienta os sentidos e os efeitos de sentido, mas isso só ocorre quando esse sistema ideológico se manifesta pela linguagem, por meio dos sistemas de signos, de variadas

configurações, inclusive a verbo-visual. A encenação descritiva é o lugar privilegiado de apreensão dos indícios desses sistemas de expectativas.

Na encenação descritiva, os seres do mundo extratextual são descritos através dos mecanismos de identificação, qualificação e localização-situação (Charaudeau, 1992; 2008). Ao designar um ser, apontando-lhe a existência num recorte da realidade, expõe-se um modo de ver, já que não é possível comunicar a totalidade desse ser, mas uma parcela de sua essência, segundo a categoria na qual é enquadrado. Ao qualificá-lo, elege-se uma característica “extra”, aquela que o singulariza, reforçando o recorte realizado. Ao localizá-lo/situacionalizá-lo, relaciona-se o ser a uma posição na História e às cenas reconhecíveis do cotidiano de um grupo, em um recorte espaço-temporal que também o identifica e o singulariza. O modo de ver do locutor, constituído pelo conjunto de qualidades salientadas do objeto referido, materializa-se no texto e comunica um ponto de vista. Quanto mais subjetiva, a descrição estará mais propensa a atribuir ao ser uma valoração baseada em crenças.

A encenação descritiva em livros ilustrados participa de uma dupla semiose (verbo-visual). Ainda que a semiose verbal difira da visual em vários aspectos, muitas regras antes só estudadas em relação ao signo verbal mostram-se produtivas em relação ao visual, como as noções de coesão e de coerência textual, ou, ainda, a de representação patemizante. Guardadas as diferenças da obrigatória disposição linear do texto verbal e a dupla articulação do signo de acordo com um sistema apriorístico de que participa, contra a disposição holística do texto imagético e seu sistema heurístico, inaugurado na conformação do enunciado (embora também se discuta uma gramática do visual), é relevante, para a reflexão aqui engendrada, o papel atribuído às *imagens* que ultrapassam a simples identificação referencial e alçam a simbolização convencional (Barthes, 1990). A essa “convencionalidade lógica” própria do verbal, que se estende ao visual, soma-se um movimento inverso: o processamento analógico, fundamentalmente imagético, se espraia até o lógico nas metáforas, por exemplo. Enfim, embora de natureza diversa, a semiose verbal e a visual apresentam recursos comuns que as identificam, ou, pelo menos, as aproximam e, em sua diferença fundamental, se complementam de acordo com vários aspectos.

O mostrável e o indizível, como aspectos daquilo que dificilmente é referenciado por meio de símbolos convencionais precisos, aproveitam essa complementaridade a fim de suscitar *efeitos de sentido* e *efeitos sentidos*. Considera-se mostrável e indizível aquilo que é, por meio de uma materialidade perceptível, sensorial, figurativa, *apresentado* mais do que *representado*, ou, em outras palavras, aquilo que é apenas suscitado por um enunciado, sem necessariamente ser nomeado. Para isso, a iconicidade, inclusive a que se funda na verbalidade, tem um papel essencial, tanto no que diz respeito à menção de conceitos

abstratos e de emoções, quanto no que se refere à evocação de qualidades perceptivas dos seres e das coisas.

Para além do universo verbal, observa-se que as imagens descrevem uma realidade igualmente, não só servindo-se da capacidade referencial/indicial de sua materialidade, mas destacando, dessa realidade, características que as singularizam. As imagens, e mais fortemente as ilustrações figurativas, são signos que atuam de três maneiras complementares, de acordo com a Semiótica proposta por Peirce (2003): *iconicamente*, porque sua materialidade se assemelha àquilo que é representado; *indicialmente*, porque essa mesma materialidade aponta para um existente “real” (ou “realizável”, no caso dos entes meramente imagináveis) e também *simbolicamente*, porque, como signos, atuam submissos à convenção social, que as estabiliza minimamente. O caráter simbólico de uma imagem/ilustração pode ainda deixar aglutinar nesse signo uma codificação específica (Barthes, 1990), quando se lhe atribui um valor, ou uma avaliação partilhada pelo grupo que o utiliza. Baseada no imaginário sociodiscursivo, uma princesa, por exemplo, pode ser reconhecida numa imagem (mais ou menos estereotipada), pelos vestidos volumosos que usa, pela leveza de seus gestos, pela delicadeza de seus atos. A imagem de um “cogumelo” de fumaça faz lembrar a bomba atômica lançada no Japão e, automaticamente, seu caráter destruidor e desumano.

Cumprе sublinhar que a *verbalidade* não se basta para a significação: ainda quando se configura como semiose única, a ela se ligam sistemas paralelos, paralinguísticos, cinésicos, imagéticos, culturais etc., evocados insistentemente na enunciação e que constituem também os saberes partilhados pelos parceiros. Esses sistemas produzem códigos próprios, dos quais depende a programação de *efeitos de sentido* instaurada na relação entre a superfície do texto e o contexto (situacional e discursivo).

A semiotização de uma contação de história se realiza na convergência entre os elementos que constituem, de modo planejado, a materialidade do texto e outros, evocados na enunciação em virtude do acionamento de saberes de variada ordem – inclusive aqueles que dizem respeito a ações e comportamentos convencionalizados, que são repetidos de geração a geração como parte de uma “cultura” (em sentido bem amplo) e de um “imaginário sociodiscursivo” apreendidos na socialização do indivíduo. Esse acionamento é disparado pelos indícios inscritos em elementos da superfície textual, tanto pelos constituintes da *verbalidade*, quanto da *visualidade* e da *oralização*, que *exercem a mesma função de inserir dados e evocar saberes*, cada qual à sua maneira, a partir do repertório extratextual partilhado entre os interagentes envolvidos na comunicação. Apesar de a verbocovisualidade constituir uma materialidade complexa, com recursos significativos diversos, cujo acesso ao mundo extratextual se realiza de *modos* diferenciados, o *discurso*, da ordem da imanência – e não da manifestação, como é o *texto* –, composto por ideias,

ideais e memória, permanece um só, unindo saberes organizados em rede e evocados por um interminável processo associativo.

Indícios de sentidos em *O homem que amava caixas* e em *Romeu e Julieta*

Na análise dos livros ilustrados veiculados em suporte digital, observam-se elementos verbais, imagéticos e sonoros cuja função precípua é a evocação do imaginário sociodiscursivo e sua conseqüente exacerbação de emoções e de sentimentos, seja pela suposta identificação da parte do público-alvo infantil com a experiência vivida por personagens infantis, ou antropomorfizados como crianças, seja pela entonação e pelo ritmo de uma voz narradora que se ajusta às sensações e aos sentimentos ditos e evocados, além da música de fundo.

Alguns elementos, extraídos do universo da criança, facilitam a adesão do leitor infantil. *O homem que amava caixas* é uma narrativa que trata da aproximação entre pai e filho por meio das caixas de papel com que passaram a brincar juntos. O cachorrinho, os brinquedos e as brincadeiras são índices de infância; pertencem ao universo infantil; já as personagens, pai e filho, pertencem tanto ao universo infantil, quanto ao do adulto. Os traços simples das ilustrações, as cores fortes e basicamente primárias e o colorido riscado também se assemelham ao modo de desenhar de uma criança, facilitando sua identificação com a forma da imagem e o conteúdo que ela retrata. A adesão, por parte do leitor, ao destinatário ideal programado pelo texto está intimamente relacionada à atuação das representações patêmicas, atreladas a um imaginário sociodiscursivo específico de um determinado público. A seleção dos elementos textuais deve obedecer ao espaço de restrições atuante em cada ato de linguagem durante o processo de semiotização.

Segundo Charaudeau (2008), no processo de semiotização, é preciso não só transformar um *mundo a ser significado* a *mundo significado* por meio da identificação, da qualificação e da causação, mas também realizar uma *transação* entre os interagentes comunicativos que regule o *modo de dizer*, por meio da inserção de um enunciador plausível de legitimidade e de um destinatário ideal, ajustado a um público real a quem se deseja afetar. Portanto, a utilização de elementos do universo da criança possibilita a adesão do público leitor infantil a esse projeto de fala, como recurso de aproximação bastante sedutor e atrativo. Por outro lado, como se trata de um bem cultural de dupla destinação (a criança e o adulto, este quase sempre mediador da leitura), elementos do universo do adulto permitem a conquista da outra parcela do público leitor. A temática de *O homem que amava caixas* importa à criança, mas, principalmente, ao adulto, aquele que, na trama, tem dificuldade de relacionamento com o filho, vive em seu isolamento e toma a iniciativa para a solução do problema a partir de recursos próprios: as caixas que tanto amava.

A utilização concomitante de signos verbais e visuais complexifica a trama textual. É pertinente salientar que, em *O homem que amava caixas*, o processo de semiotização ocorre de modo *sincrético*, isto é, o verbal e o visual trabalham complementarmente, contribuindo cada qual com sua parcela de *objetos de discurso* e de sentidos. Quanto à diagramação predominante no livro, pode-se afirmar, segundo Linden (2011), que, nesse caso, é *associativa*, pois há um enunciado verbal e um, visual, na mesma página. Observa-se que o conteúdo expresso pelo verbal difere daquele expresso pelo visual e, atuando em um mesmo espaço de materialização, constituem um mesmo texto, coeso e coerente.

Na primeira capa do livro – onde, em geral, acontece a primeira antecipação relevante para o bom termo da leitura –, a imagem antecipa o *plot* baseado no distanciamento (entre pai e filho, como se saberá depois): ambos se encontram na mesma cena; o menino brinca no alto de um morro; às suas costas, o homem tira um brinquedo, feito de caixas, de uma outra caixa. O título “O homem que amava caixas”, grafado no alto em letras vermelhas, define esta personagem, singularizando-a com a qualidade (“que amava caixas”) que se mostra, ao mesmo tempo, o motivo do distanciamento e da reaproximação entre os dois: é um amante de *caixas*. É uma qualificação não apenas identificadora da personagem, mas, sobretudo, reveladora de um estranhamento tal que não permite, nesse momento inicial de contato com o livro, saber o tipo de relação que liga as personagens. O incomum amor por *caixas* – e não por pessoas, por filhos – torna o homem diferente do estereótipo de um pai – outra qualidade da personagem, só conhecida posteriormente. Suas ações, durante a narrativa, se constroem em torno das caixas. A centralidade das caixas em sua vida desloca sua atenção, distanciando-o da convivência com o menino. O nome do autor também compõe a capa, grafado na parte inferior, com letras brancas sobre a ilustração.



Figura 1 – Capa da versão impressa (King, 1997).

A “capa” da versão digital mostra a mesma imagem, porém, mais ampliada, deixa à mostra o brinquedo do filho: uma pipa em que se vê escrita a palavra “pai”, que permitiria a

identificação imediata da relação entre as duas personagens. Na brincadeira, o menino concentra o olhar naquele elemento, que, para cumprir sua função, voa distante dele – iconicamente, tão distante quanto o pai se coloca. Além dessa diferença entre as capas, o nome do escritor e ilustrador aparece na segunda página, que faz a vez de contracapa, acompanhado pelo nome da editora e pela imagem de uma caixa de papelão vazia. Uma melodia tocada ao piano acompanha a narrativa, dando um tom suave ao conflito e à sua dissolução. As páginas são passadas lentamente.

Cumpra acrescentar que essa imagem, embora primordialmente descritiva, contém narratividade, pois as personagens se mostram agindo, atuando sobre o mundo, numa imagem evocadora de um esquema mental que autoriza o leitor a premeditar uma sequência de ações (o menino levou a pipa até o morro, desembaralhou a linha e pôs a pipa para voar; o homem chegou até o mesmo local com uma caixa, da qual retirou um avião feito de caixas). Há elementos figurativos metonímicos, como as folhas que voam, ou os cabelos alvoroçados, inseridos na cena para indicar o vento que compõem a cena. O reconhecimento das expressões fisionômicas e dos gestos – como “subcódigos” constitutivos das figuras – permite uma variedade de inferências igualmente relevantes para a composição do sentido final.

A voz narradora oraliza o título e as frases que vão surgindo em sequência. Muitas vezes ela acentua de modo bastante expressivo o sentido das palavras, valendo-se dos prosodemas – acento, altura, duração e entoação –, que permitem forte carga expressiva, segundo a Estilística (Martins, 2000). Isso ocorre, por exemplo, na sequência que enumera os tipos de caixas com que lida o homem: “caixas grandes” (com voz grave e maior altura e prolongamento vocálico da sílaba tônica em “grandes”); “caixas pequenas” (com voz aguda e menor altura e prolongamento da sílaba tônica em “pequenas”); “caixas altas” (com ênfase na abertura vocálica e também com maior altura e prolongamento da sílaba tônica); “caixas redondas” (nesse caso, com voz grave, acentua-se o som consonantal vibrante inicial, além do prolongamento da sílaba tônica) e “todos os tipos de caixas” (quando se retoma um tom mais neutro, sem relevo a algum elemento, numa atitude finalizadora). Para cada um desses enunciados, apresenta-se a figura do homem com caixas diferentes, representadas de modo caricatural, dimensionando-se e acentuando-se a qualidade identificadora de cada uma: a caixa grande é muitas vezes maior que o homem; a pequena só pode ser vista por meio de um microscópio; para acessar a alta, o homem utiliza uma escada de alguns metros de altura e a caixa redonda é representada por duas meias luas, que o homem une.

A fórmula cristalizada “era uma vez” marca o início da trama, momento em que se apresentam as personagens. Suas características mais sensíveis e pertinentes para a construção do conflito são dadas apenas visualmente. A imagem do pai, que acompanha o enunciado “Era uma vez um homem”, retrata um homem que lê, sozinho e absorto, um livro,

sentado em uma poltrona, numa sala colorida. Complementa a descrição desse homem o enunciado “O homem tinha um filho”, acompanhado pela imagem de um menino que tem nas mãos uma pipa. Ele está igualmente sozinho no alto de um morro, local ideal para soltar pipas, por causa do vento forte. Ele se mostra cabisbaixo e, nesse gesto, identifica-se a tristeza. É uma expressão patêmica, segundo Charaudeau (2010), ao mesmo tempo elocutiva, pois indica uma emoção por parte do enunciador (“Estou triste”), assim como provoca a reação compassiva do interlocutor (“Uma criança triste provoca compaixão”). Como companhia, o menino tem apenas um cãozinho. Nas cenas seguintes, aparece a imagem do menino a soltar a pipa (onde aparece escrita a palavras “pai”), ao lado do enunciado “O filho amava o homem”, e, a seguir, a imagem do pai, na varanda de casa, a segurar uma caixa, ao lado do enunciado “e o homem amava caixas”, compondo um “triângulo amoroso”: o filho ama o homem, que ama as caixas.

Em outra imagem, em página dupla, o homem, sentado em um caixote de madeira no alto do morro, tem na mão espalmada uma pequenina caixa. Ele está virado na direção do menino, bem distante e abaixo de sua posição, sentado à beira do cais. Não mais de costas para o garoto, mas virado em sua direção, a mão do queixo e o olhar fixo na caixa e no menino revelam o momento introspetivo. O enunciado “O homem tinha dificuldade em dizer ao filho que o amava” justifica o distanciamento entre os dois. A mudança de atitude do homem em relação à dificuldade de expressar por palavras o amor ao filho é representada pela disposição das figuras na cena e pela expressão fisionômica e gestual da personagem. A imagem narra e descreve o estado do homem por meio da conjugação de elementos figurativos, que têm o objetivo de fazer referência aos personagens e ao ambiente da cena, e de elementos cinésicos (Eco, 2012). A parte verbal do texto interpreta e sumariza essas informações.



Figura 2 – (King, 1997, pp. 6-7).

Para solução do conflito, esse homem começa a “construir coisas” com as caixas de papelão para seu filho: castelos, aviões, brinquedos. Além disso, as caixas “apareciam” quando o menino brincava com os amigos e, com elas, eles imaginavam muitos mundos. “Com essas caixas, eles brincavam... e brincavam... e brincavam.” A frase, dita pausadamente, tem seu terceiro fragmento mais acentuado, na altura e na duração. A repetição, como recurso linguístico-expressivo, aliada aos prosodemas, revela, isomorficamente, a intensidade e a duração da brincadeira. Apenas a ilustração discrimina, inicialmente, as brincadeiras: as caixas serviam de chapéu, máscara, casinha, etc.

Apesar do julgamento negativo das pessoas em relação às atitudes do homem, que vivia inventando objetos com as caixas para o filho brincar, o narrador revela a satisfação que o pai sentira por ter conseguido estabelecer uma relação próxima e amorosa com o filho: “porque ele sabia que tinham encontrado uma maneira especial de compartilharem o amor de um pelo outro” (King, 1997, pp. 16-19). A imagem, também em página dupla, mostra os dois a soltar uma mesma pipa, grande e colorida. Novamente, são os elementos imagéticos que informam a respeito da solução do conflito, enquanto a parte verbal do texto ancora a significação, fixando a “cadeia flutuante de significados” proposta pela ilustração (Barthes, 1990). São esses mesmos elementos imagéticos os responsáveis pela descrição patêmica, que, nesse caso, suscita a satisfação e a amorosidade que unem pai e filho.



Figura 3 – (King, 1997, pp. 16-17).

O delicado tema relativo à dificuldade de aproximação entre pai e filho em *O homem que amava caixas* traz à tona a imagem de um pai que não coincide com o estereótipo do pai forte, protetor, herói, exemplar, chefe de família. O pai da história é frágil e leva um tempo para descobrir um caminho para se aproximar do filho e expressar seus sentimentos. O ponto de vista do menino é o mesmo do leitor, que vê o homem isolado, distante do filho. O amor do pai pelo filho é mencionado apenas pelo narrador, uma “terceira pessoa”, que

assume o ponto de vista do pai. A narrativa trata exclusivamente da relação entre pai e filho: não se inclui a figura da mãe, ou de uma estrutura familiar “tradicional”. Em outras palavras, evoca-se um imaginário sociodiscursivo relacionado às relações humanas – mais especificamente, entre pai e filho – e não um imaginário preconceituoso, possivelmente repetido numa atitude “educativa”, coercitiva. Os valores suscitados são mais flexíveis e as soluções para um problema tão complicado, mais simples. Observa-se, quanto às visadas inscritas na narrativa, uma predominância de um *fazer sentir* à disposição de um *fazer crer*, o que pode ajudar a caracterizar a obra como *reflexiva*, e não *prescritiva*, em termos de comportamentos e valores.

Romeu e Julieta, de Ruth Rocha (1999), também privilegia a reflexão, ao apresentar como tema o respeito às diferenças humanas. Na história, duas borboletas-crianças, uma, azul, e outra, amarela, obrigadas a viverem em seus respectivos jardins, influenciadas pelo amigo Ventinho, se aventuram em outros jardins e se misturam às borboletas de canteiros de outras cores, numa atitude transgressora e desfazedora de preconceitos. Como na versão digital de *O homem que amava caixas*, a história de Romeu e Julieta é contada com um fundo musical, composto por flautas e cravos que remetem à música medieval, associada a um universo de reis e rainhas e, conseqüentemente, ao clássico shakespeariano, evocado pela intertextualidade. As falas são oralizadas com vozes distintas, que imprimem características específicas das personagens a partir de timbres e ritmos diversos: a firmeza da mãe de Julieta, ao proibir a filha de sair do canteiro amarelo, ou a gravidade do pai de Romeu, insistindo no comportamento “tradicional” que proibia a “mistura” das borboletas e a exploração de novos espaços. A verbo-visualidade do texto se apresenta de modo sincrético; a diagramação é categorizada como *associativa*, com as partes ilustrativa e verbal na mesma página. Não há ilustrações que ocupem páginas duplas.

Observam-se, no caso dessa história, elementos do universo da criança, como a relação entre mãe e filha, ou entre pai e filho, ou as brincadeiras das borboletinhas, mas também elementos de um universo social que extrapola a convivência familiar e alcança saberes culturais adquiridos não por experiência “natural”, mas por ensinamento. Como exemplo, pode-se citar a própria proposta de reflexão acerca de valores considerados cristalizados, ou mesmo preconceituosos, como a reafirmação da exclusão social em função de diferenças impostas culturalmente. Além disso, a escolha dos nomes Romeu e Julieta condiz com um planejamento textual que prevê, por causa da intertextualidade latente, a criação de expectativas, por parte do leitor mais experiente, ou adulto, relacionadas à ideia de uma relação improvável, ou impossível, entre indivíduos que não poderiam conviver por causa de suas “origens”. São expectativas que não podem ser esperadas do leitor menos experiente, ou infantil – a não ser por meio de uma possível interferência do mediador, que

pode acrescentar as informações que não são de domínio da criança. Porém, numa direção inversa, a utilização dos nomes Romeu e Julieta permite a criação de um vínculo com as qualidades mais marcantes das personagens, sobretudo aquelas que sustentam o *plot* relacionado à transgressão de um costume preconceituoso e excludente. Desse ponto de vista, verifica-se, em relação ao destinatário adulto, a influência do imaginário sociodiscursivo na produção de sentido textual; já em relação ao destinatário infantil, a influência dessa experiência leitora na composição de seu imaginário sociodiscursivo.



Figura 4 – Capa da versão impressa (Rocha, 1999).

A capa do livro aparece como primeira imagem na versão digital, respeitada em sua integridade. Nela, o título Romeu e Julieta aparece no alto, em letras vermelhas; numa posição mais central, e ocupando quase toda a superfície, as borboletas-crianças, voando juntas sobre um jardim colorido. Nessa dupla referência, as personagens são identificadas – pelos nomes e pelas figuras -, assim como são categorizadas: borboletas-crianças, uma, amarela, outra, azul. O voo conjunto remete à solução do conflito, que se resolve pacificamente, na demonstração de um novo equilíbrio acional. Na parte inferior direita, aparecem os nomes da escritora e do ilustrador, os logotipos da editora Ática e da marca da autora, além de um selo comemorativo dos 30 anos de histórias criadas por Ruth Rocha. Em relação à parcela adulta do público leitor a que se destina o livro, estes elementos podem ser considerados legitimadores do bem cultural que emolduram, sobretudo, por causa do reconhecimento da escritora no cenário da Literatura Infantil brasileira. Na versão digital analisada, as páginas são viradas em um ritmo um tanto acelerado.

A qualificação operada a partir das representações verbais e visuais permite a apreensão de múltiplos sentidos e valores. Na primeira página da narrativa, observa-se a fórmula narrativa para a construção de um plano de fundo inespecífico, mas representativo de um imaginário sociodiscursivo composto por reinos, castelos e reis.

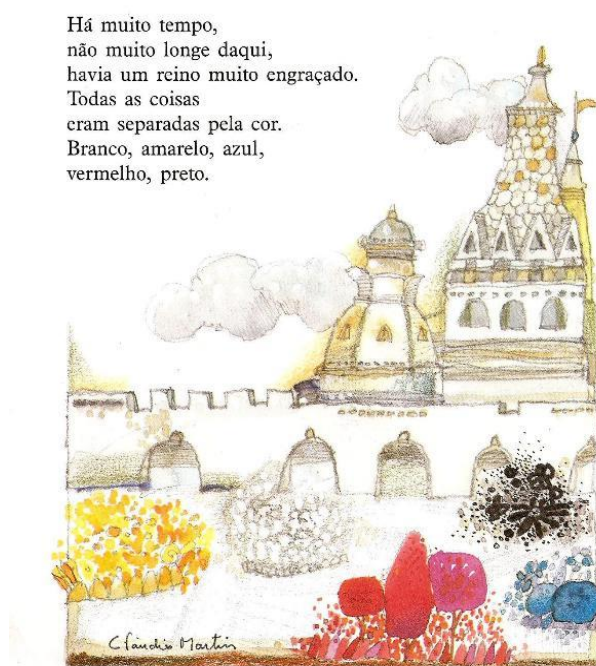


Figura 5 – (Rocha, 1999, p.1).

“Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado” é um enunciado que não se refere a nada muito determinado, sem época específica, ou lugar conhecido, sem nome que o individualize, numa expressão que permite a criação de uma expectativa relacionada à fantasia, a partir de elementos evocadores de um repertório ficcional relacionado à realeza, que prevê noções como a de autoridade, obediência, costumes e tradições. A única qualidade que singulariza esse reino é “engraçado”, e precisa ser explicada: o reino é engraçado porque, nele, todas as coisas eram separadas pelas cores. “Engraçado” é uma qualificação com um valor positivo, e indica uma percepção ao mesmo tempo amena e estranha a respeito desse reino. A evocação desse imaginário é

garantida pela imagem de um castelo, rodeado por uma muralha, índice de um mundo de reis e princesas.

Na descrição dos protagonistas, destacam-se alguns aspectos. O primeiro deles diz respeito à breve pausa entre as frases “Num canteiro amarelo, morava uma linda família de borboletas amarelas” e “Tinham uma filhinha chamada Julieta”, na descrição de Julieta, e entre as frases “No canteiro de miosótis, morava uma família de borboletas azuis” e “Tinham um filhinho chamado Romeu”. A pausa salienta a entrada das personagens na história, mas, ao deixar entreouvir o som suave de uma flauta, reveste-as de “ares medievais”, comumente associados às representações de príncipes e princesas. Além da música suave, ouvem-se sons de pássaros.

Outro aspeto é observado na identificação das personagens: “filhinha”/“filhinho” faz subentender que os protagonistas são crianças. As lacunas significativas continuam a ser oferecidas para a interpretação do leitor em “Ela era muito engraçadinha. Já sabia voar. De manhã, voava com sua mãe de flor em flor.” “Já sabia voar” remete a um estágio inicial de aprendizagem, comum às crianças, reforçada por “voava com sua mãe de flor em flor”, mas não ultrapassava o limite do canteiro amarelo, conforme ordem da mãe, mostrando obediência aos ensinamentos dados. Em outras palavras, a qualidade de ser obediente não é dita, racionalizada, mas mostrada com as atitudes da borboletinha. O mesmo ocorre com Romeu, que à explicação do pai de que “lugar de borboleta azul é no canteiro azul” porque “sempre foi assim”, responde com um questionamento: “por quê?” A curiosidade de Romeu e sua capacidade questionadora abrem espaço para a aventura que viverá com Julieta e Ventinho, um amigo em comum que os leva para outros canteiros e os apresenta um ao outro.

É igualmente pertinente destacar que a voz peculiar de cada personagem reforça as qualidades apresentadas, quase sempre, pela visualidade, seja o timbre infantil de Romeu, Julieta, Ventinho e do menino que queria caçar borboletas para sua coleção, seja a prosódia da mãe de Julieta e do pai de Romeu, aproximadas ao modo de falar de um adulto. São exemplos de “paralinguagens” que, associadas ao verbal, permitem a expressão patêmica – incluídos aí os sentimentos e as sensações –, assim como as expressões fisionômicas; o som do chorinho de Julieta quando fica triste e das risadas dos amigos; o ponto de exclamação ilustrado em cima do pai, quando repreende o filho; ou o ponto de interrogação acima de Romeu no momento de seu questionamento; o próprio bigode desse pai, como marca de maturidade; o traçado do voo e das piruetas de Romeu quando “borboleteava por todo canto”; ou as linhas em volta das asas e dos pés das personagens para indicar movimento. São códigos partilhados socialmente e apreendidos aos poucos, na interação com bens culturais (como o livro ilustrado), que acrescentam dados e valores às representações.

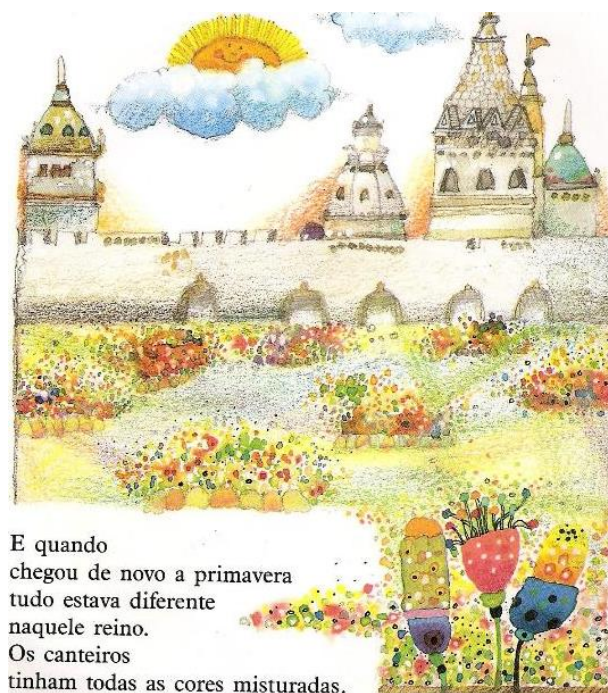


Figura 6 – (Rocha, 1999, p. 37).

A solução do conflito é representada pela imagem do castelo e de seus canteiros, como aquela do início da narrativa, mas modificada quanto à distribuição das cores: agora, as flores e as borboletas estão todas misturadas e vivem harmoniosamente. Numa relação metafórica com um modo de viver mais respeitoso e igualitário, a qualidade relativa à harmonia (das diferenças) é expressa, iconicamente, por essa alegoria, que trata de uma atitude questionadora, transgressora e transformadora, cujo resultado é concretizado no colorido dos canteiros.

Em relação ao tratamento dado ao tema, pode-se afirmar que *Romeu e Julieta* rejeita o caráter prescritivo e utilitário de muitos livros destinados ao público infantil, pois, embora mostre consequências negativas da desobediência das crianças, também mostra que seu ímpeto curioso, aventureiro, inconformado quanto às atitudes meramente repetidas dos mais velhos rompeu com um impensado modo de viver e, portanto, inaceitável. Observa-se, mais uma vez, o duplo movimento interativo, da narrativa ao imaginário sociodiscursivo pré-existente a ela, que possibilita a inferenciação e o cumprimento da proposta patêmica inscrita no livro, e da narrativa a um novo imaginário sociodiscursivo, que altera a ideia de uma organização social seccionada em grupos bem delimitados para uma sociedade mais “líquida”, flexível, que aposta em um novo modo de viver, mais consciente de que as diferenças não são excludentes, mas apenas diferenças.

Enfim, são muitos os signos e códigos envolvidos no processo de construção de sentido e de inserção do leitor iniciante no universo cultural de seu grupo. Para o mediador,

reserva-se a preocupação de tomar cada um desses elementos textuais e extratextuais como coadjuvantes na formação do leitor infantil, com a devida consciência de suas potencialidades.

Aspetos relevantes da análise

Em *Teoria do efeito estético*, Borba (2003), baseando-se na sociologia do conhecimento, faz a seguinte afirmação, após considerar a linguagem como a primeira das instituições:

A estabilização da experiência com a família dá-se com a linguagem, através da qual a criança toma conhecimento não só deste fato específico, como também de um amplo conjunto de normas: o papel desempenhado pelos membros em sociedade; seus padrões e conduta; a estratégia para se agir em situações similares; a identificação social; a possibilidade de um mesmo papel ser exercido por indivíduos diferentes. Simultaneamente, é o reconhecimento dessas normas que vai nortear sua interação com os outros. As fixações linguísticas, desde cedo, permitem que às ações dos parceiros sociais sejam atribuídos significados, de tal modo que o sujeito possa estabelecer uma ligação entre suas próprias ações e as de seus pares (p. 23).

Essa conformação social por meio da linguagem inclui não só as ações da vida cotidiana, mas também o desenvolvimento da atitude estética, da sensibilidade; a prática do cálculo interpretativo mais refinado e complexo; a habilidade para realizar associações de ideias e reflexões críticas concernentes à realidade como se apresenta. Expor a pessoa a uma linguagem estética desde a infância é investir na formação de indivíduos mais contemplativos e maduros para a humanização. Os livros ilustrados, ainda que não exclusivamente criados para a infância, por sua semiose verbo-visual e seu duplo endereçamento (a criança também é seu público-alvo, além do adulto, quase sempre mediador da leitura), se abrem para essa tarefa, pois se colocam como material cultural complexo, sintético e exigente quanto ao domínio de múltiplas linguagens e do estabelecimento de relações as mais variadas.

Nos poucos exemplos elencados, o mostrável se mistura ao indizível, a fim de revelá-lo. Seja por meio da visualidade dos signos imagéticos, seja nas imagens evocadas pela verbalidade, são provocados efeitos que objetivam, sobretudo, *fazer sentir*. Aspectos genuinamente verbais, como a referência e a simbolização, foram observados também na visualidade. Por outro lado, aspectos típicos das imagens, como a indicação de qualidades – perceptíveis, pressupostas, ou instituídas –, são salientadas na verbalidade, seja por meio de metáforas, seja pelo caráter valorativo adquirido por determinadas representações. Na complementaridade semiótica verbo-visual observada em livros ilustrados, apreende-se a complexidade da significação que se vale de processos contíguos

e mutuamente influentes, que aguçam a imaginação e a cognição por meio das imagens mentais e dos saberes de crença incessantemente suscitados no processamento do sentido. A patemização é obtida por meio de estratégias diversas, manifestas na simbiose verbo-visual dos livros ilustrados.

Guardadas as especificidades de cada linguagem, seus códigos de acesso aos significados e suas estratégias de programação de efeitos, a construção do sentido é elaborada na interação texto-leitor, em que a competência linguageira do leitor é tão imprescindível quanto a correta programação de efeitos na textualização. A investigação da verbo-visualidade tem demonstrado que, mais do que a “rivalidade hierárquica” quanto à capacidade significativa atribuída à verbalidade, ou à visualidade, é possível observar alguma coincidência de princípios entre esses tipos semióticos. Além disso, os repertórios mnemônicos, os imaginários, as categorizações recortadas por um grupo, os saberes de crença, os esquemas mentais socialmente difundidos, enfim, os aparatos sociocognitivos são acionados tanto pela verbalidade, quanto pela visualidade dos textos; a latência de sentidos e efeitos reside no sucesso de uma conformação textual bem ajustada ao contexto, na convergência das especificidades de cada semiose.

Referências bibliográficas

- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Borba, M. (2003). *Teoria do efeito estético*. Niterói, RJ: EdUFF.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (2007). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto.
- Charaudeau, P. (2008). *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto.
- Charaudeau, P. (2010). A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In E. Mendes & I. L. Machado (Orgs.), *As emoções no discurso: vol. II* (p.23-56). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Eco, U. (2012). *A estrutura ausente*. (7ª Ed). São Paulo: Perspectiva.
- King, S. M. (1997). *O homem que amava caixas*. São Paulo: Brinque Book.
- Linden, S. V. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.
- Martins, N. S. (2000) *Introdução à estilística*. (3ª Ed. Revista e aumentada). São Paulo: T.A.Queiroz.
- Peirce, C. (2003). *Semiótica*. (3ª Ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Rocha, R. (1999). *Romeu e Julieta*. São Paulo: Editora Ática.
- Santaella, L. (2005). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. (3ª Ed.). São Paulo: Iluminuras: FAPESP.



Jiménez, E. (2014). Evaluación de la competencia lectora en digital. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 163-168) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Evaluación de la competencia lectora en digital

Elena Pérez Jiménez
Universidad de Granada

Resumen

En la actualidad, el proceso lector sigue produciéndose, en base, de la misma forma, ya se realice una lectura en formato tradicional o digital. Pero las oportunidades que ofrece el formato digital de trabajar con textos enriquecidos, hipervínculos y otros elementos inherentes a este tipo de edición han provocado profundos cambios en la linealidad de la lectura y la capacidad de mantener concentración en el tiempo de los alumnos, además de favorecer la dispersión de la atención.

Por lo tanto, entrenar y evaluar la competencia lectora debe pasar por estas nuevas opciones planteadas por los formatos digitales enriquecidos, además de la lectura tradicional, en papel y digital.

Abstract

Competitive assessment in digital reader. Nowadays, the reading process basically occurs in the same way whether reading is performed in a traditional or a digital format. However, the opportunities offered by the digital format to work with rich texts, hyperlinks and other elements inherent to this type of presentation have brought profound changes in the linearity of reading texts and in the ability of students to maintain concentration over time, since it foments attention dispersion.

Therefore, teaching and assessing reading literacy must go through these new digital options raised by rich formats in addition to the traditional reading, in paper and digital supports.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Leer

El ser humano es comunicativo y social, al igual que otros animales, pero es el cómo se comunica, mediante la lectura y la escritura, donde radica su principal diferencia. Leer, al igual que escribir, es un acto social de comunicación que debe ser aprendido por el individuo desde la infancia no como consecuencia del proceso madurativo de la persona sino como parte de esa maduración. Solo así llegará el día en el que la comprensión y la competencia lectoras dejarán de ser un problema generalizado para convertirse en una parte de la realidad que hay que dejar de medir.

Leer es como volar.

Algunos pájaros pueden sobrevivir sin aprender a volar pero es lo que define, por antonomasia, a estos animales. Comunicarnos por escrito, en todo el amplio espectro que abarca la comunicación —desde la literaria hasta la legal pasando por la académica o la médica— define al ser humano como tal.

Pero, además, leer es lo que nos permite volar.

Para eso, es necesario disponer de un avión bien ensamblado para emprender una travesía que será todo lo extensa y útil que permita el cómo ha surgido ese avión y qué tipo de avión es.

Read

The human being is talkative and social, like other animals, but it's how you communicate by reading and writing, where its main difference. Reading, like writing, is a social act of communication that must be learned by the individual from childhood not as a result of the maturing process of the individual but as part of that maturation. Only then will come the day when the reading comprehension and competition will cease to be a widespread problem to become a part of reality that we must stop measuring. Reading is like flying.

Some birds can survive without learning to fly but it is what defines par excellence these animals. Communicate in writing across the broad spectrum that includes communication - from literary to legal through academic or medical - defines the human being as such. But also read is what allows us to fly. For that, you must have a well-assembled aircraft to undertake a journey that will be all that allows extensive and useful how has emerged that plane and what type of aircraft is.

Reading comprehension and competition

At present, the reading process continues to occur, based on, in the same way as a reading is performed in traditional or digital format. Read in print or on an eReader involves using the same mechanisms of action, whatever they may be, to reach a comprehensive reading that may be useful to the individual. The automation of the elements that constitute purely mechanical reading (for example, the reading speed) while intertwined with cognitive skills developed by the reader (for example, inferring) form the chassis comprehensive reading process so understand a written text does not depend on the format in which the deed is filed. Because this case does not vary according to the medium rare, either reading traditional format or derivative of ICT, as can be a rich PDF format. Not much happens to read how that process occurs.

Reading literacy, understood as the ability of an individual to use their reading comprehension usefully in society around him, as the fuselage covering the chassis, as an extension of it and not as an add - yeah see his nuanced idiosyncrasies because of the opportunities offered by the digital format to work with rich, hyperlinks and other elements inherent in this type of editing that have brought profound changes in the linearity of reading and the ability to maintain concentration over time student texts, in addition to promoting the dispersion of the attention. ICT is characterized by several factors: immediacy, interaction and image are central to defining its nature and how that has popularized its use has led to significant changes in many aspects of everyday human life. Among them, in reading literacy. Immediacy has prompted the individual to develop an impatience which adversely affects the reading process. Since the beginning of the learning process lectoescriptor there a need to go faster than is counterproductive to the concept of learning: learning it requires the time required. Furthermore, once learned, he wants to go over speed training that enables the reading process, the individual capacity of each person. In this sense, the image, which prevails over the letter, is another component that adds to the immediacy factor as the interaction that occurs, as expected, usually responds to immediate stimulus-response pattern. If all we add intolerance variable widespread frustration among students, as we indicated Fernando Savater, in which the individual does not just understand not getting results and above all positive, or the need to strive immediate answers to get those answers which requires that the runtime dilate more than you are willing to endure. Everything points to the need to establish the differences in the learning process of the present reading regarding preTIC or perhaps only adaptive nuances in that learning process; also affects how understanding and competence as readers, as advance, is not the format which impacts reading but other variables such as how to read the time dependence.

Evaluation of digital reader competition

Therefore, train and assess reading literacy must go through these new digital options raised by rich formats in addition to the traditional reading, paper and digital. The use of paper has been relegated to the background where it is in the schools where you can rub shoulders on equal terms with the digital format. Regardless of how books are sold, still mostly on paper in Spain, reading is part of the communication field and this field has been won, no doubt, by ICT.

The Spanish Association for Reading has developed tecele (Assessment Test Reading Comprehension in Spanish) based on these parameters and following guidelines PISA and PIRLS for making batteries of questions and choice of texts for the first time serve both to assess and to train the reading comprehension and competence of users of any age, but especially the school. Texts of everyday life are used, both continuous and discontinuous, such as a prescription, an official gazette, a scheme, a text of a whatsapp, a recipe, a poem, a user manual, a newspaper article, an announcement or novel. In the test, not only established the conventional parameters are measured and accepted for reading literacy but other factors such as the time that the individual needs to consult the reading to answer the questions or the execution time of each exercise. On the other hand, evaluates, for the first time, on an individual and collective users accessing the platform, so in the case of schools or government offices, the database can yield valuable information for both teachers and pupils and parents. Thus, are covered all the possible ways of presenting text and how to deal with their readings, so this tool can be as useful as essential.

Comprensión y competencia lectora

En la actualidad, el proceso lector sigue produciéndose, en base, de la misma forma, ya se realice una lectura en formato tradicional o digital. Leer en papel impreso o en un eReader implica utilizar los mismos mecanismos de acción, sean los que fueren, para llegar a una lectura comprensiva que pueda ser útil al individuo.

La automatización de los elementos que articulan una lectura meramente mecánica (por ejemplo, la velocidad lectora) a la vez que se entrelazan con las habilidades cognitivas desarrolladas por el lector (por ejemplo, inferir) conforman el chasis del proceso lector comprensivo, por lo tanto, comprender un texto escrito no depende del formato en el que se presente dicha escritura. Porque este chasis no varía según el medio que frecuente, ya sea la lectura en formato tradicional o en formato derivado de las TIC, como pueda ser un PDF enriquecido.

No tanto ocurre con el cómo se produce ese proceso de lectura.

La competencia lectora, entendida como la habilidad de un individuo de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea, como el fuselaje que recubre el chasis – como una extensión del mismo y no como un añadido – sí ve matizada su propia idiosincrasia debido a las oportunidades que ofrece el formato digital de trabajar con textos enriquecidos, hiperenlaces y otros elementos inherentes a este tipo de edición que han provocado profundos cambios en la linealidad de la lectura y la capacidad de mantener concentración en el tiempo de los alumnos, además de favorecer la dispersión de la atención.

Las TIC se caracterizan por varios factores: la inmediatez, la interacción y la imagen son fundamentales para definir su naturaleza y la forma en que se ha popularizado su uso ha provocado cambios significativos en muchos aspectos de la vida cotidiana del ser humano. Entre ellos, en la competencia lectora.

La inmediatez ha impulsado que el individuo desarrolle una impaciencia que repercute negativamente en el proceso lector. Desde el comienzo de aprendizaje del proceso lectoescritor existe una necesidad de ir deprisa que es contraproducente con el mismo concepto de aprendizaje: aprender bien requiere el tiempo que requiere. Además, una vez aprendido, se quiere ir a más velocidad de la que permite el entrenamiento del proceso lector, la capacidad individual de cada persona.

En este sentido, la imagen, que impera sobre la letra, es otro componente que se suma al factor inmediatez al igual que ocurre con la interacción que, como cabe esperar, suele responder al patrón estímulo-respuesta inmediata.

Si a todo le añadimos la variable intolerancia a la frustración generalizada en los estudiantes, como indica Fernando Savater, en la que el individuo no entiende justamente el no obtener resultados y respuestas inmediatas, sobre todo positivas, o la necesidad de esforzarse por conseguir esas respuestas – que requiere que el tiempo de ejecución se dilate más de lo que están dispuestos a soportar.

Todo apunta a la necesidad de establecer las diferencias del proceso de aprendizaje de la lectura actual con respecto al preTIC o, quizás, solo a las matizaciones adaptativas en ese mismo proceso de aprendizaje; además de cómo repercute en la comprensión y la competencia lectoras ya que, como se ha adelantado, no es el formato lo que incide en la lectura sino otras variables por ejemplo, el cómo se lee en dependencia del tiempo.

Evaluación digital de la competencia lectora

Por lo tanto, entrenar y evaluar la competencia lectora debe pasar por estas nuevas opciones planteadas por los formatos digitales enriquecidos, además de la lectura tradicional, en papel y digital.

El uso del papel ha quedado relegado a un segundo plano donde es en los centros educativos donde puede codearse en igualdad de condiciones con el formato digital. Independientemente de cómo se vendan los libros, aún mayoritariamente en papel en España, la lectura es parte del ámbito comunicativo y este terreno ha sido ganado, sin duda, por las TIC.

La Asociación Española de Comprensión Lectora ha desarrollado el TECLE (Test de Evaluación de Comprensión Lectora en Español) en base a estos parámetros y siguiendo directrices PISA y PIRLS para la elaboración de las baterías de preguntas y la elección de los textos que, por primera vez, sirven tanto para evaluar como para entrenar la comprensión y la competencia lectoras de los usuarios de cualquier edad pero, especialmente, los escolarizados.

Se utilizan textos de la vida cotidiana, tanto continuos como discontinuos, como pueden ser una receta médica, un Boletín Oficial, un esquema, un texto de un whatsapp, una receta, un poema, unas instrucciones, un artículo periodístico, un anuncio o una novela.

En el test, no solo se miden los parámetros convencionales ya establecidos y aceptados para la competencia lectora sino otros factores como las veces que el individuo necesita consultar la lectura para responder las preguntas o el tiempo de ejecución de cada ejercicio.

Por otro lado, permite evaluar, también por primera vez, de forma individual y colectiva a los usuarios que accedan a la plataforma, por lo que en el caso de centros educativos o instituciones gubernamentales, la base de datos puede arrojar información muy valiosa tanto para los profesores como para los alumnos y padres.

De esta forma, quedan cubiertas todas las posibles formas de presentación de un texto y de cómo afrontar sus lecturas, por lo que esta herramienta puede ser tan útil como imprescindible.



Alves, D., & Freitas, M. (2014). Sobre o papel das propriedades internas dos sons da fala à entrada na escola: leitura, escrita e consciência fonológica. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 169-179) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Sobre o papel das propriedades internas dos sons da fala à entrada na escola: leitura, escrita e consciência fonológica

Dina Caetano Alves

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal
dina.alves@ess.ips.pt

Maria João Freitas

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
joaofreitas@fl.ul.pt

Resumo

O principal objetivo do presente estudo é o de contribuir para o conhecimento do efeito das propriedades inerentes aos segmentos no desempenho de operações metasegmentais no início do processo de alfabetização. Apesar de este tipo de operações constituir um recorrente foco de investigação, tanto na área da saúde como na do ensino (Hudson, 1992; Honda, 1994; Hudson, 2008), pouco se sabe sobre o impacto das propriedades internas dos segmentos em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita, na medida em que a maioria dos estudos desenvolvidos se debruça holisticamente sobre a interação entre consciência fonológica e alfabetização (Titone, 1988; Morais, 2003). Neste trabalho, observa-se o impacto das propriedades fonológicas *vozeamento*, *modo de articulação* e *ponto de articulação* no desempenho de tarefas de consciência segmental e de tarefas de escrita e leitura emergentes, realizadas por 48 crianças do 1.º ano de escolaridade. Os resultados mostram que o modo de articulação constitui a informação segmental com mais impacto no desempenho das tarefas realizadas.

Abstract

The role of the internal properties of the segments: Reading, writing and phonological awareness. The main goal of the present study is to contribute for the knowledge on how the segments' internal properties affect the performance of metasegmental mechanisms at the onset of the literacy process. Although frequently investigated in the literature, both under the clinical and educational research areas (Hudson, 1992; Honda, 1994; Hudson, 2008), little is known on the impact of the internal properties of segments in the performance of tasks involving writing and reading skills, as well as on those evaluating the segmental awareness (Titone, 1988; Morais, 2003). In this study, we will observe the role of *voice*, *place of articulation* and *manner of articulation* in the performance of the three types of tasks considered (segmental awareness, reading and writing) by 48 1st graders. The results show that manner of articulation plays a crucial role in the performance of the tasks involved in the experiment.

Introdução

O principal objetivo do estudo aqui apresentado é o de contribuir para o conhecimento do efeito das propriedades segmentais no desempenho de operações metassegmentais no início do processo de alfabetização. Apesar de este tipo de operações constituir um recorrente foco de investigação, tanto na área da saúde como na do ensino (Alves, Castro, & Correia, 2010; Castro, Alves, & Correia, *no prelo*; Denham, 2007; Freitas, Alves, & Costa, 2007; Halliday, 1971; Honda, 1994; Honda, O'Neil, & Pippin, 2010; Hudson, 1992, 2008; Moojen *et al.*, 2003), pouco se sabe sobre o impacto das propriedades intrínsecas aos segmentos em tarefas de consciência segmental (CS, tradicionalmente designada como consciência fonémica), de leitura e de escrita (LE), na medida em que a maioria dos estudos desenvolvidos se debruça holisticamente sobre a interação entre consciência fonológica (CF) e alfabetização (Morais, 2003; Titone, 1988).

Embora o inventário segmental do Português inclua vogais, semivogais e consoantes, neste estudo debruçamo-nos exclusivamente sobre as consoantes. Para a caracterização do sistema consonântico do Português Europeu (PE), assume-se, neste trabalho, a proposta de Cunha e Cintra (1984, p. 45), apresentada no quadro 1, subjacente a vários estudos sobre a língua em foco:

Quadro 1

Classificação articulatória tradicional das consoantes do PE (Cunha & Cintra (1984, p. 45)

MA e nasalidade		Obstruintes		Soantes		
		fricativas	oclusivas		líquidas	
			oral	nasal	lateral	vibrante
PA e vozeamento	Bilabial	<i>não vozeada</i>	[p]			
	<i>vozeada</i>	[b]	[m]			
Labio-dental	<i>não vozeada</i>	[f]				
	<i>vozeada</i>	[v]				
Dental	<i>não vozeada</i>	[s]	[t]			
	<i>vozeada</i>	[z]	[d]			
Alveolar	<i>não vozeada</i>					
	<i>vozeada</i>			[n]	[l] [r]	
Palatal	<i>não vozeada</i>	[ʃ]				
	<i>vozeada</i>	[ʒ]		[ɲ]	[ʎ]	
Velar	<i>não vozeada</i>		[k]			
	<i>vozeada</i>		[g]			
Uvular	<i>não vozeada</i>					
	<i>vozeada</i>				[R]	

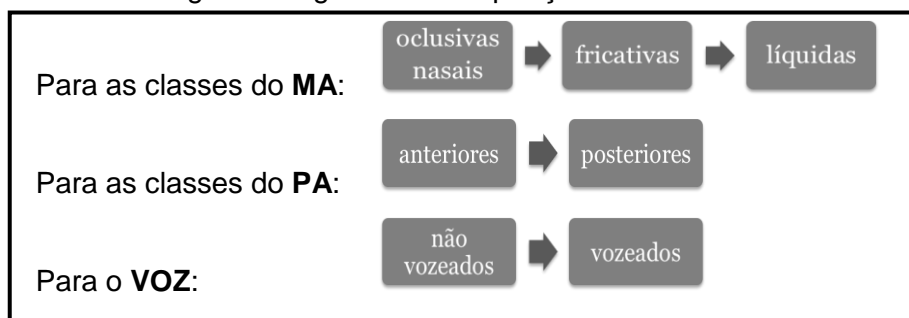
De acordo com o quadro 1, em termos de modo de articulação (MA), as consoantes do PE podem pertencer à classe das fricativas ou das oclusivas orais, ambas integrando as obstruentes, bem como à das oclusivas nasais ou das líquidas, ambas pertencendo à classe das soantes. Quanto ao ponto de articulação (PA), as consoantes anteriores incluem as

bilabiais, as labiodentais, as dentais e as alveolares; as consoantes posteriores incluem as palatais, as velares e a uvular. Em termos de vozeamento (VOZ), apenas as obstruintes exibem o contraste vozeado/não vozeado, sendo todas as soantes vozeadas.

Nos estudos focados na área do desenvolvimento segmental, sabe-se que, tanto no PE como no Português do Brasil (PB), e espelhando as tendências gerais identificadas na aquisição de outras línguas (Bernhardt & Stemberger, 1998), a tendência geral é a ilustrada no quadro 2.

Quadro 2

Padrões de emergência segmental na aquisição



Assim, no processo de aquisição, as oclusivas e as nasais tendem a preceder as fricativas e estas, por sua vez, as líquidas; as anteriores surgem normalmente antes das posteriores e as não vozeadas antes das vozeadas (Bernhardt & Stemberger, 1998; Boysson-Bardies & Vihman, 1991; Costa, 2010; Fikkert, 1994; Freitas, 1997; Lamprecht *et al.*, 2004; Matzenauer, 1990; Vihman, 1992).

Não obstante, escasso é o conhecimento sobre o efeito dessas propriedades no desempenho de operações metassegmentais, observáveis em tarefas de CS e no processo de alfabetização. Com efeito, a capacidade para a aprendizagem do princípio alfabético supõe um bom nível de CF, em particular segmental, ou seja, a “capacidade de identificar, analisar e manipular estruturas e processos fonológicos, de modo controlado e analítico, através do recurso a representações conscientes das unidades a identificar ou manipular”, podendo o seu desenvolvimento ser provocado pelo treino em tarefas específicas (e.g. aprendizagem da leitura) e a sua manifestação frequentemente dissociada de objetivos comunicativos imediatos (...).” (Castelo, 2012, p. 27).

Quanto à relação entre CS e alfabetização, a literatura refere que o conhecimento fonológico pode ser influenciado pelo conhecimento da representação gráfica e ortográfica da língua, já que, em algumas circunstâncias, a ortografia parece condicionar aspectos das estruturas fonológicas da língua (Ehri, 1985; Sciar-Cabral, 1995; Tfouni, 1995; Veloso, 2003) mas o contrário também parece registrar-se (Berthoud-Papandropoulou, 1980; Brédart

& Rondal, 1982; Cazden, 1976; Edwards & Kirkpatrick, 1999; Gombert, 1990; Pratt & Grieve, 1984a, 1984b; Read, 1978; Treiman, 1998; Tunmer & Herriman, 1984; Van Kleeck, 1982; Veloso, 2010). Assim, vários autores assumem os desempenhos ortográficos alimentam o conhecimento fonológico mas que estes, por sua vez, também se alimentam desse conhecimento.

Com base na informação exposta, o presente estudo estabeleceu como objetivo geral a identificação do efeito de propriedades fonológicas, especialmente as relativas ao VOZ, ao MA e ao PA, inerentes ao sistema consonântico do PE, no desempenho de tarefas de CS e de tarefas de LE emergentes, colocando-se as seguintes questões de investigação:

1) *De que modo as propriedades segmentais interferem na emergência da CS? Partindo do efeito do MA, do PA e do VOZ, descrito no domínio da aquisição fonológica e sabendo dos escassos estudos desenvolvidos quando ao efeito destas propriedades no desempenho da CS, coloca-se a seguinte hipótese: a consciência dos segmentos consonânticos difere significativamente em função do seu MA e/ou do seu PA e/ou do seu VOZ.*

2) *De que modo as propriedades segmentais interferem no desempenho de tarefas de LE? A fim de se apurarem alguns dados relativos a um possível efeito das mesmas propriedades (MA, PA e VOZ), na LE, e partindo da reconhecida relação entre CS e alfabetização, replica-se a hipótese 1 atrás referida, em tarefas de LE: a capacidade de conversão de segmentos consonânticos em grafemas difere significativamente em função do MA e/ou do PA e/ou do VOZ do segmento-alvo.*

Aspetos metodológicos

Com vista à concretização dos objectivos propostos, foram aplicadas provas de CS e provas de LE (respetivamente, *Prova do Intruso* e *Provas B* do conjunto de provas propostas em Alves 2012), a um grupo de 48 crianças (cf. Quadro 3).

Quadro 3

Caracterização da amostra consoante a idade, a escolaridade e o sexo

	Idade (média)	Escolaridade	Sexo	
			Masc.	Fem.
G1 (n=48)	06.04	1.º	30 (63%)	18 (37%)

De acordo com o quadro 3, das 48 crianças testadas, 30 eram do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Todas frequentavam o 1.º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico e apresentavam um fraco domínio, embora não patológico, do princípio alfabético.

Na primeira fase, foram aplicadas provas de discriminação segmental e de produção oral, para avaliação fonética e fonológica, com vista à seleção dos sujeitos a incluir na amostra, e foi garantida a inexistência de perturbações cognitivas, auditivas, articulatórias, linguísticas (incluindo as fonológicas) ou outras que pudessem interferir no desenvolvimento linguístico da criança. Seguiu-se a fase de aplicação das *Provas B*, com vista à organização da amostra em função do seu desempenho na LE, num primeiro momento, e com vista ao apuramento de resultados relativos ao tratamento que os sujeitos faziam dos grafemas, num segundo momento. As *Provas B* incluíam uma *Prova de Escrita de Palavras*, uma *Prova de Escrita de Pseudopalavras*, uma *Prova de Leitura de Palavras* e uma *Prova de Leitura de Pseudopalavras*. Finalmente, o estudo experimental encerrava com a aplicação da *Prova do Intruso*, na qual o sujeito era convidado a identificar a palavra que, numa série de três palavras, violava a aliteração proposta (na série *bola-mola-mala*, o intruso a identificar é *bola*). Esta palavra com comportamento marginal constitui o *intruso*. Em suma, são três as provas deste estudo, nomeadamente, as provas A, B e C: (i) as *Provas A*, que serviram para selecionar a amostra, (ii) as *Provas B*, que serviram para organizar a amostra e para analisar o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita (LE), e (iii) a *Prova do Intruso*, que serviu para analisar o desempenho da amostra em tarefas de CS.

Como já referido, neste trabalho, a unidade linguística-alvo é a consoante. Esta foi testada em posição inicial, tanto em palavras e como em pseudopalavras paroxítonas com extensão dissilábica e constituídas por sílabas com formato consoante+vogal (CV), tal como o ilustra a palavra *pato* ([pátu]: ['CV.CV]).

Antes da sua aplicação final à amostra, as provas do presente estudo foram todas sujeitas a 3 etapas inerentes ao processo da sua construção, até se chegar à versão final das mesmas: (1) validação interna, (2) pilotagem e (3) revisão.

O registo das respostas foi efetuado através do *software E.Prime* (v1.0), permitindo assim fazer uma análise dicotómica (certo/errado) e cronométrica das mesmas (tempo de reação – TR – medido em *ms*). Os dados foram estatisticamente recomputados, tendo em conta as propriedades fonológicas em estudo, e a análise estatística foi realizada em SPSS (v18.0).

Tendo em conta que a análise dos resultados desta experiência passa pelo cruzamento dos dados relativos às produções escritas de estímulos fornecidos verbalmente (por audiogravação) e às descodificações, na leitura, de estímulos escritos, as palavras e pseudopalavras selecionadas para a totalidade das provas obedeceram aos mesmos critérios linguísticos. A apresentação dos estímulos foi de naturezas distintas em função das provas: (i) de natureza auditiva na prova de discriminação segmental e nas provas de escrita; (ii) de natureza visual pictográfica na prova de consciência segmental, de discriminação segmental e de avaliação do desempenho fonético e fonológico; (iii) de

natureza visual e grafêmica nas provas de leitura. Os tempos de reação foram registados a fim de serem analisados posteriormente.

Resultados

Após análise descritiva e inferencial dos resultados apurados (Alves, 2012), verificaram-se efeitos das propriedades segmentais que caracterizam as consoantes testadas (efeitos fonológicos e fonéticos), em particular das relativas ao modo de articulação, tal como o ilustra a figura 1.



Figura 1 – Disponibilização das classes naturais relativas ao MA no processamento metassegmental do PE (CS+LE; em segmentos com relações grafêmicas **biunívocas**, na LE).

Quando considerado o efeito das propriedades segmentais, constata-se que as fricativas são a classe menos problemática, seguindo-se as líquidas, as nasais e, por último, as oclusivas (cf. Figura 1).

A figura 2 ilustra os resultados relativos ao ponto de articulação (Alves, 2012).



Figura 2 – Disponibilização das classes naturais relativas ao PA no processamento metassegmental do PE (CS+LE; em segmentos com relações grafêmicas **biunívocas**, na LE).

Relativamente ao PA, verifica-se que os segmentos anteriores (labiais, labiodentais, dentais e alveolares) são mais precocemente facilitadores da realização de tarefas metassegmentais do que os posteriores (palatais, velares e uvular).

Quanto ao vozeamento, a tendência é a patente na figura 3.

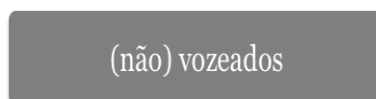


Figura 3 – Disponibilização das classes naturais relativas ao VOZ no processamento metassegmental do PE (CS+LE; em segmentos com relações grafêmicas **biunívocas**, na LE).

Nos dados descritos em Alves (2012), não se observa nenhum efeito relativamente ao metaprocessamento da propriedade *vozeamento*.

Quando considerado o contraste entre segmentos com relações gráficas transparentes e segmentos com relações gráficas de todo o tipo (opacas e transparentes), foram registadas diferenças (cf. Figura 4).



Figura 4 – Disponibilização das classes naturais relativas ao MA no processamento metassegmental do PE (CS+LE; em segmentos com relações gráficas **multívocas**, na LE).

Contrariamente ao observado na figura 1, aqui, as fricativas situam-se nos dois extremos do padrão apurado: as fricativas labiais ([f, v]) como sendo as menos complexas de processar e as coronais como as mais complexas, em conjunto com as oclusivas. Com grau de dificuldade intermédio, surgem as líquidas e as nasais.

Na figura 5, apresentam-se os dados homólogos ao da figura 2 mas, agora, relativos a todas as relações gráficas (transparentes e opacas) consideradas neste estudo.



Figura 5 – Disponibilização das classes naturais relativas ao PA no processamento metassegmental do PE (CS+LE; em segmentos com relações gráficas **multívocas**, na LE).

Nesta análise dos resultados, o padrão é o mesmo que o apurado na análise dos segmentos com relações gráficas biunívocas, apresentada anteriormente na figura 2: as consoantes anteriores são menos complexas do que as posteriores, no desempenho das tarefas aplicadas.

Por último, na figura 6, apresenta-se a tendência relativa à propriedade *vozeamento*, tendo por base os mesmos critérios.

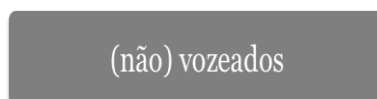


Figura 6 – Disponibilização das classes naturais relativas ao VOZ no processamento metassegmental do PE (CS+LE; em segmentos com relações gráficas **multívocas**, na LE).

À semelhança do observado anteriormente para os segmentos com relações grafêmicas exclusivamente transparentes, também agora, quando considerados os dois tipos de relações (transparentes e opacas), não se verificam diferenças entre a disponibilização de segmentos vozeados e não vozeados.

Em suma, considerando o efeito das propriedades segmentais em conjunto com o das propriedades ortográficas, constata-se que:

- Quanto ao *modo de articulação*, as consoantes contínuas, em particular, as fricativas seguidas das líquidas, são as mais favoráveis ao desempenho dos sujeitos em tarefas de *consciência segmental*, de escrita e de leitura, em fase inicial do processo de alfabetização, o que permite prever o impacto das propriedades do MA no desempenho de tarefas congêneres às aplicadas no presente estudo;

- No caso particular das tarefas de escrita e de leitura, e quando considerados apenas os segmentos com relações grafêmicas biunívocas, a mesma tendência é registrada; contudo, esta inverte-se no caso das fricativas coronais (não nas labiais), quando analisadas à luz do paradigma “segmentos com todas as relações grafêmicas (as opacas e as transparentes)” – recorde-se que as fricativas coronais mantêm relações opacas com a escrita – registrando-se um efeito da complexidade ortográfica;

- Globalmente, as oclusivas, seguidas das nasais, são as mais desfavoráveis ao desempenho dos sujeitos em tarefas de *consciência segmental*, de escrita e de leitura, em fase emergente dessas capacidades, o que ilustra, uma vez mais, o impacto das propriedades segmentais no desempenho das tarefas em foco; os piores resultados registam-se para as oclusivas com relações grafêmicas opacas, registrando-se, uma vez mais, um efeito da complexidade ortográfica.

Com base nos resultados acima sumariados (para informação mais detalhada, consulte-se Alves, 2012), e retomando a primeira hipótese colocada - *a consciência dos segmentos consonânticos difere significativamente em função do seu MA e/ou do seu PA e/ou do seu VOZ* –, esta confirma-se para o caso do PA e especialmente para o do MA, dado o apuramento de diferenças estatisticamente significativas (p -valores < 0.05).

Relativamente à segunda hipótese colocada – *a capacidade de conversão de segmentos consonânticos em grafemas difere significativamente em função do MA e/ou do PA e/ou do VOZ do segmento-alvo* – esta também se verifica para o caso do PA e, em particular, para o do MA (p -valores < 0.05), com impacto negativo da complexidade ortográfica no nível de sucesso associado ao desempenho das tarefas propostas às crianças avaliadas. Como esperado, a interferência do MA é mais evidente nas relações biunívocas, enquanto a interferência da ortografia é mais evidente nas relações multívocas. Os segmentos contínuos (fricativas > líquidas) revela-se como a mais favorável ao desempenho em tarefas de CS e de LE (efeito das propriedades segmentais); por oposição,

os segmentos não contínuos (oclusivas > nasais) são os mais desfavorável ao desempenho em tarefas de CS e de LE.

Os estudos desenvolvidos para outras línguas, no domínio metassegmental, incidentes sobre o efeito das propriedades segmentais em tarefas que careçam do desempenho metafonológico dos sujeitos (tais como as tarefas de CS e de LE em fase emergente) apontam para resultados semelhantes aos descritos no presente trabalho, quer em termos de *modo de articulação* (Byrne & Fielding-Barnsley, 1990; Content *et al.*, 1986; Delgado-Martins, 2002; Marsh & Mineo, 1977; McBride-Chang, 1995; Treiman & Baron, 1981) como de *ponto de articulação* (Vidor-Souza, 2009), quer, ainda, em termos da gestão dessas propriedades em tarefas de processamento competitivo (presente na *Prova do Intruso*) (Eimas, 1975; Garnica, 1973; Snowling, Smith, & Thomas, 1994; Treiman *et al.*, 1998).

Quando relacionados os resultados do presente estudo com os padrões fornecidos pela investigação na área do desenvolvimento fonológico segmental, conclui-se que estes não constituem bons preditores dos desempenhos metafonológicos das crianças, quer quando testadas por intermédio de tarefas de CS, quer quando testadas por intermédio de tarefas de LE emergentes. Na aquisição da fonologia, a emergência de propriedades fonológicas inicia-se pelas oclusivas e pelas nasais, surgindo mais tarde as fricativas e as líquidas, o que não espelha os resultados obtidos na presente investigação, em tarefas de natureza metassegmental.

Em conclusão, em fase emergente do processo de alfabetização e das capacidades metafonológicas, nas tarefas de leitura e de escrita, observou-se o efeito de propriedades fonéticas e fonológicas e ortográficas nos resultados obtidos. No caso da tarefa de consciência segmental, registou-se o impacto de propriedades fonéticas e fonológicas que constituem a estrutura interna dos sons da fala, destacando-se as propriedades do modo de articulação, seguidas das do ponto de articulação.

Referências bibliográficas

- Alves, D. (2012). *Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Bernhardt, B., & Stemberger, J. P. (1998). *Handbook of phonological development. From the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boysson-Bardies, B., & Vihman, M. (1991). Adaptation to language: Evidence from babbling and first words in four languages. *Language*, 67, 297-319.

- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82, 805-812.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no Português Europeu: descrição, implicações e aplicações para o ensino do Português como língua materna*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Castro, A., Alves, D., & Correia, S. (no prelo) *Instrumento de avaliação da consciência fonológica*. Projeto de investigação em curso financiado pelo Instituto Politécnico de Setúbal.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effects of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.
- Costa, T. (2010). *The acquisition of the consonantal system in European Portuguese: Focus on place and manner features*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (1984). *Nova gramática do Português contemporâneo* (12ª Ed., 1996). Lisboa: João Sá da Costa.
- Delgado-Martins, M.-R. (2002). *Fonética do Português: trinta anos de investigação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Eimas, P. D. (1975). Distinctive feature codes in the short-term memory of children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 241-251.
- Fikkert, P. (1994). *On the acquisition of prosodic structure*. Dordrecht: HIL.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Garnica, O. K. (1973). The development of phonemic speech perception. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 215-222). New York: Academic Press.
- Lamprecht, R., Bonilha, G., Freitas G., Matzenauer, C., Mezzomo, C. L., Oliveira, C., & Ribas, L. P. (2004). *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Marsh, G., & Mineo, R. J. (1977). Training preschool children to recognize phonemes in words. *Journal of Educational Psychology*, 69, 748-753.
- Matzenauer, C. (1990). *Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de doutoramento, não publicada. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87*, 179-192.
- Moojen, S., Lamprecht, R., Santos, R., Freitas, M. G., Brodacz, R., Siqueira, M., & Guarda, E. (2003). *CONFIAS: Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7*(5), 530-556.
- Snowling, M., Smith, C., & Thomas, J. (1994). The effects of phonetic similarity and list length on childrens's sound categorization performance. *Journal of Experimental Child Psychology, 58*, 160-180.
- Treiman, R. (1998). Why spelling?: The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R., & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: development and relation to reading ability. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: advances in theory and practice: Vol. 3* (pp. 159-198). New York: Academic Press.
- Vidor-Souza, D. (2009). *A consciência fonoarticulatória em crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante*. Dissertação de mestrado, não publicada. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria.
- Vihman, M. M. (1992). Early syllables and the construction of phonology. In C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: models, research, implications* (pp. 393-422). Timonium, MD: York Press.



Correa, J. (2014). O papel da consciência fonológica e da consciência morfológica na leitura de palavras, no Português do Brasil. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 180-193) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

O papel da consciência fonológica e da consciência morfológica na leitura de palavras, no Português do Brasil

Jane Correa

Universidade Federal do Rio de Janeiro
jncreea@gmail.com

Resumo

A consciência fonológica é boa preditora do aprendizado da leitura em diferentes ortografias. Apesar de evidências da importância do processamento morfológico para a leitura, tal contribuição é motivo de debate, particularmente, no Português do Brasil. Examinamos a contribuição da consciência fonológica e da consciência morfológica para a leitura no Português do Brasil. Crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental realizaram tarefas de leitura de palavras, consciência fonológica, consciência morfológica, vocabulário, habilidade verbal e memória de trabalho. O desempenho das crianças em leitura correlacionou-se com as habilidades linguístico-cognitivas avaliadas, exceto com a memória de trabalho e a consciência morfológica. Tais resultados sugerem que em línguas de ortografia relativamente transparente, a eficácia do emprego do conhecimento fonológico pela criança seria um fator que retardaria o desenvolvimento da estratégia morfológica na leitura.

Abstract

The Role of Phonological and Morphological Awareness for Reading in Brazilian Portuguese.

Phonological awareness is a good predictor of learning to read in different orthographies. Despite of the evidence of the importance of morphological processing for reading, its contribution is still debatable, particularly in Brazilian Portuguese. We aimed to examine the contribution of phonological and morphological awareness for reading in Brazilian Portuguese. Third to 5th graders performed the following tasks: word reading, phonological awareness, morphological awareness, vocabulary, verbal ability and working memory. Children's performance in reading correlated with all cognitive and language skills assessed, except with working memory and morphological awareness. These results suggest that in languages with relatively transparent orthography, the effectiveness of the use of phonological knowledge would be a factor that would slow the development of morphological strategy for reading.

Introdução

A leitura envolve habilidades de natureza linguístico-cognitivas diversas. Ler implica na transformação em sons de padrões grafêmicos impressos, relacionando, assim, pauta gráfica e pauta sonora (Gough, Hoover & Peterson, 1996). Desta forma, seria condição necessária para a leitura o conhecimento das relações grafofonêmicas, sendo que a automaticidade de tal relação permitiria a leitura rápida e precisa (Abreu & Cardoso-Martins, 1998; Ehrie, 1995, 2005; Ehri & Wilce, 1985; Correa & Mousinho, 2013; Mousinho & Correa, 2010). Este processo ocorre também de forma implícita, sendo o resultado de um nível tal de automaticidade das relações grafofonêmicas que a criança pode reconhecer na palavra impressa um significado e um padrão fonológico (Ehri, 1995, 2005).

Como nas línguas alfabéticas o aprendiz deve relacionar unidades sonoras a unidades grafêmicas, o aprendizado da linguagem escrita está também relacionado ao desenvolvimento da fala, em outras palavras, da linguagem oral (Shaywitz, 2006). O processo de aquisição da linguagem verbal é realizado pela imersão da criança em contexto linguístico. No processo de interação, o adulto fornece pistas contextuais que permitem à criança estabelecer a relação entre as unidades sonoras que ouve e os objetos, pessoas ou eventos do mundo que a cerca, constituindo, assim, o seu vocabulário.

O nível de vocabulário da criança tem sido associado particularmente à precisão de leitura (Ouellette, 2006). O vocabulário tem também uma importante contribuição para o entendimento dos limites entre as palavras (Correa & Dockrell, 2007). As crianças, por exemplo, encontram menos dificuldades em colocar espaços em branco entre substantivos, verbos e adjetivos, porque estas palavras possuem significado extralinguístico (Ferreiro & Pontecorvo, 1996; Tolchinsky & Cintas, 2001). O conhecimento do vocabulário fornece, além da informação em nível semântico, informação no nível fonológico. Desta forma, crianças com um extenso vocabulário teriam representação fonológica mais detalhada das palavras a serem lidas ou escritas (Dockrell & Messer, 2004).

A estocagem e o processamento temporário da informação de natureza fonológica são realizados na memória de trabalho. É, mais precisamente, na alça fonológica, um dos componentes da memória de trabalho, que acontece o processamento da informação fonológica a curto prazo (Gathercole, Alloway, Willis, & Addams, 2006). Isto permite a recodificação da informação fonológica como a manutenção e ativação das representações fonológicas (Pross, Gaonac'h, & Gaux, 2008). A alteração da memória fonológica de trabalho resultaria em falta ou alteração da representação fonológica (Anthony, Williams, McDonald, & Francis, 2007).

A correspondência grafofonêmica é o fundamento de uma ortografia alfabética. Neste contexto, a consciência fonológica mostra-se boa preditora do sucesso no aprendizado da linguagem escrita (Bradley & Bryant, 1983; Wagner & Torgensen, 1987).

Isto ocorre em diferentes ortografias independentemente do grau de regularidade de suas correspondências grafofonêmicas (Harris & Hatano, 1999; Mousinho & Correa, 2009).

A consciência fonológica é um conjunto de habilidades que possibilita à criança manipular de forma explícita os sons da fala (Bradley & Bryant, 1983; Morais, 1987; Tunmer & Nesdale, 1985; Wagner & Torgensen, 1987). A consciência fonológica permite à criança identificar, analisar e manipular segmentos do fluxo da fala independentemente de seu valor semântico (Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987), o que favoreceria o estabelecimento da relação entre fonemas (unidade fonológica mínima) e grafemas.

Evidências empíricas originadas em línguas com ortografias irregulares do ponto de vista fonológico ressaltam o papel da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Nunes & Bryant, 2006). Tais línguas possuiriam também regularidades morfológicas, o que permitiria, então, ao aprendiz, poder desfazer as ambiguidades decorrentes das irregularidades grafofonêmicas quer na leitura, quer na escrita. Desta forma, seria importante a habilidade do aprendiz em identificar, analisar e manipular quer implícita ou explicitamente as menores unidades de significação da língua, os morfemas (Carslile, 2000).

Apesar das evidências empíricas sugerindo a importância do processamento morfológico para o aprendizado da linguagem escrita (Deacon & Kyrby, 2004), tal contribuição ainda é motivo de debate (Deacon, 2008), particularmente, no Português Brasileiro (Miranda & Mota, 2013; Mota, Aníbal, & Lima, 2008). Por um lado, é sugerido que a consciência morfológica contribuiria, desde cedo, para o aprendizado da leitura e da escrita (Deacon & Kyrby, 2004; Treiman & Bourassa, 2000); por outro, que a consciência morfológica seria uma habilidade que contribuiria de forma secundária para a leitura (Fowler & Liberman, 1995; Shankweiler *et al.*, 1995). Dificuldades relacionadas com a morfologia, encontradas por crianças com transtornos de leitura, por exemplo, teriam, em parte, origem fonológica (Fowler & Liberman, 1995). As dificuldades de natureza fonológica tornariam particularmente difíceis o estabelecimento de determinadas relações morfológicas. Finalmente, há ainda a hipótese de que a consciência morfológica teria contribuição mais tardia para o aprendizado da linguagem escrita, segundo o progresso da escolaridade (Nunes, Bryant, & Bindman, 1997).

O presente trabalho pretendeu examinar a contribuição da consciência fonológica e da consciência morfológica na leitura do Português do Brasil, ortografia relativamente transparente do ponto de vista fonológico e relativamente complexa do ponto de vista morfológico. Perguntamo-nos, então, se seria possível a consciência morfológica ter contribuição independente do processamento fonológico para a leitura de palavras no Português do Brasil. Dada a relativa regularidade do Português, é possível que as crianças dependam mais de seus conhecimentos e habilidades relacionados com a estrutura

fonológica das palavras para a leitura do que com o desenvolvimento da consciência morfológica. Foram, também, avaliados: a habilidade verbal e o vocabulário, uma vez que a linguagem oral tem um papel importante no desenvolvimento do léxico mental, como a memória de trabalho, pelo armazenamento temporário da informação fonológica.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 95 crianças, sendo 32 no 3.º ano (idade média 8 anos e 5 meses), 29 no 4.º ano (idade média = 9 anos e 6 meses) e 34 no 5.º ano (idade média 10 anos e 8 meses) de uma escola da rede pública de ensino do Rio de Janeiro em um bairro de nível socioeconômico médio. A realização da pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e pela equipe pedagógica da própria escola. A participação das crianças foi também autorizada pelos responsáveis que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumentos

Leitura de Palavras

O desempenho das crianças foi avaliado por meio do subtteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O teste consiste em 70 palavras, com normas para o Português do Brasil, segundo a escolaridade das crianças (Stein, 1994).

Vocabulário

Foi avaliado pelo subtteste de vocabulário do Wisc-III (Wechsler, 1991). Este subtteste requer que a criança defina as palavras apresentadas.

Habilidade Verbal

Avaliada pela escala verbal do Wisc-III (Wechsler, 1991). De forma geral, são avaliadas a fluência verbal, o léxico, conhecimentos gerais, raciocínio numérico em situações-problema, memória de trabalho e expressão verbal. O teste não requer leitura ou escrita. As instruções e as respostas são dadas oralmente.

Memória de Trabalho

Avaliada pelo subtteste dígitos do Wisc-III (Wechsler, 1991). Neste subtteste pede-se que a criança repita séries de dígitos. O subtteste inicia com séries de dois dígitos, havendo incremento de um dígito a cada duas séries.

Consciência Fonológica

Uma vez que a consciência fonológica é um conjunto de habilidades, foram escolhidas duas tarefas que requereram duas operações cognitivas distintas sobre os fonemas, a detecção e a substituição de fonemas. Apesar do caráter silábico do Português do Brasil (Barbosa, 2000; Bisol, 2000), as tarefas de consciência fonêmica foram escolhidas porque, nesta etapa de escolarização das crianças, tarefas de consciência silábica teriam, muito provavelmente, efeito de teto (Mousinho & Correa, 2009b).

Tarefa de Detecção de Fonemas

Elaborada por Cardoso-Martins (2006), a tarefa contém 12 itens, sendo 2 deles de prática. Em cada item, a criança escolheu de um conjunto de 3 palavras, duas que tinham o mesmo fonema inicial. Foi dada às crianças a seguinte instrução:

“Preste atenção: vou falar três palavras e você vai me dizer quais são as duas que começam com o mesmo som”.

Tarefa de Substituição de Fonemas

Elaborada por Cardoso-Martins (2006), a tarefa contém 13 itens, sendo 3 de prática. Em cada item foi dita uma palavra, sendo solicitado que se substitua o fonema inicial por outro apresentado pelo pesquisador. Segue a instrução apresentada à criança:

“Vamos brincar de formar palavras. Vamos trocar o som do começo da palavra, assim: ‘gato’ sem /g/ e com /r/ fica ‘rato’. Agora é sua vez”.

Consciência Morfológica

A consciência morfológica compreende morfemas de natureza derivacional como de flexional. Desta feita, o processamento morfológico foi avaliado em tarefas que tiveram como objeto a morfologia flexional como a morfologia derivacional.

Tarefa de Analogia Morfológica (morfologia derivacional)

A tarefa de analogia morfológica consiste em produzir, a partir de uma palavra alvo, uma palavra, empregando para isto a mesma relação morfológica aplicada a um par de palavras precedente (Nunes, Braynt & Bindman, 1997). A tarefa consiste de 14 itens, sendo dois deles de treinamento. Para controlar os efeitos da memória de trabalho, foi apresentado à criança um cartão contendo um par de palavras escritas na primeira linha, na segunda linha apareceu a palavra-estímulo tendo um espaço em branco ao lado. As palavras foram lidas para a criança que deveria completar oralmente o espaço em branco.

“Preste atenção: vou transformar uma palavra em outra e você vai fazer o mesmo, assim: ‘colherada’ vira ‘colher’ e ‘papelada’ vira...”.

Tarefa de Produção de Neologismo (Morfologia Derivacional)

Esta tarefa, desenvolvida por Paula (2007), visa examinar o conhecimento sobre morfemas derivacionais do português, por meio da invenção de palavras, possíveis no léxico, mas que não fazem parte da língua portuguesa. A tarefa é composta de 20 itens visando à formação de 10 verbos por prefixação e 10 nomes formados por sufixação, a partir de palavras de frequência alta ou média na língua.

“Vamos jogar um jogo: você vai inventar novas palavras da mesma família da que eu vou te dar. Por exemplo, eu te digo: caneta e você deve dizer como é que nós podemos chamar uma pessoa que faz caneta: (caneteiro). A ação contrária de perder alguma coisa a gente pode chamar de desperder. Perder mais uma vez é reperder. Você compreendeu bem o que é pra ser feito! Vamos treinar!” A ação contrária de morder é (desmorder). Morder mais uma vez é ... (remorder). Uma comida feita com um monte de repolho é uma ... (repolhada). Agora vamos começar!

Tarefa Grafomorfológica Flexional (Morfologia Flexional)

Esta tarefa foi desenvolvida por Paula (2007), com adaptação em alguns de seus itens. A tarefa é composta por dois itens de aprendizado e por 12 itens experimentais: seis com flexão de gênero e seis com flexão verbal de tempo – três passado/futuro e três presente/passado. Foi pedido à criança que escolhesse a palavra que combinava mais com uma palavra- estímulo.

“Qual é a palavra que combina mais com «noiva», « autora» ou « estudante».”

Para controlar os efeitos da memória de trabalho, será apresentado à criança um cartão contendo a palavra-alvo e um par de palavras escritas na linha seguinte. As palavras serão lidas para a criança que deverá escolher a palavra que melhor combina com a palavra-alvo.

Procedimentos

As crianças foram entrevistadas individualmente em duas sessões. Na primeira sessão as crianças realizaram as tarefas de: a) leitura (subteste leitura do Teste de Desempenho Escolar); b) consciência fonológica (substituição de fonema e detecção de fonemas); c) vocabulário; d) analogia morfológica. Na segunda sessão, as crianças realizaram: a) as tarefas de consciência morfológica (produção de neologismo e grafomorfológica flexional e b) os subtestes para avaliação da habilidade verbal. As sessões tiveram duração média de 30 minutos.

Resultados

A Tabela 1 apresenta o desempenho médio das crianças nas diversas habilidades linguístico-cognitivas avaliadas. Os resultados da habilidade verbal, do vocabulário e da memória de trabalho estão expressos nos escores padronizados do Wisc-III. Os resultados das demais habilidades linguístico-cognitivas avaliadas estão sob a forma de proporção média de acertos. Posteriormente, para a realização da prova de Correlação de Pearson, os escores foram estandardizados.

Tabela 1

Desempenho médio das crianças nas diversas habilidades linguístico-cognitivas avaliadas

	Escolaridade					
	3º. ano (n=32)		4º. ano (n=29)		5º. ano (n=34)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Leitura de palavras	65,38	5,96	66,59	4,21	66,12	4,05
Habilidade verbal	129,69	15,49	128,79	18,25	131,18	15,02
Vocabulário	14,06	3,07	13,76	3,82	13,88	2,91
Dígitos	13,97	3,62	13,03	4,02	9,85	2,26
Detecção de Fonemas	0,78	0,19	0,88	0,19	0,82	0,22
Substituição de Fonemas	0,91	0,12	0,94	0,10	0,85	0,21
Morfologia Flexional	0,65	0,13	0,69	0,17	0,74	0,17
Morfologia Lexical	0,65	0,15	0,76	0,19	0,77	0,18
Neologismo	0,55	0,22	0,71	0,19	0,76	0,22

Para responder à pergunta que fizemos acerca do papel da consciência fonológica e da consciência morfológica na leitura de palavras no Português do Brasil, foram examinadas as correlações entre estas habilidades e o desempenho das crianças no subtteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar. Foram, também, avaliadas as correlações entre o desempenho em leitura de palavras e a habilidade verbal, o vocabulário e a memória de trabalho.

O desempenho das crianças em leitura não se correlacionou significativamente com a idade/escolaridade, fatores se confundem neste estudo ($r=0.06$; $p=0.54$). Este resultado pode ser explicado pelo fato da medida de leitura avaliar somente o processo de decodificação, particularmente a precisão de leitura. A precisão na leitura das palavras correlacionou-se positiva e significativamente com o vocabulário ($r=0.36$; $p=0.00$), a habilidade verbal ($r=0.46$; $p=0.00$) e as tarefas de consciência fonológica, substituição de fonemas ($r=0.20$; $p=0.05$) e detecção de fonemas ($r=0.36$; $p=0.00$).

Não foram encontradas correlações significativas com as tarefas de memória de trabalho ($r=0.17$; $p=0.10$) e consciência morfológica: analogia morfológica ($r=0.15$; $p=0.16$), produção de neologismo ($r=0.15$; $p=0.17$) e grafomorfológica flexional ($r=0.14$; $p=0.19$).

Discussão dos resultados

A contribuição da consciência fonológica e da consciência morfológica na leitura de palavras do Português do Brasil foi investigada em crianças do 3.^o ao 5.^o ano do Ensino Fundamental. Foi também avaliada a contribuição de outras habilidades linguístico-cognitivas para a precisão na leitura de palavras, como a habilidade verbal, vocabulário e memória de trabalho.

As habilidades de detecção e subtração de fonemas correlacionaram-se positiva e significativamente com o desempenho das crianças em leitura. Tais resultados são condizentes com uma série de outras evidências empíricas a respeito da importância da consciência fonológica para o aprendizado da leitura (Bradley & Bryant, 1983; Harris & Hatano, 1999), inclusive para o Português do Brasil (Mousinho & Correa, 2009b). Dificuldades na detecção e integração dos sons da língua comprometem a representação fonológica da palavra, e com isto o progresso ulterior da criança na construção do léxico ortográfico.

A habilidade verbal correlacionou-se, também, de forma positiva e significativa com a leitura de palavras. A habilidade de linguagem oral da criança favorece o desenvolvimento de representações fonológicas, o que permite que a criança tenha um acesso mais rápido ao léxico mental, o que vem a favorecer, por conseguinte, a leitura.

O vocabulário apresenta correlação positiva com a leitura de palavras. A importância do vocabulário para a leitura de palavras pode ser entendida por meio do papel fundamental que o aprendizado das palavras assume tanto para a produção oral como para a consciência fonológica. Particularmente para o desenvolvimento da consciência fonológica, o vocabulário cria condições para que as crianças possam refletir sobre segmentos menores da fala, como a sílaba e o fonema. Por meio do vocabulário, as representações fonológicas

se unem ao significado, articulando-se, assim, os níveis fonológico e semântico da língua (Dockrell & Messer, 2004), o que facilita a leitura.

As dificuldades encontradas pelas crianças disléxicas ilustram a importância da habilidade verbal e sua relação com o desenvolvimento do vocabulário e da análise fonológica e do papel que estas habilidades têm para a leitura (Shaywitz, 2006). Certas anomalias observadas em crianças disléxicas, como as parafrases fonológicas e semânticas, interferem na produção oral das crianças, dificultando-as. Desta forma, o progresso das habilidades de produção discursiva oral, vocabulário e análise fonológica parecem se retroalimentarem, configurando uma relação de causalidade recíproca em seu desenvolvimento.

A memória de trabalho não se correlacionou de forma significativa com a leitura de palavras. Tal fato pode ser entendido pelo processo de automaticidade das correspondências grafofonêmicas, revelado pelas crianças nesta etapa de sua escolaridade, como pela natureza da tarefa de leitura empregada. A automaticidade das correspondências grafofonêmicas e o fato da tarefa requerer a leitura de palavras demandaram a alocação de menos recursos da memória de trabalho.

Nossos resultados sugerem que as crianças não se valeram da estratégia morfológica para leitura. As correlações entre as tarefas de consciência morfológica e a leitura de palavras não foram significativas. Os coeficientes de correlação encontrados foram bastante fracos.

Ha dois aspetos importantes a serem considerados no estudo da consciência morfológica e de seu papel no aprendizado da criança. O primeiro seria o da construção da própria habilidade de processamento morfológico pela criança, ou seja, a de que como e em que etapa de seu desenvolvimento, a criança mostraria possuir tal habilidade. Outro aspecto, dependente do primeiro, porém distinto, seria o do uso espontâneo que as crianças fariam da estratégia morfológica na leitura e na escrita.

No que concerne ao desenvolvimento das habilidades de consciência morfológica, as crianças que participaram deste estudo tiveram desempenho medianamente bom já no 3º ano nas tarefas de morfologia flexional e derivacional. No entanto, as crianças não se valeram de suas habilidades de processamento morfológico para a leitura de palavras. Hipóteses explicativas para tais resultados podem ser encontradas quer na natureza da tarefa empregada, quer na relativa transparência da língua em nível fonológica. Para Miranda e Mota (2013), a consciência morfológica seria empregada pela criança, de forma específica, quando da leitura de palavras morfolologicamente complexas, o que não seria necessariamente o caso da lista de palavras do TDE.

No entanto, mesmo considerando que o conhecimento morfológico seja empregado de forma efetiva na leitura de palavras morfolologicamente complexas, ainda assim, tal

conhecimento não precisaria ser utilizado nos anos em que a criança aprende a ler para, posteriormente, ler para aprender. Nesta fase da escolaridade, a criança se depararia com vocabulário mais afeito aos seus interesses e habilidades de decodificação, o que excluiria a maioria das palavras morfológicamente complexas. Neste caso, observar-se-ia o emprego espontâneo tardio das habilidades de consciência morfológica na leitura.

Neste sentido, o uso de estratégias morfológicas tenderia a ocorrer mais tardiamente ao longo do aprendizado da linguagem escrita. Assim, a contribuição relativa da consciência fonológica e da consciência morfológica para a leitura e para a escrita seria dependente da idade/escolaridade. Observar-se-ia forte contribuição relativa da consciência fonológica nos primeiros anos do aprendizado da linguagem escrita. A consciência morfológica poderia ganhar progressivamente maior relevância nos anos posteriores da escolaridade (Mann, 2000; Singson, Mahony, & Mann, 2000).

Por outro lado, é possível que, na relação consciência fonológica e consciência morfológica, esta última mostre contribuição expressiva particularmente relacionada à compreensão de texto (Kirby *et al.*, 2012), ou, ainda, a determinados aspectos da linguagem escrita cuja informação morfológica pudesse ser determinante, como no caso da leitura de palavras morfológicamente complexas (Carslile, 2000; Kirby *et al.*, 2012; Miranda & Mota, 2013), da colocação de espaços em branco entre as palavras na escrita (Correa & Dockrell, 2007) ou da escrita de palavras cujas grafias seriam previstas em nível morfológico (Nunes & Bryant, 2006; Rosa, 2004).

As evidências do presente estudo, por outro lado, mostram-se condizentes com Fowler e Liberman (1995), no sentido da limitação do efeito facilitador da consciência morfológica para o aprendizado da leitura, nos anos iniciais da escolaridade, particularmente em línguas com ortografia transparentes. Nestas línguas, como no caso do Português Brasileiro, a eficácia do emprego do conhecimento fonológico pela criança seria um fator que retardaria, ou mesmo poderia tornar secundário, o desenvolvimento ou o emprego da estratégia morfológica na leitura, nesta etapa da escolaridade. É também possível que, como sugerem Nunes, Bryant, & Bindman (1997), inicialmente a criança apoie-se na estratégia fonológica, sendo, que com o avanço da escolaridade a estratégia morfológica ganhe proeminência.

Nossos resultados sugerem que a relativa transparência fonológica do Português do Brasil, associada ao fato dos morfemas serem de representação transparentes, poderia fazer com que o uso da estratégia morfológica fosse retardado para a leitura de palavras. Como a relação grafonômica para a leitura em Português Brasileiro é bastante regular (Mousinho & Correa, 2009a), com exceção do emprego da letra “x”, é possível que, de forma geral, as crianças não precisem de informações ou estratégias além da fonológica para ler palavras.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. D., & Cardoso-Martins, C. (1998). Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-naming knowledge. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 10, 85-104.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Mc Donald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113-137.
- Barbosa, P. A. (2000). Tempo-silábico em Português do Brasil: Uma crítica a Roy Major *D.E.L.T.A.*, 16(2), 369-402.
- Bisol, L. (2000). O troque silábico no sistema fonológico *D.E.L.T.A.*, 16(2), 403-413.
- Bradley L., & Bryant P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature*, 30, 419-21.
- Cardoso-Martins, C. (2006). *Tarefas de Consciência Fonológica*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia – *Laboratório de Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem*.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 169-190.
- Correa, J., & Dockrell, J. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(8), 815-831.
- Correa, J., & Mousinho, R. (2013). Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In M. P. E. Mota & A. Spinilo (Orgs), *Compreensão de textos* (pp. 77-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Deacon, S. H., (2008). The metric matters: determining the extent of children's knowledge of morphological spelling regularities. *Developmental Science* 11(3), 396-406.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just 'more phonological'? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238.
- Dockrell, J. E., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 35-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L.C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163-179

- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1996). Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. R. Moreira, & I. G. Hidalgo (Eds.), *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever* (pp. 38-66). São Paulo: Ática.
- Fowler, A., & Liberman, I. Y. (1995). Morphological awareness as related to early reading and spelling ability. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Addams, A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3) 265-281.
- Gough, P. B., Hoover, W. A & Peterson, C.L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1-13). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Harris M & Hatano G. (1999). *Learning to read and write: a cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirby, J. R., Deacon, H. S., Peter N., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading & Writing*, 25(2), 389-410.
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading & Writing*, 12(3), 143-147.
- Miranda, L. C., & Mota, M. M. P. E. (2013). Há uma relação específica entre consciência morfológica e reconhecimento de palavras? *Psico-USF*, 18(2), 41-248.
- Morais, J. (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49(2-3), 147-152.
- Mota, M. M. P. E., Anibal, L., & Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318.
- Mousinho, R., & Correa, J. (2009a). Conhecimento ortográfico na dislexia fonológica. In T. Barbosa, C. C. Rodrigues, C. B., S. A. Capellini, R. Mousinho e L. M. Alves (Eds.). *Temas em dislexia* (pp. 33-43). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mousinho, R., & Correa, J. (2009b). Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não leitores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(2), pp.113-118.
- Mousinho, R., & Correa, J. (2010). O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 1.º ao 4.º ano do ensino fundamental: implicações para a intervenção precoce. In L. M. Alves, R. Mousinho, R., & S. A. Capellini (Orgs.), *Dislexia. Novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Walk Editora.
- Nunes, T., & Braynt, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. London: Routledge.

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9(5-6), 427-449.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Paula, F. V. (2007). *Connaissance morphologique implicite et explicite dans le portugais langue écrit*. Tese de Doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo/ Université de Rennes 2.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3(3), 283-319.
- Pross, N., Gaonac'h, D., & Gaux, C. (2008). Développement de la mémoire de travail : relations du centre exécutif avec la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial chez des enfants de CE1 et de CM2. *Psychologie Française*, 53(3), 307-326.
- Rosa, J. (2004). Morphological awareness and the spelling of homophone forms in European Portuguese. *Lidil*, 30, 133-146.
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., & Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6(3), 149-156.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Singson, M. Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12(3), 219-252
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tolchinsky, L., & Cintas, C. (2001). The development of graphic words in written Spanish: What can be learnt from counterexamples? L. Tolchinsky (Ed.), *Developmental aspects in learning to write* (pp. 77-95). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Treiman, R., & Bourassa, D.C. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 1-18.
- Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginner reading. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 417-427.
- Wagner, R. K., & Torgensen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Escala de inteligência Weschsler para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nota da Autora: Agradecimentos à FAPERJ (Cientistas do Nosso Estado) e ao CNPq- Bolsa Produtividade PQ-II.

Endereço para correspondência: Av. Prefeito Dulcídio Cardoso 1400, Bl 1 AP 902. Barra da Tijuca. Rio de Janeiro, RJ. Brasil CEP 22620-311.



Barbosa, V., Guimarães, S., & Rosa, J. (2014). O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 194-197) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita

Viviane do Rocio Barbosa
Sandra Regina Kirchner Guimarães
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
João Manuel dos Santos Rosa
Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX)

Resumo

Estudo que investiga a contribuição das habilidades morfológicas para o aperfeiçoamento da escrita. Participaram da pesquisa 83 (oitenta e três) alunos, separados em dois grupos experimentais e um grupo de controle, os quais foram submetidos a um pré-teste e, após a intervenção, a dois pós-testes (imediate e diferido). A intervenção trabalhou com o ensino explícito de regras morfológicas abordando os seguintes elementos mórficos: "-esa"/"-eza" (morfologia derivacional) e "-am"/"-ão" (morfologia flexional). Os resultados mostraram que a intervenção teve um efeito específico, ou seja, cada grupo experimental apresentou um aumento de desempenho estatisticamente significativo no que se refere à escrita de palavras que apresentavam os mesmos morfemas sobre os quais receberam instruções explícitas na intervenção. Os resultados corroboram os de outros estudos, confirmando que o ensino explícito de regras morfológicas apresenta um efeito positivo e duradouro na escrita de palavras complexas.

Abstract

The role of morphological awareness on improving written language. Study that investigates the contribution of morphological awareness to improve writing. Participated in the study 83 (eighty three) students, divided into two experimental groups and one control group, which underwent a pre -test and, after the intervention, the two post- tests (immediate and deferred). The intervention worked with the explicit teaching of morphological rules addressing the following morphic elements: "-esa"/"-eza" (derivational morphology) and "-am" / "-ão" (inflectional morphology). The results showed that the intervention had a specific effect, i.e., each experimental group had statistically significant increase in performance in terms of writing words presented on the same morphemes which received explicit instructions intervention. The results corroborate those of other studies, confirming that the explicit teaching of morphological rules has a positive and lasting effect on writing complex words.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

Esta investigação buscou examinar o papel que a consciência morfológica desempenha sobre o aperfeiçoamento da linguagem escrita. Esta é uma questão importante, pois ainda são poucas (especialmente no Brasil) as pesquisas sobre tal temática e, segundo Mota (2009, p. 50) “os estudos sobre consciência morfológica têm apresentado mais questões do que respostas, tornando esse um campo fértil para investigação”. Dentre os estudos estrangeiros, os quais têm apresentado evidências empíricas de que as habilidades morfológicas podem contribuir para o um maior domínio da leitura e da escrita, destaca-se a pesquisa de Carlisle (1996), a qual investigou o emprego de palavras morfológicamente complexas por crianças de 2ª e 3ª séries e verificou que os alunos com maior nível de escolaridade (com e sem problemas de aprendizagem) foram mais precisos na utilização de flexões, derivações e palavras compostas. Em Portugal, Rosa (2003) desenvolveu estudos, de caráter transversal e longitudinal, os quais foram fundantes para os que foram desenvolvidos a seguir pelos pesquisadores do seu laboratório de pesquisa. O objetivo do trabalho de Rosa (2003) foi analisar a relação entre a consciência morfológica e a escrita no Português (variante europeia). Este estudo apresentou evidências de que a consciência morfológica é uma habilidade que melhora significativamente conforme avança o grau de escolaridade dos alunos. Além disso, mostrou que essa habilidade desempenha um papel específico e significativo tanto na leitura (discriminação de palavras) como na escrita. É neste contexto que este estudo se insere, o qual teve como objetivo realizar uma intervenção que pudesse promover a aprendizagem de conhecimentos morfológicos acessíveis à consciência e avaliar o impacto destes conhecimentos sobre o aperfeiçoamento da escrita.

Método

Participaram do estudo 83 alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública de Ensino de Curitiba-Paraná-Brasil. Para atender aos propósitos deste estudo, os participantes foram divididos em um grupo de controle e dois grupos experimentais que foram submetidos a um programa de intervenção. Foram realizadas cinco sessões de intervenção que trabalhou com o ensino explícito de regras morfológicas, abordando os seguintes elementos morfológicos: Grupo 1 - "-esa"/"-eza" (morfologia derivacional) e Grupo 2 - "am"/"-ão" (morfologia flexional). Os instrumentos utilizados como controle no pré-teste e nos dois pós-testes (imediato e diferido) foram os seguintes: Subteste de vocabulário WISC III, Consciência de fonemas - CONFIAS (Moojen, 2007), Prova de Analogias Gramaticais (Guimarães, 2005), Prova de Derivação e Decomposição em Contexto (Guimarães, 2011) e Prova de Flexão em Contexto (Guimarães, 2012,

comunicação pessoal). Além disso, nos três momentos da pesquisa, os participantes foram avaliados na escrita de palavras e pseudopalavras com os elementos mórficos explicitamente ensinados.

Resultados

Para analisar as diferenças entre os grupos nos três momentos da pesquisa, realizaram-se Análises de Variância (ANOVA) Unifatoriais para as variáveis de controle e dependente. Estas análises mostram que tanto no pré-teste como nos dois pós-testes os grupos não apresentaram diferenças significativas estatisticamente em relação as variáveis de controle. No que se refere às variáveis dependentes - desempenho nas provas de escrita abordando os elementos mórficos "-esa"/"-eza" e "-am"/"-ão", também não foram verificadas diferenças entre os grupos no momento do pré-teste. No entanto, após a intervenção, verificou-se que o desempenho dos grupos em relação à escrita (discriminação) dos elementos mórficos "-esa"/"-eza", foi significativamente diferente. Testes *post hoc Student-Knewman-Keuls* (SNK para $p < 0.05$) mostraram que o Grupo Experimental 1 foi significativamente mais capaz do que os outros grupos na escrita das pseudopalavras - pós-teste imediato ($M = 7.33$) e pós-teste diferido ($M = 8.00$) e na escrita de palavras - imediato ($M = 7.33$) e diferido ($M = 7.41$). Os testes *post hoc* mostram ainda que os demais grupos (2 e 3) não se distinguem entre si na escrita de palavras e pseudopalavras com estes elementos mórficos ("-esa"/"-eza") em nenhum dos pós-testes. Em relação ao desempenho dos grupos na discriminação escrita de elementos mórficos "-am"/"-ão" no pós-teste imediato verificou-se diferenças significativas entre os grupos, tanto na discriminação de pseudopalavras quanto de palavras. Ao comparar os grupos em pares, por meio do *post hoc Student-Knewman-Keuls* (SNK para $p < 0.05$), verificou-se que esta diferença deve-se ao desempenho significativamente superior do Grupo Experimental 2 quando comparado ao dos demais grupos, tanto na discriminação de pseudopalavras ($M = 10.36$) como de palavras ($M = 11.07$). Além disso, a comparação entre os pares mostrou que os outros grupos não diferem entre si em relação à escrita de palavras e pseudopalavras com estes elementos. Já no pós-teste diferido verificou-se uma diferença significativa entre os grupos na discriminação escrita de palavras, porém o mesmo não se deu em relação à escrita de pseudopalavras em que o desempenho dos grupos não foi significativamente diferente. Os testes *post hoc* (SNK $p < 0.05$) realizados para comparar o desempenho dos grupos na escrita de palavras com os elementos mórficos "-am"/"-ão" no pós-teste diferido, mostraram que o desempenho do Grupo Experimental 2 é significativamente superior ao dos outros grupos ($M = 8.78$), os quais não são significativamente diferentes entre si.

Discussão

Os resultados das análises relativas ao desempenho dos participantes na discriminação escrita dos elementos mórficos homófonos "-esa"/"-eza" corroboram os resultados da pesquisa de Pires (2010, p. 70), os quais demonstraram "aprendizagens significativas no Grupo Experimental e uma certa estagnação no Grupo de Controle". Em relação ao conteúdo de morfologia flexional, os resultados mostraram que no pós-teste diferido os participantes do Grupo 2 mantiveram um desempenho significativamente superior que os outros participantes na escrita de palavras com os elementos mórficos "-am"/"-ão", mas não na escrita de pseudopalavras. Como hipótese explicativa sugere-se que as palavras reais (mesmo as de baixa frequência) podem ser acessadas no léxico mental e, por isso, acredita-se que a utilização do conhecimento lexical mais o treinamento da flexão verbal durante a intervenção resultou em melhor desempenho dos participantes do Grupo 2 na discriminação de palavras, o que não era possível para escrita das pseudopalavras. A partir dos resultados obtidos neste estudo pode-se dizer que, de uma forma geral, a intervenção possibilitou a aprendizagem dos elementos trabalhados de forma significativa e duradoura, embora se constitua exceção a discriminação de pseudopalavras com "-am"/"-ão". Conclui-se que o ensino explícito de regras morfológicas que favorecem a reflexão sobre estes elementos linguísticos é imprescindível para o desenvolvimento das aprendizagens relativas à língua escrita.

Referências bibliográficas

- Carlisle, J. F. (1996). An exploratory study of morphological errors in children`s written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 61-72.
- Guimarães, S. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. (1ª ed.). São Paulo: Vetor.
- Mota, M. (2009). A consciência morfológica é um conceito unitário? In M. Mota (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pires, F. (2010). *O Impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção*. (The impact of explicit teaching of morphological strategies on the development of spelling: an intervention study). Dissertação de Mestrado em Educação Especial, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Doctoral thesis, not publisher. Oxford (U.K.): University of Oxford Brookes.



Godoy, D. (2014). Níveis de consciência fonológica correlacionados à leitura de palavras no Português do Brasil. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 198-203) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Níveis de consciência fonológica correlacionados à leitura de palavras no Português do Brasil

Dalva Maria Alves Godoy

Universidade do Estado de Santa Catarina – Brasil

Resumo

Em diferentes ortografias a importância da consciência fonológica para a aprendizagem alfabética tem sido ressaltada, ainda que o grau e a duração dessa contribuição possam variar dependendo das características da fonologia e da ortografia da língua que se aprende. O português do Brasil é considerado uma ortografia transparente em relação à leitura e sua fonologia se constitui por vogais obrigatórias e foneticamente salientes, diferentemente da do português europeu. Com isso em vista, este estudo investiga a contribuição dos diferentes níveis de consciência fonológica ao longo da aprendizagem inicial da leitura. Durante dois anos, 41 crianças brasileiras ($M_{idade} = 5,10$ anos) foram avaliadas com tarefas fonológicas (rima, sílaba e fonema) e de leitura: conhecimento de letras e de grafemas e leitura de palavras. Ao final do 2.º ano de escolarização, os desempenhos, em termos de respostas corretas e de fluência, em leitura foram preditos tão somente pelas habilidades de consciência fonêmica.

Abstract

Levels of phonological awareness correlated with word reading in BP. Different orthographies have highlighted the importance of phonological awareness in alphabetical learning, although the degree and duration of that contribution can vary depending on the phonological and orthographical characteristics of the language you learn. Brazilian Portuguese is considered a transparent orthography regarding reading and its phonology is composed by mandatory and phonetically salient vowels, unlike European Portuguese. Keeping this in mind, this study investigates the contribution of different levels of phonological awareness over the initial learning of reading. For two years, 41 Brazilian children ($M_{age} = 5.10$ years) were evaluated with phonological (rhyme, syllable and phoneme) and reading tasks: knowledge of letters and graphemes and word reading. At the end of the 2nd year of schooling, the performances in terms of correct answers and fluency in reading were predicted solely by phonemic awareness skills.

Introdução

As habilidades de consciência fonológica têm sido apontadas como intrinsecamente vinculadas à aprendizagem alfabética e como preditoras de bons leitores. A respeito de essas habilidades formarem um construto único, algumas, como é o caso das habilidades para perceber e produzir rimas e manipular sílabas, aparecem espontaneamente no curso do desenvolvimento linguístico da criança, enquanto a consciência fonêmica só se desenvolve com o ensino alfabético e/ou com atividades dirigidas à atenção aos fonemas. As habilidades fonológicas presentes antes de iniciar a aprendizagem alfabética facilitam esta aprendizagem, ao mesmo tempo em que a atividade de aprender a ler favorece a análise ao nível fonêmico (Alegria, Leybaert, & Mousty, 1997).

Pesquisas atuais consideram que a influência da consciência fonológica é menor em ortografias transparentes (Snowling, 2004). Nessas ortografias o fator crítico parece ser a facilidade ou a dificuldade em desenvolver a consciência fonológica ao nível fonêmico logo ao início do processo de alfabetização.

Um dos fatores que interfere no desenvolvimento das habilidades fonológicas é a estrutura fonológica da língua materna (Cossu, Shankweiler, Liberman, & Tola, 1988). O português falado no Brasil (PB) apresenta a sílaba canônica do tipo aberta (CV), em que o núcleo obrigatório é sempre uma vogal como unidade fonética bastante saliente e perceptível, o que facilita a análise acústica. Esta facilidade poderia ser importante como apoio para a aprendizagem inicial da leitura, uma vez que os processos de análise e de síntese fonêmica, bem como os de memória, teriam como unidade integradora a sílaba. Seria portanto a consciência silábica, fator preditivo da leitura em PB?

Considerando esses aspectos, este estudo buscou compreender a importância relativa dos diferentes níveis de consciência fonológica – rima, sílaba e fonema – para a aprendizagem inicial da leitura no PB e sua relação preditiva para os desempenhos futuros em leitura de palavras, em termos de precisão e fluência.

Metodologia

Participaram neste estudo 41 crianças brasileiras de duas escolas particulares da cidade de Florianópolis, que iniciavam o 1.º ano da educação básica, com idade média de 5 anos e 10 meses. Os critérios de seleção dos sujeitos foram os de não apresentarem queixa de desenvolvimento de linguagem nem problemas de aprendizagem. Ao longo de dois anos eles foram avaliados em três ocasiões: T1 – ao início do ano escolar, antes do ensino formal da leitura; T2 – ao final do 1.º ano de escolarização formal; T3 – antes do final do 2.º ano de escolarização.

A avaliação consistiu em tarefas de consciência fonológica e de leitura. A consciência fonológica foi avaliada nos três momentos, com tarefas de julgamento de rimas (oito pares), de subtração (10 itens), de inversão silábica (10 itens), segmentação (8 itens), subtração (20 itens) e de inversão fonêmica (10 itens). A avaliação de leitura teve lugar nos momentos T1 e T3. No momento T1, como as crianças estavam iniciando a escolarização, a avaliação objetivou colher dados para controle dos conhecimentos prévios em leitura. Assim, foram aplicadas provas de conhecimento do nome das letras (24 itens), de conhecimento de grafemas (8 itens) e de leitura de quinze palavras muito frequentes. No momento T3 a avaliação de leitura consistiu em uma tarefa de leitura em voz alta de setenta e duas palavras manipuladas segundo a frequência (alta vs baixa), regularidade (regular vs irregular) e extensão (curta vs longa). Os estímulos foram apresentados, um de cada vez, na tela do computador, de forma aleatória. Os escores de desempenho foram medidos pelo tempo de reação (RT), em milésimos de segundos, e pela exatidão da resposta (RC). Todas as tarefas foram administradas individualmente e na mesma sequência. Os estímulos fonológicos foram pré-gravados.

Observou-se o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica nos três níveis e sua correlação com a aprendizagem da leitura no momento final de avaliação (T3) com vista a determinar qual dessas habilidades é determinante para os desempenhos futuros em leitura em termos de precisão (RC) e fluência (RT).

Resultados

Apresenta-se a seguir os desempenhos alcançados nos três momentos de avaliação, em todas as tarefas de consciência fonológica e de leitura (Tabela 1). Os desempenhos foram expressos pela porcentagem média de respostas corretas e pela média de tempo de reação (em milissegundos) para as respostas corretas da prova de leitura apenas em T3.

Tabela 1

Média dos desempenhos e desvio padrão, entre parênteses, para as tarefas de Consciência Fonológica e de Leitura em cada momento de avaliação (N=41)

Consciência Fonológica	Tarefa	T1	T2	T3
Rima	Identificação	83,41 (18,96)		
Silabas	Subtração	80,24 (26,60)	97,07 (12,50)	
	Inversão	73,17 (35,95)	96,10 (16,26)	
Fonema	Subtração	22,44 (30,46)	69,39 (34,48)	86,10 (19,98)
	Inversão	19,76 (30,86)	75,37 (32,41)	90,49 (17,46)
	Segmentação	14,41 (27,51)	70,54 (35,76)	
Leitura				
Cole		82,01 (22,79)		
Cograf		31,10 (28,25)		
Le_Pa	RC	22,02 (25,85)		72,29 (19,86)
Le_Pa	RT			1323,15 (504,82)

Nota: Cole = Conhecimento de Letras; Cograf = Conhecimento de Grafemas; Le_Pa = Leitura de Palavras; RC = Resposta Correta; RT = Tempo de Reação

Com o objetivo de determinar a contribuição de cada nível de consciência fonológica durante os três momentos de avaliação (T1, T2, T3) para o desempenho em leitura em termos de RC e RT, em T3, foi verificado, inicialmente, se as variáveis dependentes (RC e RT) atendiam à distribuição normal através da plotagem dos dados e pelo teste Shapiro-Wilk. As variáveis em questão precisaram sofrer transformação cúbica (RC_Le_Pa) e transformação quadrática (RT_Le_Pa) para assumirem distribuição normal.

O modelo de análise de regressão linear múltipla considerou todas as variáveis que apresentaram correlação ≤ 0.20 na análise bivariada e, no modelo final, foram mantidas as variáveis com $p < 0,05$, após terem sido controlados os efeitos de conhecimento de letras (Cole_1), conhecimento de grafemas (Cograf_1) e leitura de palavra (RC_Le_Pa_1).

A análise mostrou que as variáveis com maior poder de explicação e que, por conseguinte, compuseram o modelo múltiplo foram: Subtração silábica_T2 ($R^2 = 0.083$; $p < .05$); Inversão silábica_T1 ($R^2 = 0.074$; $p < .05$); Segmentação fonêmica_T2 ($R^2 = 0.383$; $p < .001$); Inversão fonêmica_T2 ($R^2 = 0.211$; $p = .001$); Inversão fonêmica_T3 ($R^2 = 0.106$; $p < .05$); Subtração fonêmica_T2 ($R^2 = 0.251$; $p = .001$); Subtração fonêmica_T3 ($R^2 = 0.081$; $p < .05$).

Como resultado (Tabela 2), de todas as habilidades de consciência fonológica, a Segmentação fonêmica_T2 foi a que melhor explicou os desempenhos em leitura (RC_Le_Pa_3), após terem sido controlados os efeitos de Cole_1, Cograf_1 e RC_Le_Pa_1.

Tabela 2

Análise ajustada entre RC_Le_Pa_3 e variáveis independentes

Variável	R _{modelo}	R ² _{Corrigido modelo}	Valor de p
Segmentação fonêmica_2	0.4342	0.3714	<0.001

Graus de liberdade (*df*) = 40; Ajustada por Cole_1, Cograf_1 e RC_Le_Pa_1

Seguindo o mesmo modelo de análise, para determinar qual dentre as habilidades de consciência fonológica é capaz de prever os desempenhos futuros em leitura, em termos de fluência (RT_Le_Pa_3), as variáveis com maior poder de explicação e que compuseram o modelo múltiplo foram: Subtração silábica_T2 ($R^2 = 0.126$; $p < .05$); Inversão silábica_T2 ($R^2 = 0.132$; $p < .05$); Segmentação fonêmica_T2 ($R^2 = 0.122$; $p < .05$); Inversão fonêmica_T2 ($R^2 = 0.216$; $p = .001$); Inversão fonêmica_T3 ($R^2 = 0.077$; $p < .05$). Dessas, a habilidade de Inversão fonêmica_T2 foi a única capaz de prever os desempenhos futuros em leitura, em termos de fluência, mesmo após o controle das variáveis de Cole_1, Cograf_1 e RC_Le_Pa_1, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3

Análise ajustada entre RT_Le_Pa_3 e variáveis independentes

Variável	R _{modelo}	R ² _{Corrigido modelo}	Valor de p
Inversão fonêmica_2	0,2580	0,1755	0,004

Graus de liberdade (*df*) = 40; Ajustada por Cole_1, Cograf_1 e RC_Le_Pa_1

Discussão

Como se esperava, os resultados em relação ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica indicaram que as habilidades ao nível da rima presentes antes da alfabetização não exercem influência sobre a aprendizagem da leitura no PB, o que se justifica em função das características da fonologia do PB. Já as habilidades silábicas, embora estejam correlacionadas aos desempenhos em leitura, não se destacaram como fator preditivo. Ao final do 2.º ano, os desempenhos em leitura tanto em termos de precisão como de fluência foram preditos pelas habilidades de consciência fonêmica, medidas em T_2. No PB, a consciência fonêmica é o melhor fator preditivo para a leitura.

Referências bibliográficas

- Alegria, J.; Leybaert, J., & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. *In* J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16. doi:10.1017/S0142716400000424
- Snowling, M. J. (2004). Reading development and dyslexia. *In* U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp.394-411). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.



Pinheiro, C. (2014). Leitura digital e formação de leitores. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 204-215) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Leitura digital e formação de leitores

Carlos Pinheiro

Agrupamento de Escolas Leal da Câmara
carlos.pinheiro@aerm.pt

Resumo

O mundo do livro e da leitura vive atualmente a sua maior revolução, com mudanças tão rápidas e implicações tão profundas torna difícil medir-lhes o impacto cultural e social.

De acordo com Chartier (1999), a primeira grande revolução na história do livro terá ocorrido no mundo romano, por volta do século IV d. C., e correspondeu à substituição do rolo pelo códice como principal suporte da escrita. O século XV testemunhou uma segunda revolução resultante do aparecimento, na Europa, da imprensa de caracteres móveis, que transformou definitivamente as formas de reprodução do texto. A terceira revolução, a revolução digital que vivemos atualmente, tem implicações muito mais vastas do que as duas anteriores, pois revolucionou não só os suportes e as formas de reprodução do texto, mas também as técnicas de criação e de difusão do livro, os meios de acesso, os géneros literários e o próprio conceito de leitura. Nesta comunicação procuraremos debater as principais transformações que o texto digital está a produzir no mundo do livro e da leitura e as suas implicações nas práticas de leitura e de formação de leitores, sobretudo nas escolas e bibliotecas.

Abstract

Digital readings and readers' training. The world of books and reading is currently living its greatest revolution, with such rapid change and so profound implications that this makes it difficult to measure their social and cultural impact. According to Chartier (1999), the first great revolution in the history of the book might have occurred in the Roman world, around the fourth century AD, with the replacement of the papyrus roll by the codex. In the fifteenth century, the movable-type printing represented the second revolution. Printing presses rapidly spread across Europe, and definitely changed the forms of text reproduction. The third revolution, the digital revolution we are experiencing now, has much wider implications, as it has revolutionized not only the media and the forms of reproduction a text, but also the techniques of creating and distributing books, the literary genres, and the reading concept. In this paper we will discuss the major challenges of the digital text for readers and authors, and its implications as far as reading practices are concerned, particularly in schools and libraries.

«Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens se sentiram senhores de um tesouro intacto e secreto.»

Jorge Luis Borges, *A Biblioteca de Babel*.
In Jorge Luis Borges, *Ficções*, Quetzal, 2013, p. 197.

Fosso digital nas escolas

O processo de digitalização da informação está praticamente concluído no mundo ocidental, onde toda a nova informação é atualmente criada em formato digital. De acordo com um estudo recente da revista *Science*¹, 2002 foi o ano de charneira, a partir do qual passou a haver mais capacidade de armazenamento em formato digital do que analógico. Nessa investigação chegou-se à conclusão de que, em 2007, se encontrava já em formato digital 94% da informação mundial, correspondendo a 295 triliões de bytes. Ao pé deste volume, o que se guarda nos livros é mínimo. Entre 1986 e 2007, de acordo com o estudo da *Science*, a percentagem de informação guardada em papel desceu de 0.33 para 0.007%².

Contudo, este é um processo que não tem tido reflexo imediato nos sistemas de ensino, mesmo nos dos países ocidentais. Nas escolas continua a vigorar a cultura do impresso, fruto de alguma resistência à mudança característica de todas as organizações humanas e das dificuldades da indústria editorial em abraçar um modelo de negócio baseado no digital, mas, sobretudo, da ausência de uma estratégia clara, por parte da administração educativa, de fomento da utilização de recursos educativos digitais, muitas vezes em contradição com o discurso oficial, e que redundava no esvaziamento pedagógico das diversas iniciativas de utilização das TIC na escola. Como exemplo deste domínio da cultura do impresso, nas mais de 1200 bibliotecas que integram a Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal existe uma média de 6.91 documentos impressos por aluno; quanto aos documentos digitais, essa taxa não ultrapassa os 0.26, traduzindo uma relação de mais de 25 documentos impressos para cada documento digital.³

Todavia, paulatinamente, estas múltiplas formas de resistência começam a esbater-se, sobretudo nos Estados Unidos, onde, em muitas escolas⁴, já se assiste, por exemplo, à substituição de manuais escolares em papel pelos seus correspondentes em formato

1 *Science*, 1 April 2011: Vol. 332 no. 6025 pp. 60-65.

2 Mesmo assim o papel não é menos raro em termos absolutos. A informação em papel passou de 8,7 para 19,4 milhões de gigabytes nesses 21 anos.

3 Base de dados RBE 2009/2010 disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/rbe/>

4 Ver «Apps in the classroom Textbook publishers experiment with iPad-based lessons» in

http://www.boston.com/news/education/k_12/articles/2011/01/31/apps_in_the_classroom/ e «Escola dos EUA torna obrigatório uso de iPad pelos alunos» in <http://lerebooks.wordpress.com/2011/01/26/escola-dos-eua-torna-obrigatorio-uso-de-ipad-pelos-alunos/>

eletrónico e onde as potencialidades das tecnologias móveis em educação têm sido amplamente demonstradas em variadíssimas experiências pedagógicas.

Ebook: conceito, história e evolução

O termo *ebook* tem sido utilizado para descrever duas realidades diferentes no que se refere aos livros em formato digital. Por um lado, alguns utilizam-no para designar um dispositivo de leitura, um objeto de *hardware*, criado especificamente para esse propósito, no qual se lê o texto digital com *software* de leitura apropriado. Neste artigo utilizaremos o termo *e-reader* para definir esse conceito, e adotaremos o termo *ebook* na sua outra aceção, a de um texto digital que se lê diretamente no PC ou num dispositivo eletrónico de leitura. Alguns *ebooks* foram criados originalmente como objetos digitais (nunca tiveram uma existência física), noutros casos trata-se de obras digitalizadas, isto é, versões impressas que foram convertidas em formato digital.

A história do *ebook* começa há quarenta anos quando, em 1971, Michael Hart, da Universidade de Illinois, disponibiliza uma biblioteca gratuita de livros digitais com uma coleção de mais de dois mil exemplares de obras de domínio público, entre as quais se encontra um grande número de obras clássicas.

Estes primeiros livros digitais destinavam-se sobretudo a ser lidos no ecrã de computador, pois os primeiros leitores de *ebooks* portáteis surgem apenas em 1996, com o lançamento do *Rocket* (ecrã a preto e branco, memória interna de 16 MB na versão mais avançada e um preço de 250 dólares). Em 1998-1999 surgem o *eReader.com* e o *eReads.com* os primeiros locais de venda de *ebooks* na Internet, mas será já no século XXI que o mercado arrancará definitivamente, processo no qual Stephen King, o famoso autor de *bestsellers* norte-americano, desempenhará um papel importante ao disponibilizar *online*, em 2001, uma das suas obras, *Riding Bullet*, que vendeu meio milhão de exemplares a 2.25 dólares em apenas alguns dias. Outro marco decisivo na popularização dos *ebooks* foi a invenção da tinta eletrónica (*e-ink*), uma tecnologia que permite reproduzir texto no ecrã com uma resolução semelhante à do papel, com baixo consumo de energia e sem emissão de brilho, tornando a leitura muito mais confortável para os olhos. Inicialmente, a tecnologia *e-ink* apenas permitia a reprodução de níveis de cinzento, mas surgiu no final de 2010 uma primeira experiência de utilização de cor⁵ (*e-Ink Triton*), que, além de 16 níveis de cinzento, reproduz até 4096 cores, e que se encontra disponível em *e-readers* como o Hanvon.

O *Sony Reader*, lançado em 2007, foi um dos primeiros casos de sucesso na utilização da tinta eletrónica. Nesse mesmo ano, quando a Amazon, a maior livraria *online*

5 <http://www.nytimes.com/2010/11/08/technology/08ink.html>

do mundo, lançou o *Kindle*, um *e-reader* de alta qualidade e de baixo preço, com ligação direta à sua loja e acesso a milhares de *ebooks* a preços muito competitivos, o mercado do livro eletrónico conheceu um impulso significativo, sobretudo do outro lado do Atlântico.

No ano de 2010 assistimos a dois outros episódios significativos na história do *ebook*: o lançamento do *iPad*, um *tablet* da Apple (que vai já na sua segunda versão e de que falaremos mais abaixo), e do *Nook color*, um *e-reader* a cores da grande livraria norte-americana Barnes e Noble, ambos utilizando a tecnologia LCD (e não *e-ink*) e que conheceram um tremendo sucesso como instrumentos de leitura.

Mais recentemente, alguns passos significativos nesta área foram dados com o lançamento de serviços de subscrição de *ebook*, como o *Oyster*⁶ ou o *Scribd*⁷.

Leitura na rede - o hipertexto

Com o surgimento da *World Wide Web*, a leitura em ecrã conhece uma nova dimensão, potenciada pelo hipertexto. O hipertexto é um sistema de representação de informação não linear e de múltiplos caminhos, que agrega conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se faz através de referências específicas denominadas hiperligações (*hyperlinks*), ou simplesmente ligações (*links*). O hipertexto pode ser definido também como um documento digital composto por diversos blocos de textos interligados através de *links*, que possibilitam o avanço da leitura de forma aleatória.

O hipertexto apresenta uma estrutura não-linear e não-hierarquizada similar ao pensamento humano e tem, por isso, o potencial de favorecer a leitura: ler passa a ser algo mais interativo, mas também mais exigente, pois o leitor já não segue o caminho “obrigatório” traçado pelo autor, mas toma decisões a partir dos *links* disponíveis e que o levam para outros documentos ou outras partes do mesmo.

A *World Wide Web* é hoje a grande metáfora do hipertexto, com milhões de computadores ligados entre si, partilhando triliões de *bytes* de informação, e cumprindo talvez o sonho de Borges enunciado na epígrafe deste artigo. Evidentemente, este novo paradigma está a originar novas formas de leitura, talvez mais adaptadas à maneira como o nosso cérebro lida com a informação, mas igualmente mais desafiantes do ponto de vista cultural e educativo, pois, tratando-se de um texto dinâmico, jamais se poderá falar de uma versão definitiva, estando sujeito a correções e atualizações constantes e, ao incluir multimeios e elementos visuais, introduz uma maior quantidade de informação não-verbal na comunicação, com todas as implicações daí decorrentes.

6 <https://www.oysterbooks.com>

7 <http://pt.scribd.com>

A hipertextualidade tem sido, por isso, olhada com um certo ceticismo por alguma comunidade científica, que vê nos seus fluxos não hierárquicos e não-lineares potenciais geradores de anarquia, na qual o hiperleitor, apanhado numa teia de constantes novos dados proporcionados pelas hiperligações, acaba irremediavelmente por se perder. E não sem uma certa razão, pois se por um lado este tipo de ação pode favorecer a pesquisa, o interesse pela leitura e a aquisição de novos conhecimentos, por outro lado, e sobretudo com as novas gerações em processo formativo, corre-se o risco de descontinuidade temática, de incoerência, de esvaziamento cultural. É, por isso, urgente uma pedagogia da leitura nestes novos ambientes.

Vantagens e desvantagens dos ebooks

Como qualquer suporte de leitura, os *ebooks* apresentam vantagens e desvantagens. Como vantagens podemos enumerar a facilidade de acesso através da internet (em qualquer momento, em qualquer lugar do mundo), uma portabilidade semelhante à dos livros (os dispositivos portáteis tendem a ser cada vez mais leves) a facilidade de armazenamento (ocupam pouco espaço nas memórias dos dispositivos de leitura), um preço mais baixo do que os livros impressos (cerca de 30% em média), a diversidade de títulos disponíveis gratuitamente na internet, especialmente obras clássicas, a facilidade de conversão em áudio (importante para as pessoas cegas ou com graves problemas de visão) e várias outras funções além das literárias: formação profissional, rapidez na divulgação do conhecimento científico, partilha da informação facilitada, distribuição de múltiplas cópias. Podemos acrescentar as questões ecológicas: os 79 milhões de *ebooks* vendidos pela Amazon e iTunes em 2011 terão representado uma poupança de mais de um milhão de árvores e uma redução de 3400 toneladas de CO₂ emitidas para a atmosfera.

Para os autores, os *ebooks* também apresentam vantagens, nomeadamente a possibilidade de distribuição da obra a nível mundial, a facilidade de publicação a quem não tem acesso aos circuitos formais de edição, custos de publicação mais baixos e, percentualmente, possibilidade de uma maior remuneração dos direitos de autor.

Sob o ponto de vista da edição, podemos destacar a possibilidade de distribuição das obras a nível global e em qualquer local, sem custos acrescidos, a possibilidade de edição à medida do mercado e uma redução de custos, pois são praticamente suprimidos os custos com papel, impressão, armazenamento, transporte, distribuição, etc.

Quanto às desvantagens, os *ebooks* debatem-se ainda com diversos problemas, sendo que o mais importante é o da preservação. A mudança de meios e de formatos deixa no ar a interrogação da durabilidade dos *ebooks*. Será que o livro eletrónico de hoje se

manterá legível daqui a 500 anos, como acontece atualmente com os incunábulo do século XV? A solução para este problema passa pela adoção de políticas ativas e consistentes de preservação e pela utilização de formatos abertos e standardizados.

Outra desvantagem importante é a pirataria. A analogia com a indústria discográfica, onde a pirataria foi de algum modo compensada com uma maior difusão das obras e dos músicos, e com a consequente obtenção de receitas em espetáculos e *merchandising*, é falaciosa porque dificilmente se aplica à indústria editorial. O DRM (*Digital Rights Management*) não constitui uma arma eficaz contra a pirataria, e penaliza sobretudo os consumidores que pagam pelos seus *ebooks*.

Um último inconveniente, talvez o mais facilmente ultrapassável, é, por enquanto, a menor variedade de títulos existentes, quando comparada com a versão impressa.

Ebooks e hábitos de leitura

Um dos primeiros estudos sobre hábitos de leitura digital, realizado junto de 1200 proprietários de *e-readers Kindle, iPad* e *Sony* (Fowler, 2010), revelou que 40% dos inquiridos lia mais do que quando apenas lia livros impressos, 58% lia o mesmo e 2% disse ler menos. Além disso, 55% dos participantes na sondagem achou, que no futuro, usaria o dispositivo para ler mais livros.

Também uma sondagem informal realizada em Portugal pelo sítio Ler *ebooks*⁸ chegou a resultados semelhantes: 48% dos que liam *ebooks* afirmava ler mais ou muito mais do que antes, uma percentagem semelhante afirmava ler o mesmo e cerca de 3% considerava ler menos.

A Amazon, o maior vendedor de livros eletrónicos, revelou recentemente que os seus clientes compram 3.3 vezes mais livros depois de comprar um *Kindle*, um valor que cresceu no último ano, em virtude da redução de preço do aparelho.

Um outro estudo, conduzido pela *iModerate Research Technologies* e a *Brock Associates*, que envolveu 300 possuidores de MFD (*multifunction devices*, como, por exemplo, *iPhone, iPad, Blackberry*, dispositivos *Android*, etc.), e que foi apresentado na *Digital Book World 2011* em Nova Iorque, demonstrou que 66% dos proprietários de dispositivos multifunções aumentaram os seus hábitos de leitura e 46% sentiram-se inspirados para ler mais livros impressos. O estudo concluiu que as três principais razões pelas quais os utilizadores de MFD preferem ler no seu dispositivo em vez da versão impressa são: o maior conforto (80%), a facilidade na aquisição de *ebooks* (61%) e o ecrã retro-iluminado (41%).

8 <http://lerebooks.wordpress.com/2011/02/21/impacto-dos-ebooks-nos-habitos-de-leitura/>

Apesar de ainda não existirem dados de investigação mais aprofundada que permitam comprovar uma relação de causa-efeito, parece não ser prematuro afirmar que o *ebook* está a fazer com que as pessoas leiam mais. E podemos acrescentar outro dado a reforçar esta tendência, que é o dinamismo do mercado de *ebooks*, sobretudo no mercado americano. Sem que se tenha registado uma queda correspondente nas versões impressas dos livros, a venda de *ebooks* tem conhecido um aumento extraordinário, como vimos atrás.

Por outro lado, sempre que se fala de hábitos de leitura, temos tendência para pensar apenas na leitura de livros, quando a leitura em ecrã se refere a realidades muito diferentes, desde o âmbito profissional (investigação, procura de informação, consulta, estudo, fóruns de discussão, etc.) à leitura mais informal (redes sociais, blogues, navegar na internet, ler correio eletrónico, revistas e jornais digitais, páginas web, etc.). Podemos pois falar de uma leitura mais intensiva (*ebooks*), mais profunda e reflexiva, e de outra mais extensiva, mais superficial e multimédia, que tira partido do hipertexto. E também aqui os ganhos têm sido imensos: a leitura de imprensa *online*, por exemplo, tem crescido exponencialmente, e a versão digital do jornal *The New York Times* soma já 21 milhões de leitores. Em 2010, pela primeira vez na História, a leitura de notícias na Web ultrapassou, nos Estados Unidos da América, a leitura de notícias em jornais de versão papel.

Para além de aumentar os índices de leitura, a leitura em ecrã está também a alterar os horários a que as pessoas leem. De acordo com dados recolhidos pela *Read it later*⁹ relativamente ao dispositivo *iPad*, a leitura ocorre sobretudo entre as 19h e as 22h, coincidindo com o *prime time* televisivo e, supostamente, roubando espectadores à televisão.

Por outro lado, ao permitir que uma grande quantidade de livros esteja disponível num dispositivo portátil que podemos levar para qualquer lado (um *tablet*, um *e-reader* ou um *smartphone*), o *ebook* multiplica as oportunidades, tempos e espaços de leitura: numa sala de espera, num transporte público, na pausa de almoço...

Outro impacto importante dos *ebooks* nos hábitos de leitura prende-se com a redescoberta dos clássicos permitindo, sobretudo às novas gerações, um contacto com os clássicos da literatura, frequentemente títulos esgotados na sua versão impressa e que facilmente se encontram na rede de forma gratuita, pois na maioria dos casos trata-se de obras de domínio público. A este propósito, uma reportagem do jornal americano *The New York Times* de 4 de Fevereiro de 2011¹⁰ reproduz o fascínio de uma adolescente pelo clássico *As Mulherzinhas*, a primeira obra que descarregou e leu depois de ter recebido um *e-reader* como prenda de Natal.

9 <http://readitlaterlist.com/blog/2011/01/is-mobile-affecting-when-we-read/>

10 «E-Readers Catch Younger Eyes and Go in Backpacks»,
http://www.nytimes.com/2011/02/05/books/05ebooks.html?_r=1

É habitual afirmar-se que a leitura no ecrã é distrativa e superficial, se comparada com a leitura em papel, considerada mais reflexiva e potenciadora do pensamento crítico. Além da não linearidade e do carácter fragmentário do hipertexto, mais recentemente tem-se apontado¹¹ que a facilidade de leitura de *e-readers* “diz” ao nosso cérebro que as palavras não são importantes e, portanto, temos mais dificuldade em fixar na memória a informação veiculada por esses suportes. O neurocientista Jonah Lehrer¹² descobriu que os leitores de *ebooks* em *Kindle* se lembram menos da informação do que os leitores de livros tradicionais, e isto apesar de a leitura no *e-reader* ser mais fácil e relaxante. Mas estes estudos e receios partem da noção que tínhamos da leitura em papel, e a verdade é que os novos hábitos de leitura produzirão inevitavelmente uma reconfiguração do pensamento que não será necessariamente inferior. Os nativos digitais que cresceram rodeados de ecrãs revelam maiores índices de literacia da informação e uma maior capacidade para o raciocínio complexo. A leitura no ecrã e o hipertexto constituem uma espécie de ginástica cerebral com fortes implicações neurológicas, e sabemos como é grande a capacidade de adaptação do nosso cérebro.

E-readers, tablets e novas formas de leitura

A maior parte da leitura em ecrã faz-se hoje a partir de dispositivos móveis. Ao tradicional e já velho *e-reader* – dispositivo eletrónico destinado quase exclusivamente à leitura de *ebooks* – com diversas marcas e tamanhos disponíveis no mercado, veio juntar-se, em 2010, o *tablet*, que inaugurou uma nova era de computação móvel e de que o exemplo mais paradigmático é o *iPad*. Aquando do seu lançamento, era difícil prever que este *tablet* da Apple, considerado por muitos como um telemóvel (*iPhone*) em ponto grande, conheceria o sucesso que alcançou. Com cerca de 15 milhões de unidades vendidas, logo no ano do seu lançamento, e apesar das diferentes propostas concorrentes que entretanto surgiram, o *iPad* continua a dominar claramente o mercado.

Um dos fatores que mais contribuiu para o sucesso dos *tablets* foi, sem dúvida, a sua capacidade associada à leitura. Os consumidores parecem preferir este tipo de equipamento para ler *ebooks*, em vez do *e-reader* baseado na tecnologia da tinta eletrónica, apesar de este último ser mais confortável para os olhos e consumir menos energia. A popularidade do *tablet* como instrumento de leitura deve-se ao facto de as suas capacidades multimédia permitirem o desenvolvimento de múltiplas aplicações que tornam a leitura das redes sociais, dos jornais e das revistas uma experiência absolutamente inovadora e amiga do utilizador. Associado ao *iPad*, surgiu também um novo conceito de livro e de leitura: o *ebook*

11 <http://www.telegraph.co.uk/technology/amazon/8256899/E-readers-too-easy-to-read.html>

12 <http://www.wired.com/wiredscience/2010/09/the-future-of-reading-2/>

como aplicação (*app*). Concebido como uma experiência interativa, um dos primeiros exemplos deste novo tipo de livro foi *Alice for iPad*¹³, que combina texto, som, imagem (estática e em movimento) e interatividade. Outras propostas dentro desta linha são o Vook¹⁴ cruzamento de livros com conteúdos multimédia, e o *Byook*¹⁵ (combinação de texto com animação deliberadamente anacrónica, feita à base de recortes em papel). Mas os *tablets* são também equipamentos especialmente bem adaptados para a leitura dos *ebooks* “tradicionais”. Equipados com *software* nativo ou mediante uma aplicação que pode ser facilmente instalada (*iBooks*¹⁶ no *iPad*, o *Aldiko*¹⁷ nos *tablets* com SO Android, o Stanza¹⁸ para *iPhone/iPad/iPod*, etc.) e que apresenta todas as funcionalidades dos melhores *e-readers* (pesquisa, marcação de páginas, anotação, organização da biblioteca), os *tablets* têm ainda a vantagem de fornecerem acesso direto a lojas de *ebooks* mediante ligação à internet. De realçar que muitos destes *softwares* têm também versões para telemóvel e para PC, permitindo, inclusive, a leitura sincronizada entre diferentes equipamentos associados a uma mesma conta.

Leitura digital e formação de leitores

As novas formas de leitura, proporcionadas pelos novos dispositivos de acesso ao texto, encerram em si mesmas potencial pedagógico capazes de criarem e reforçarem hábitos de leitura em crianças e jovens, independentemente da sua atitude prévia face à leitura.

Um estudo realizado no ano 2012¹⁹, envolvendo 203 alunos do 5.º ao 8.º ano da Escola Básica Padre Alberto Neto (Sintra) e 45 minutos de leitura semanais ao longo do ano letivo utilizando *tablets iPad*, demonstrou que a leitura digital poderá ter um impacto positivo na criação e no reforço de práticas de leitura, tanto em alunos leitores (leitores A) como em alunos que raramente liam (leitores B) ou que nunca liam (leitores C). No gráfico 1, o saldo positivo entre a percentagem dos afirmam ler mais e os que afirmam ler menos são reveladores desta tendência.

13 Disponível na loja iTunes (<http://itunes.apple.com/us/app/alice-for-the-ipad/id354537426?mt=8>), com um preço de 8,99 dólares)

14 <http://vook.com>

15 <http://www.byook.com>

16 <http://itunes.apple.com/us/app/ibooks/id364709193?mt=8&ign-mpt=uo%3D2>

17 <http://www.aldiko.com>

18 <http://www.lexcycle.com>

19 Pinheiro, Carlos. [blog na Internet]. «Alunos portugueses acham mais fácil ler no iPad do que em papel». [29/6/2012] Disponível em: <http://lerebooks.wordpress.com/2012/06/29/alunos-portugueses-acham-mais-facil-ler-no-ipad-do-que-em-papel/> e «Alunos portugueses preferem ebooks multimédia» [25/6/2012]. Disponível em: <http://lerebooks.wordpress.com/2012/06/25/alunos-portugueses-preferem-ebooks-multimedia/>

Se tivesses um tablet, lerias...

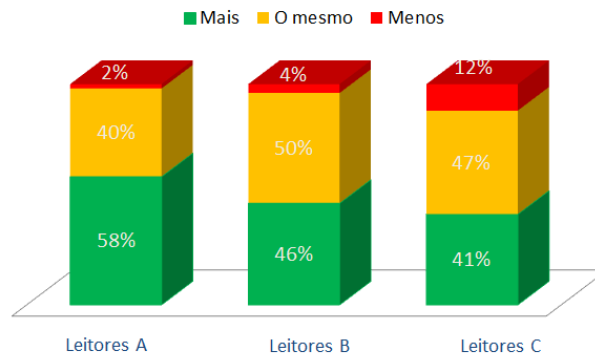


Gráfico 1 – Atitude face à leitura digital.

O mesmo estudo demonstrou ainda que a utilização de aplicações de leitura digital com capacidades multimédia (em que o texto aparece combinado com som, imagem em movimento e interatividade), os chamados *ebooks* melhorados (*enhanced ebooks*), recolhe a preferência da maioria dos alunos (gráfico 2), mas é mais relevante em leitores do tipo C (não-leitores), o que nos permite inferir que incorporação de multimédia em *ebooks* poderá contribuir para a aquisição de hábitos de leitura em crianças e jovens alunos que raramente ou nunca leem.

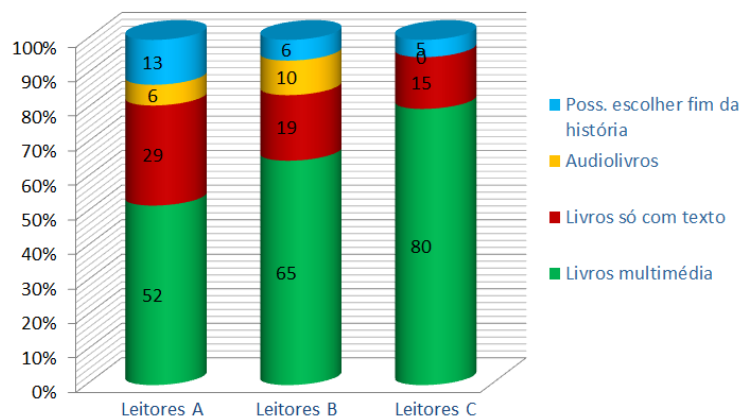


Gráfico 2 – Tipos de livros preferidos para leitura num *tablet*.

Estes dados foram confirmados por outros estudos posteriores a nível internacional, de que poderemos citar, a título de exemplo, o *Kids and Family Reading Report (2012)*²⁰, da norte-americana Scholastic.

Embora seja ainda muito cedo para a definição de uma tendência, e sejam necessários estudos mais abrangentes e prolongados no tempo, pensamos poder afirmar, com alguma segurança, que os *ebooks* melhorados têm potencial para alargar a experiência

²⁰ <http://mediaroom.scholastic.com/kfrr>

de leitura recreativa a crianças que se encontram afastadas do universo do livro em formato tradicional.

Conclusão

Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*, lembra-nos que, no que diz respeito à natureza dos textos, cada mudança implica novos hábitos, não isentos de crítica e de receios. Um dos maiores receios é o de estarmos a caminhar para um mundo em que página de papel será progressivamente substituída pela edição digital, não por falta de mérito do formato códice, mas fruto de uma campanha orquestrada pela indústria da eletrónica, alicerçada na familiaridade das novas gerações com as tecnologias e na progressiva “ecracificação” da sociedade, e que teria como resultado a diluição da palavra numa linguagem fragmentada e multimédia e o fim da cultura escrita.

Parece-nos que estes receios, fruto de uma certa tecnofobia mascarada de argumento cultural, são manifestamente exagerados. O que permitiu longevidade do livro códice foi a sua capacidade de responder com eficácia aos desafios culturais e civilizacionais do último milénio e o de ter permitido o acesso generalizado à cultura por parte de uma percentagem significativa da população do planeta. A preocupação principal dos agentes educativos e dos responsáveis pela promoção da leitura deverá ser a de compreender as transformações que as tecnologias atuais estão provocar nas formas de leitura, e assegurar que os suportes da palavra escrita, estes ou os que ainda não foram inventados, continuem a desempenhar a sua insofismável função educativa, não permitindo que a cultura digital cave novos fossos na sociedade. Até porque a cultura escrita, processo milenar de produção e acesso ao conhecimento, não desaparecerá sem que seja substituída por novas e melhores formas de satisfazer o anseio humano da biblioteca universal, seja qual for o significado que atribuamos a esta última.

Referências bibliográficas

- Borges, J. (2009). *Ficções*. Lisboa: Teorema.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2003). *Pratiques de la Lecture*. Paris: Payot.
- Fowler, G. (2010). The ABCs of E-Reading New Devices Are Changing Habits. *Wall Street Journal*, Consultado a 14 de julho 2014 em <http://online.wsj.com/article/SB1000142405274870384660457544809317575872.htm>
- I.
- Furtado, J. A. (2007). *O papel e o pixel*. Coimbra: Ariadne.

- García, A. C., Díaz, R., & Arévalo, J. A. (2011). *Gutenberg 2.0. La revolución de los libros electrónicos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Landow, G. P. (1992). *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Manguel, A. (1999). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.



Alçada, I. (2014). O Projeto “Voluntários da Leitura”. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 216-225) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

O Projeto “Voluntários da Leitura”

Isabel Alçada

Universidade Nova de Lisboa

Resumo

“Voluntários da Leitura” é um projeto que visa estimular o trabalho voluntário de cidadãos na promoção da leitura em escolas, bibliotecas e outras organizações da comunidade. Lançado em dezembro de 2012, é coordenado pelo Centro de Investigação para as Tecnologias Interativas, da Universidade Nova de Lisboa (CITI) e pela Associação para o Voluntariado de Leitura (AVL). O *site* do projeto disponibiliza fichas de inscrição para candidatos a voluntários e para as organizações que os recebam, bem como informação que inclui textos, formação em *e-learning* e vídeos concebidos para proporcionar exemplos das diferentes dimensões e atividades do projeto. Uma base de dados permite gerir a colocação dos participantes nas organizações. Entre dezembro 2012 e março 2014 inscreveram-se 721 voluntários, o que testemunha o interesse despertado. Graças à constante participação do parceiro Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) tem sido possível colocar voluntários de leitura, supervisionados por professores bibliotecários, em escolas de todo o país.

Abstract

Volunteer Reading. This is a project designed to encourage citizens' involvement in reading promotion in schools, libraries and community organizations. The project was launched in December 2012 under the responsibility of the Research Centre for Interactive Technologies, at Universidade Nova de Lisboa (CITI.) and the Association for Volunteer Reading (AVL). A web site provides enrolment files for organizations and volunteers and information that include written materials, videos and e-learning training created to provide examples of the project dimensions and activities. A data basis allows the candidates' selection and allocation in organizations. Between December 2012 and April 2014 the number of citizens registered as volunteers reached 721, which testifies the interest raised by the project. Thanks to ongoing involvement of the project partner – School Libraries Network (RBE) – it was possible to place reading volunteers, supervised by teacher librarians, in schools all across the country.

Objetivos do Projeto

São objetivos do projeto *Voluntários de leitura*:

- Sensibilizar as instituições promotoras de leitura para as vantagens de se abrirem para o acolhimento de voluntários;
- Apoiar iniciativas de escolas, bibliotecas e outras organizações na captação, no enquadramento de voluntários de leitura e na divulgação das atividades realizadas junto da sua comunidade;
- Sensibilizar a sociedade civil para o valor social do voluntariado de leitura e estimular a adesão de voluntários através de uma plataforma digital que facilite inscrições e funcione como instrumento congregador entre voluntários e profissionais;
- Disponibilizar informação e apoio técnico e científico sobre o valor e a prática do voluntariado de leitura;
- Assegurar recursos de formação a voluntários, bem como a responsáveis pela gestão de programas de voluntariado;
- Realizar investigação sobre o impacto das ações de voluntariado no desenvolvimento da literacia e na consolidação dos hábitos de leitura de crianças e jovens.

Equipa

A coordenação é assegurada pelos professores Isabel Alçada, Carlos Correia e Irene Tomé. No projeto estão envolvidos bolsiros e investigadores do CITI (licenciados, mestres, doutorandos e doutores), responsáveis pelo desenvolvimento das diferentes áreas: *designers*; especialistas em 3D; especialistas na estruturação de conteúdos, no desenvolvimento curricular para *e-learning*, na construção de bases de dados, na videografia, na audiografia, na sonoplastia, no marketing digital e em programação.

Estratégia de lançamento

Para o lançamento do projeto foram estabelecidos contactos pessoais diretos com potenciais instituições de acolhimento e com potenciais candidatos a voluntários de leitura, com a intenção de determinar as condições indispensáveis à credibilização do projeto, de modo a que tanto uns como outros pudessem ser atraídos. Este propósito levou à realização de visitas a escolas, públicas e privadas, para avaliar o interesse da parte de direções, professores

bibliotecários, docentes de diferentes níveis educativos, associações de pais e encarregados de educação.

No que respeita a potenciais voluntários, foram entrevistados cidadãos de vários grupos etários, desde alunos do Ensino Superior a profissionais em exercício, reformados e desempregados. A partir dos elementos recolhidos, determinou-se o conteúdo que seria necessário incluir num *site*, cuja estrutura final assumiu como público-alvo Voluntários, Docentes, Bibliotecários e Outros Profissionais (nomeadamente profissionais da área da saúde), bem como universidades e organizações que congregam cidadãos seniores.

Para integrar o projeto na rede de iniciativas, que a nível nacional são lançadas no âmbito da promoção da leitura, celebraram-se protocolos com o Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas, e ainda com Câmaras Municipais para potenciar a inserção do projeto nos bancos locais de voluntariado e nas atividades locais de estímulo da leitura. O projeto celebrou protocolos e acordos com as seguintes organizações: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Montepio; Fundação Aga Khan; Entrajuda; Lusitânia; Fundação do Gil; RUTIS; Observatório da Língua Portuguesa.

Atividades realizadas entre dezembro de 2012 e julho de 2014

Construção da infraestrutura digital para suporte do projeto

O sítio do projeto – <http://www.voluntariosdaleitura.org/> – visa estimular a adesão de voluntários e de instituições, graças à compreensão do potencial papel social do voluntariado na área da educação, da cultura e da saúde. Inclui conteúdos destinados a assegurar uma apreensão clara do projeto nas suas diferentes dimensões e a fornecer elementos que permitam a organização e o enquadramento dos voluntários de leitura nas organizações em que participam. Foi concebido para dar resposta aos seguintes objetivos:

- a) Divulgar o projeto junto de potenciais participantes e de organizações que se disponibilizassem a apoiá-lo;
- b) Recolher adesões de voluntários e de instituições de acolhimento;
- c) Gerir o relacionamento entre voluntários e instituições, mediante a construção de uma base de dados adequada;

d) Proporcionar informação científica, exemplificação prática e troca de experiências sobre a promoção da leitura em diferentes contextos e sobre a natureza e formas do exercício do voluntariado;

e) Gerir o relacionamento entre os cidadãos/voluntários de leitura e as instituições de acolhimento, nomeadamente escolas, bibliotecas, hospitais, centros de dia, universidades seniores.

A plataforma foi desenvolvida ao longo de 2012 e 2013. Contou com a participação das entidades envolvidas e permitiu disponibilizar as seguintes modalidades de apoio técnico e científico:

- Fundamentação do valor e do impacto do voluntariado de leitura no desenvolvimento da literacia e na consolidação de hábitos de leitura;

- Apresentação descritiva de diferentes modalidades de ação de voluntários de leitura, junto de crianças e jovens;

- Apoio à gestão de iniciativas de voluntariado nas instituições em que se venham a desenvolver;

- Definição do perfil dos voluntários de leitura e do regulamento de voluntariado de leitura, no quadro da lei do voluntariado;

- Organização do sistema de recrutamento, seleção, avaliação e acolhimento de voluntários para a promoção da leitura por parte das escolas, bibliotecas e outras organizações;

- Disponibilização de recursos de informação e de módulos de formação em *e-learning*, para voluntários de leitura, utilizáveis pelas escolas e bibliotecas e outras organizações que integrem a rede;

- Apoio ao enquadramento de voluntários em iniciativas de promoção da leitura com crianças e jovens;

- Definição de parâmetros para o acompanhamento e a gestão dos programas de voluntariado a desenvolver nas escolas e bibliotecas;

- Orientações para identificação precoce pelos docentes das crianças que deverão beneficiar de apoio de voluntários;

- Incentivo à ampliação de apoios institucionais e financiamento para as iniciativas de voluntariado.

Gestão do projeto

Na sequência do lançamento da plataforma digital, em Dezembro de 2012 e da realização de sessões presenciais preparatórias, passou-se à fase de gestão do projeto através

de um conjunto de procedimentos que permitiram colocar voluntários nas instituições e iniciar o respetivo enquadramento. As atividades centrais foram as seguintes:

- Angariação e recolha de inscrições de voluntários e de instituições de acolhimento, o que exigiu um processo diário de atendimento *online*;
- Gestão de contacto entre voluntários e instituições de acolhimento, com o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares e da Direção-Geral do Livro;
- Formação presencial de coordenadores interconcelhios de bibliotecas escolares de todo o país e de professores bibliotecários para que pudessem enquadrar os voluntários da respetiva área de influência;
- Apoio presencial e *online* aos responsáveis diretos pelo voluntariado nas instituições de acolhimento;
- Apoio constante a voluntários através de comunicação *online*;
- Gestão de seguros de voluntários.

Para interligar eletronicamente todas as entidades que participam no projeto, desenvolveu-se uma plataforma, que foi denominada Sistema de Gestão do Voluntariado de Leitura (SGVL), recorrendo a um sistema de gestão de base de dados. A plataforma convida as Escolas, os Voluntários, as Bibliotecas Municipais e outras entidades/organizações a utilizar um perfil eletrónico para que a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o CITI possam gerir a integração dos voluntários nas instituições que preferem e aceder a todas as funcionalidades que tornam possível operacionalizar o voluntariado.

A equipa formada para conceber e desenvolver esta plataforma, com o grau de complexidade que se exigia, foi constituída por especialistas em arquitetura de informação, *user experience*, modelação de base de dados e programação.

O Sistema de Gestão do Voluntariado de Leitura (SGVL) é atualizado frequentemente e sofre alterações à estrutura e à navegação em função das necessidades e reorientações estratégicas dos Voluntários de Leitura. Trata-se de uma plataforma em constante evolução e que pretende ir ao encontro das exigências do Projeto, bem como responder a solicitações fundamentadas, por parte dos diversos intervenientes, que acrescentem valor à plataforma.

Integração de voluntários em escolas e outras organizações

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) tem a responsabilidade de integrar os voluntários inscritos em Escolas que se enquadram nas suas preferências. Quando o voluntário se inscreve na plataforma regista várias informações relativas à sua preferência, nomeadamente a área geográfica (concelhos) onde pretende desenvolver o voluntariado,

tempo disponível, etc. Esta informação é utilizada pelo SGVL para filtrar automaticamente Escolas inscritas da área de interesse do voluntário.

Quanto à integração de voluntários nas Bibliotecas da Rede de Leitura Pública o procedimento é semelhante, sendo as bibliotecas informadas da existência de inscrições de voluntários.

Depois de cada voluntário ser colocado numa Escola, ou numa Biblioteca, esta propõe uma data para a realização de uma primeira reunião a fim de aferir a sua aptidão, disponibilidade e motivação. O enquadramento é sempre da responsabilidade dos professores-bibliotecários ou dos bibliotecários que, no caso de aceitarem o candidato, estabelecem com ele um programa de apoio.

Avaliação do projeto

Entre dezembro de 2012 e julho de 2014 o projeto não parou de crescer, o que exigiu um esforço constante da equipa envolvida e dos parceiros que se associaram participando diretamente na criação e consolidação da Rede de Voluntários de Leitura. O número de cidadãos, inscritos como voluntários, atingiu os 894. Inscreveram-se ainda 32 estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL, que frequentaram uma unidade curricular que apoia o projeto.

Para avaliar o projeto recorreu-se a três fontes de informação: audiência do sítio Voluntários de Leitura; utilização da página *Voluntários de Leitura* do Facebook; respostas a um questionário *online* disponibilizado no site do projeto.

Audiência do sítio Voluntários de Leitura

No período entre Dezembro de 2012, mês em que o sítio foi lançado e Dezembro de 2013, o *site* Voluntários de Leitura obteve um total de 94 362 visualizações e 25 992 visitas, sendo que 19 055 dessas visitas foram feitas por diferentes utilizadores.

Utilização da página Voluntários de Leitura do Facebook

O sistema de estatística do Facebook proporciona ao utilizador informação permanente que lhe permite acompanhar a visibilidade da página através de vários parâmetros. Recorreu-se a esse sistema para analisar as estatísticas da página Voluntários de Leitura de 1 de janeiro de 2013 a 1 de dezembro de 2013.

O alcance médio semanal, entre 1 de Janeiro e 1 de Dezembro, foi de 31 073 pessoas. No primeiro trimestre, o alcance médio semanal foi de 13.200 pessoas, variando entre as 97 que visitaram a página na primeira semana e as 42 113 na semana de 11 de Fevereiro. Pode considerar-se bastante expressivo o interesse despertado desde o início pela área temática da promoção da leitura. No segundo trimestre, o alcance médio semanal da página foi de 37 168 pessoas, com um máximo de 77 873 pessoas na semana de 23 de Abril. No terceiro trimestre, o alcance médio semanal da página foi de 36 809 pessoas, atingindo o ponto mais alto na semana de 3 de Setembro 83 463. No quarto trimestre, o alcance médio semanal da página foi de 39 563 pessoas, com um máximo de 83 131 pessoas na semana de 26 de Outubro e um mínimo de 24 060 a 1 de Dezembro.

Para além dos visitantes que observaram ou recolheram informação para a sua própria página, muitas pessoas indicaram a sua adesão através da funcionalidade “Gosto”. A subida foi gradual ao longo do ano, passando de 446, logo no dia 1 de Janeiro de 2013, para 4 384 a 1 de Dezembro de 2013.

Questionário de Avaliação

Para obter informação acerca da implantação do projeto foi elaborado um questionário que se disponibilizou no sítio entre 1 de Junho e 31 de Julho de 2013. As áreas em que se procurou obter informação foram as seguintes:

- Pertinência do projeto (apreciação global - clareza e a utilidade);
- Níveis educativos em que o projeto teve maior expressão;
- Impacto da Participação dos Voluntários na Promoção da Leitura;
- Apresentação do projeto no sítio eletrónico;
- Ficha de inscrição;
- Informação escrita disponibilizada (sobre a promoção da leitura, a prática de voluntariado, a organização e gestão do voluntariado, etc.);
- Vídeos informativos;
- Módulos de Formação em *e-learning*;
- Testemunhos de Personalidades.

O questionário recolheu respostas de elementos das direções e de profissionais da leitura que trabalham nas instituições de acolhimento – Diretores, Professores Bibliotecários, Coordenadores Interconcelhios de Bibliotecas Escolares, Docentes, Bibliotecários da Rede Pública, profissionais de outras instituições de acolhimento, Voluntários de Leitura e Cidadãos.

O número de pessoas que responderam ao questionário pode observar-se na tabela 1

Tabela 1

Distribuição dos respondentes

Diretores de escolas	1
Coordenadores Interconcelhios de bibliotecas escolares(CIBES)	31
Professores Bibliotecários (PB)	248
Docentes (Doc)	32
Bibliotecários da Rede Pública (BRP)	10
Voluntários de Leitura (VL)	108
Elementos de outras instituições de acolhimento	1
Cidadãos (Cid)	34
Total	465

A análise das respostas permitiu obter elementos acerca da adesão por parte de profissionais de instituições de acolhimento, de cidadãos que atuaram como voluntários de leitura e ainda de outros cidadãos que, conhecendo a apresentação *online*, se disponibilizaram a responder.

Nas questões referentes aos níveis educativos em que o projeto teve maior expressão e ao impacto da participação dos voluntários na promoção da leitura, consideraram-se apenas as respostas dos professores bibliotecários, devido ao maior número de respostas e também porque são estes os profissionais que dispõem de informação mais completa.

Tal como o projeto recomenda, a participação de voluntários nas escolas concentrou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nível educativo onde a presença de voluntários permite a intensificação da leitura, numa etapa do desenvolvimento em que a frequência desta prática se revela determinante, tanto na aquisição de competências, como na descoberta do gosto pelos livros.

Verificou-se que cada instituição recebeu um ou dois voluntários, tendo havido alguns casos de cinco voluntários na mesma instituição. Na resposta a questões referentes à pertinência e clareza do projeto, uma larga maioria dos respondentes considerou-o muito útil e apresentado com muita clareza. No que respeita às diferentes componentes do projeto as respostas foram igualmente bastante favoráveis, com particular ênfase positivo na apreciação da ficha de inscrição, da informação escrita e dos vídeos exemplificativos que ilustram algumas das práticas recomendadas.

Tabela 2

Distribuição das respostas relativas à utilidade do projeto (por grupo de respondentes)

	CIBES	PB	Doc	BRP	VL	Cid
Pouco	0%	2.8%	0	0%	1.9%	0%
Relat/	3.2%	7.3%	15.6	0%	7.4 %	2.9%
Muito	90.3%	80.6%	84.4	90%	81.4%	85.3%
Não respondeu	6.5%	9.3%	0	10%	9.3%	11.8%

Tabela 3

Distribuição das respostas relativas à clareza do projeto (por grupo de respondentes)

	CIBES	PB	Doc	BRP	VL	Cid
Pouco	0%	3.6%	0%	0%	0%	2.9%
Relat/	6.5%	9.3%	15.6%	0%	15.8%	5.9%
Muito	80.6%	75.8%	81.3%	90%	75.9%	82.4%
Não respondeu	12.9%	11.3%	3.1%	10%	8.3%	8.8%

A maioria de professores bibliotecários considerou a ação de voluntários junto dos alunos se refletiu em benefícios em diferentes domínios, com incidência especial no gosto pela leitura.

Tabela 4

Respostas de Professores Bibliotecários relativamente aos benefícios do trabalho voluntário junto dos alunos

	Benefício global	Gosto pela leitura	Nível de leitura	Leitura na escola	Leitura em família
Pouco	2.4%	7%	7%	6.9%	11.6%
Relativamente	2.4%	0%	16.3%	18.6%	23.3%
Muito	84.3%	83.7%	69.8%	69.8%	39.5%
Não respondeu	10.9%	9.3%	6.9%	4.7%	25.6%

As respostas à mesma área de questões por parte dos voluntários revelaram uma tendência semelhante.

Tabela 5

Respostas de Voluntários relativamente aos benefícios do trabalho voluntário junto dos alunos

	Benefício global	Gosto pela leitura	Nível de leitura	Leitura na escola	Leitura em família
Pouco	0%	0%	6%	0%	15,1%
Relativamente	1.9%	12.1%	27.3%	9.1%	30.3%
Muito	86.1%	75.8%	57.6%	81.8%	24.3%
Não respondeu	12%	12.1%	9.1%	9.1%	30.3%

Em síntese, pode considerar-se que o projeto se tem desenvolvido a bom ritmo e tem merecido uma avaliação francamente positiva por parte dos participantes.



Feijoo, A. (2014). How to degender our pupils' reading through the use of digital tools. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 226-240) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

How to degender our pupils' reading through the use of digital tools

Alba Alonso Feijoo

University of Vigo / Anilij, Spain
albaalonso@edu.xunta.es

Abstract

We learn about the world by reading, activity which may be carried out in multiple ways and with multiple aims. For instance, we may learn how to read through a gender-free lens by means of technology, which provides us with amazing tools to achieve this objective. Being in the 21st century children have become digital natives capable of mastering in a short time whatever technological device that falls in their hands; hence, taking advantage of this new circumstance we may change characters, endings or story plots to satisfy our purposes, which in my personal research imply teaching children how the universe is neither pink or blue but an in-between-rainbow-spectrum. I will briefly present some online tools that will allow us to analyze, compare and discuss gender through the reading of children's literature.

Resumo

Como torna a leitura livre do conceito de género através do uso de ferramentas digitais.

Aprendemos sobre o mundo através da leitura, atividade que pode ser efetuada de múltiplas formas e com múltiplos objetivos. Por exemplo, podemos aprender a ler sem enviesamento de género através da tecnologia, a qual nos faculta uma ferramenta poderosa para atingir este objetivo. No século XXI as crianças tornaram-se nativos digitais capazes de dominar, num curto espaço de tempo, todos os aparelhos que lhes chegam às mãos; por isso, aproveitando esta nova circunstância, podemos mudar personagens, finais e enredos das histórias a fim de atender às nossas propostas, o que implica ensinar às crianças que o mundo não é nem cor de rosa nem azul, mas que pode assumir todas as cores do arco-íris. Nesta comunicação serão apresentadas, de forma sucinta, algumas ferramentas *online* que nos permitem analisar, comparar e discutir o género através da leitura de literatura para a infância.

Introduction

The 70's represented the zenith of the feminist movement, which made it almost compulsory for all parents to start questioning about the kind of gender stereotyped education they were providing their children with. Hence, many campaigns and activists showed the world how children did not need to be set in a fixed color universe where they could only be, like or do certain things depending on their biological sex. Gender was signaled as a construction which in the case of children was mostly used as a means for economic profits, since the creation of different universes for both girls and boys through the use of marketing brought a great deal of opportunities for the capitalist world. Regrettably, these highly regarded advances concerning gender have for some time now seemed to be heading back. Once more, society has convinced us that the fact girls are prone to like dolls, cooking sets and cleaning items whereas boys tend to prefer trucks, guns and violent video games is just a question of nature, having nothing to do with their notably different upbringing. What is more, these beliefs have in many cases been reinforced by a false scientific maneuver, referred to by both scientist Lise Eliot (2009) and psychologist Cordelia Fine as neurosexism, which made it even easier for the economic system to sustain nature convictions as opposed to nurture ones.

On the 21st century advances tend to happen so vertiginously fast that it is considerably difficult for us to stay updated at the demanded speed. Notwithstanding, we must do our best to take advantage of this situation not letting it overwhelm us. One of these improvements involves the use of digital tools in the classrooms, which does not mean getting rid of the main educative tasks but combining them with modern means. We must come to terms with the fact that we are now facing what Marc Prensky (2010) labels as “digital natives” in our classrooms; thus, pupils cannot continue receiving the same type of education their parents and grandparents used to be offered. Furthermore, we mustn't fail to acknowledge that the power which school and educators have on pupils has forever been underestimated. Teachers are role models for kids, and their lessons, whether delivered academically or through an undisclosed curriculum, may remain forever on children's minds, as they are not yet able to discern what is right from what is wrong. Our role as teachers is supplying pupils with the best possible open education; and that includes not gender stereotyping their world with toys, colors, or reading books among other things. By intertwining technology and one of the most essential educative tasks, which is reading, we will be able to engage pupils in a motivating sphere in which it is easy and enjoying to teach and learn any subject, no matter how arduous its content may be.

I will hitherto expose some very useful tools to combat gender stereotyping through reading such as: the online application fractured-fairytales through which you can change the characters, plot or ending of a story and thus obtain the didactic outcome desired; treasure

hunts, which will also help us in our gender stereotypes' fight while providing a great quantity of reading through search; hanging non-gendered stereotyped books or just different versions of popular tales on a class blog will also incite pupils to read; the making up of pupils' own gender-stereotyped-free story versions, later to be online shared so as to fill both class time and home time with some reading fun through the setup of contests or online ratings in which pupils will have to participate, etc.

As previously exposed, there is an endless range of digital reading activities which can be performed through the use of software and internet. Consequently, it will just be both on teachers' and pupils' creativity to make a precious moment out of reading in the digital era, while combating gender stereotypes at the same time. This investigation makes part of my ongoing Phd research on masculinities in children's literature.

The present year 2014 is flourishing as an important date to revise the meaning of the word gender. Up to now we have had the opportunity to live how Facebook, the most popular social network, has progressed from the only male/female option in its members' profiles, to 56 other possible choices. We have also witnessed the way India's highest court has admitted a third gender among their citizens, who will be able to vote with a new label stamped on their identification cards. We have seen too how a representation of the macho dominant masculinity at its peak, NBA basketball player Jason Collins – black, strong, popular, good-looking, athletic features and all –came out as gay. This means we are finally learning to accept new horizons as regards gender, being able to see beyond our andronormative and heteronormative beliefs to a new world of endless possibilities in every sense. What I still do not understand is the reason why, if we have succeeded at advancing in our perception of the adult sphere as regards gender, do we still keep an obsolete view when it is children the ones involved. In that case we only perceive two clear-cut different universes: the masculine; ruled by a blue hero which governs over good and bad; and the feminine, “the other” universe, reigned by a princess who seems to color in pink anything she delicately touches. The masculine is also maneuvered by the culture of hegemonic masculinity, to use R.W. Connell terms, in which men are active-strong-naturally-smart and unemotional whereas its counterpart, the feminine, comprises sensitive-weak-passive-not-too-smart women. No matter how hard we do try to avoid these terms in the adult world the truth is that we still tend to label kids as belonging to one of these two ridiculous cosmos. It must be pointed out how in the era of the second feminist wave, the 70's, these beliefs as regards gender and children were shaken by different movements and projects that searched for equality and the end of gender stereotypes. Notwithstanding, a new influx of the necessity to maintain dichotomies, mainly due to economic ends, has made the blue-pink world to bloom once more without most of us being aware, the reason being that some experts have smartly thrived on hiding these nurtured truths under a “neurosexism” (Fine, xxviii, *Delusions*

of Gender) veil to make us believe they are actually caused by nature.

Parents and educators are fundamental when it comes to guiding children to an amazing pantone reign or to a dull blue/pink county. As a matter of fact, there are multiple paths to educate our youth in a gender-stereotyped-free way. I will focus on using the reading skill to obtain the desired outcome, for which we will take advantage of all the possibilities that technology disposes. This way pupils will feel they are actually learning 20th century matter in a 21st century environment and not the other way around as it usually occurs.

First Step. Teaching Gender concepts

Before we get engaged with practicality in our classrooms, we should always introduce the gender issue with its correspondent vocabulary and if possible, initiate some open discussion or debate among our pupils. Following the Chinese proverb “A picture is worth a thousand words” we will also try to make our explanations as visual as possible always searching for a maximum comprehension.

For a start, Sam Killerman (2013), a showman devoted to the writing of the web it'spronouncedmetrosexual.com among other things helps us discover countless down to earth examples of what gender is and is not. One of Killerman's most popular entries presents the edugraphic *The Genderbread Person v2.0* which can be seen here below.

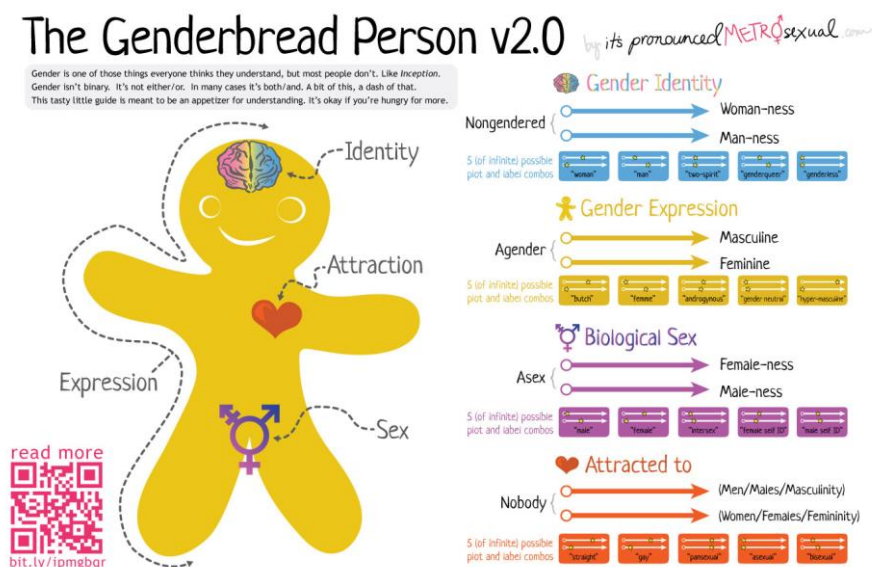


Figure 1

As it can be appreciated when it comes to gender there is nothing fixed or unmovable. In fact this 2.0 version is a redo of the first *Genderbread Person* which happened to be amended due to dozens of followers' comments on what was missing or wrong with it. According to Killerman whenever we approach the gender issue four different realms must be taken into consideration: identity, expression, sex and attraction. What is more, each of these cosmos is at the same time split into many other different limitless options. However, since this investigation will mainly be dealing with up to 12-year-old children, i.e., those enrolled in primary schooling, some of these concepts will not need to be covered in our aim to dismantle gender stereotypes. For instance, sexuality will better be left for secondary students, and so will identity and sex, as children need a higher maturity and biological knowledge to grasp certain issues. Hence, we will basically have to be concerned with gender expression, i.e., what is masculine and what is feminine; masculinities and femininities. Our pupils need to understand that gender expression is only a construction, that society has dictated that some domains belong to a feminine world insomuch as others to a masculine world and how these beliefs have no scientific proof. Yet, at secondary school we would explain to our pupils how feminine can be applied to both boys and girls and masculine to girls and boys as well. We would introduce the terms masculinities and femininities to discuss how there is not a single possibility for each of them and how a girl can be masculine or a boy feminine without any further sexual or biological connotations

It is unbelievable how “by age seven and perhaps as early as age four, children begin to understand gender as a basic component of self” (Taylor, 2003, p. 301). Indeed, psychologist Kohlberg developed in 1966-69 the cognitive-developmental theory, partly founded on Piaget's theory, which relates the child's gender cognition to her or his maturation. In it Kohlberg describes three different stages that the child goes through. First of all from their birth to the age of three he mentions the gender-identity phase in which the kid realizes there are males and females and is even able to recognize herself or himself as one of them. The second stage, which goes from 4 to 5 years of age, is the gender-stability phase in which the kid understands that gender is fixed and finally the gender-constancy stage, from 6 years old onwards, that takes place when children realize that gender is fixed no matter the behavior or look of a person. As society has fortunately evolved through the times, these stages may appear as rather archaic at present however, I must say that in many cases things still continue to work in such an outdated discourse.

Second Step. Activities to abolish outdated gender conceptions.

Once we have up to some extent managed to transmit some general gender notions to our pupils we will proceed to accomplish the necessary activities for those concepts to be

internalized. First of all it must be pointed out that it is crucial to adapt the activity to the age of the pupils it is being addressed to (nevertheless, there will be cases in which no adaptation will be possible, thus feeling obliged to change the activity itself for a different one). For this reason, I will present several options of exercises addressed to a variety of ages or school courses. Let me say that the following are just a few samples for teachers to see and understand how it is possible to debunk outdated gender perceptions using one of the basic teaching skills, reading, and accomplish it in a motivating sphere that feels close to their world by simply using technology as a means. Consequently, I will proceed to submit a battery of activities which may serve as inspiration for teachers to create their own projects.

What is blue? What is pink?

Age: 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th and 6th primary

Resources:

- Any classic tale filled with gender stereotypes
- A sheet with words commonly connected to masculine or feminine worlds such as *doll, truck, firefighter, football player, teacher, pink, construction game, skirt, earring, homemaker, pink, etc.* The words may be substituted by pictures in case of little kids who cannot read. Most of these words or pictures must belong to the tale we have previously read.
- The free online application *Venn Diagram*.

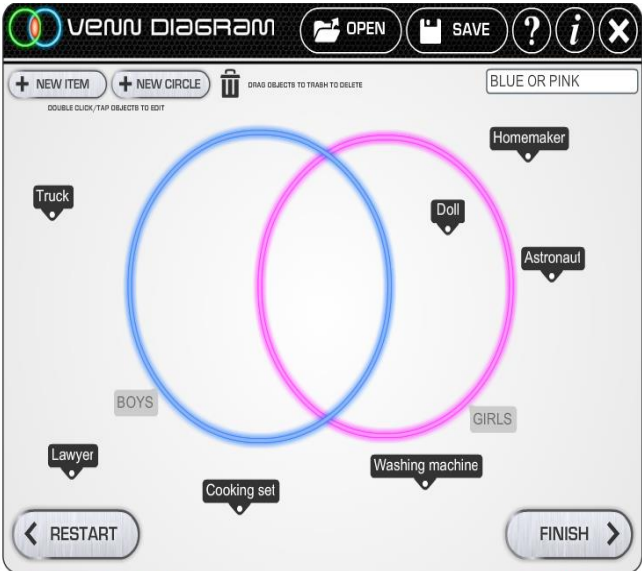


Figure 2

Procedures

Firstly, we will proceed to read the tale to give pupils a chance to soak up the gender stereotypes present in the story. Then, the sheet with words spread all over will be handed out to each group of four. Using the application *Venn Diagram* and working as a group they will have to decide which words correspond to which circle. This application will provide us with the two circles, and the possibility to add whatever item into them and intertwine them later. I will color those two circles in blue and pink so as to represent what girls like or do and what boys like or do. Afterwards and with the help of pupils I will introduce the correspondent words into the appointed circle. After some guiding and further discussion children will understand how all those conceptions should actually be in between the blue and pink circle. Straightaway and as a group using a digital board if possible I will have a pupil come out to introduce the terms in the space which is shared by both circles.

Fractured-fairytales

Age: 3th, 4th, 5th, 6th primary

Resources:

Online *Fractured-fairytales* application

Procedures:

By using the fractured-fairytales online application pupils will get the chance to change the characters, the plot or the end of a fairytale. Pupils will be given three options of classic tales as models and once they learn how to they can rewrite any fairytale this way. We will have them redo the tales by changing the gender stereotypes they have found. The tales will be finally printed and shared in front of the rest of the class. This will provide great food thought for group discussion.



Figure 3

Who is who?


Age: 5th 6th primary

Resources:

Trading Card Creator Application

Procedures:

Most class books whether History, Science, Literature or Math books. Usually only include men as inventors, authors, or conquerers among other many great facets. Although this tendency has started to change it is still hardly difficult to see women as the heroines of our lessons. Through this application we will be able to reverse this tendency by turning it upside down. Pupils will be given names of feminine personalities who have succeeded at different fields, after which they will have to do a thorough internet search so as to make a card which defines the character in question. The class will have to describe about nine or ten characters as a whole. Each group will make three cards and afterwards they can play *guess who* among them. This way they will also learn about the other characters as well. Pupils will have to do a lot of reading on the web so as to find information to fill their cards. We may also provide them with a list of webs where they can find the necessary information adapted to their age or level in a “treasure hunt” way.



The screenshot shows the 'TRADING CARD CREATOR' application window. On the left, a trading card for 'MARIE CURIE' is displayed, labeled 'Real Person'. The card has a photo of Marie Curie and two sections: '1. Background' and '2. Major Events'. The 'Background' section contains the text: 'Time period: Beginning of 20th century', 'Location:', and 'Role:'. The 'Major Events' section contains 'Events:' and 'Response:'. At the bottom of the card, it says 'by: ALBA' and has a 'FLIP' button. On the right, a form titled 'Complete the information to create your new card.' is shown. It has a '1. Background' section with three input fields: 'Time period: When did MARIE CURIE live or when did the important events of this person's life occur?' (with 'Beginning of 20th century' entered), 'Location: Where did MARIE CURIE live or experience an important event?', and 'Role: What was MARIE CURIE's job or work?'. There are 'Open' and 'Save' buttons at the top right, and 'Start Over' and 'Finish Editing' buttons at the bottom. An 'Edit Topic' button and navigation arrows are also present.

Figure 4

Mind Map

Age: 3th, 4th, 5th, 6th primary

Resources:

Mind map creator application in www.examttime.com

Process:

The class will be divided in groups of four or five, each of which will read a different story. Two of those stories will be non-gender-stereotyped tales in which boys will be performing non typical roles whereas the other two will present girls carrying out roles usually addressed to the masculine domain. Once they have finished and using the application mind map we will have to make a mind map as a class group. In it we will make a draft of all the “gender-stereotypes-breakers” the different groups have been able to find. These will be divided into images, language and roles. They will have to provide examples of the book story.

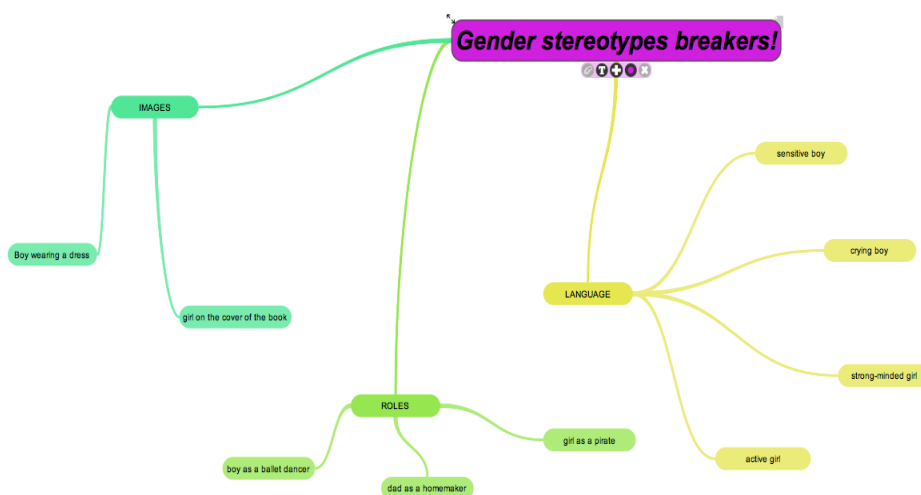


Figure 2

Not for me!!!

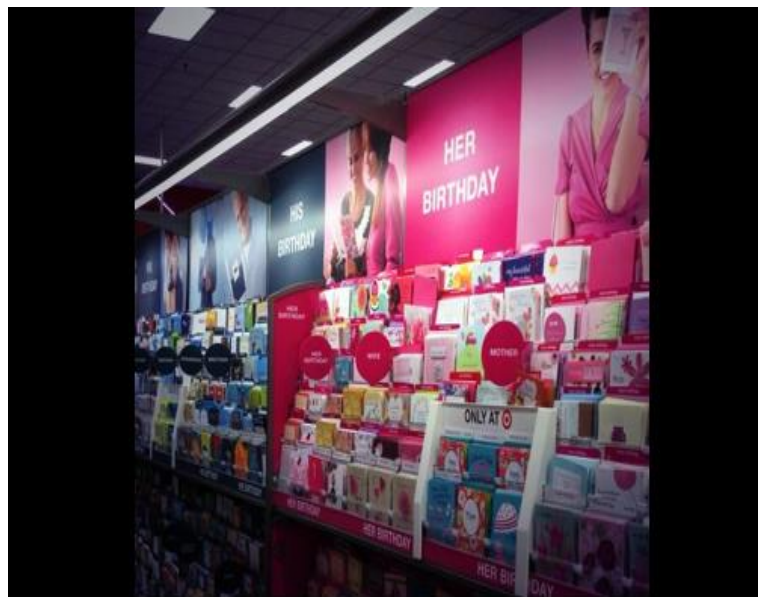
Age: 5th and 6th primary

Resources:

Twitter application

Procedures:

Twitter is probably the most popular microblogging site nowadays. We may use this application for denouncing gender stereotypes present in toys or clothes. If a pupil happens to see at a shop a book titled “Girl's things” she or he will report it using the corresponding hashtag by hanging a picture of the object or action and an explanatory message on the twitter account used for that purpose. Pupils will feel as “gender-stereotypes' detectives” competing on who finds more of them. Every day in class we can spare a few minutes to comment on the latest tweets. We may even start a petition on pages such as change.org asking stores to remove certain toys or signs which we consider as contrary to the promotion of gender equality.



 **Cat Cojocar** @cafrannn · Jun 4
hey @Target, why are we still assigning colors to gender?

Figure 3

Yes, We Can!

Yes, We Can!

Age: 3th, 4th, 5th, 6th primary

Resources:

Scoop it application

Procedures:

It has been proved that working collaboratively is one of the most important competences to succeed in the outer world which should be acquired at school. As author Hellen Keller once said: "alone we can do so little, together we can do so much". The Scoop application helps you to do a broad search by simply providing a topic. The topic will certainly have to be connected with gender stereotypes but each pupil or group will name it in a different way thus opening up increasingly alternatives. Once you have determined the topic, the application itself offers you 100 suggestions of different news related to the subject being analyzed. It will be the pupils' decision to choose the proposals they consider as more attractive or more likely to be sharing the type of information they are looking for on the one hand, and to dismiss the fillers on the other. The rest of the readers will be able to rate the story, comment on it or even modify it with newer data. This activity will allow pupils to collaborate on a project with their mates, other classes or even other schools.

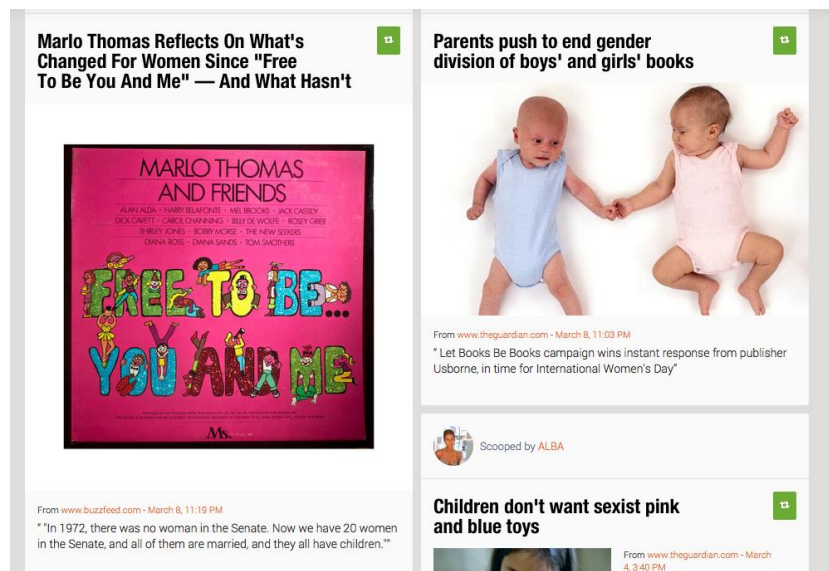


Figure 4

Digital book

Digital book

Age: 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th and 6th primary

Resources:

Application Lim and a tale

Procedures:

Depending on the age of the pupils we will make use of the application in different ways. For instance if it is the older pupils we are teaching we will use their help to make the lim activities about the book chosen. If it is the younger children we will prepare the lim activities ourselves beforehand and have the pupils do them in the class as a group with the digital board. We can also hang those activities in the class blog for pupils to repeat them at home. This way the values being taught will be better absorbed with some practice reinforcement on behalf of the pupils. The lim application lets us make a great deal of activities such as making pairs, puzzles, finding objects, answering questions, etc. It is easy to use and fun for children.



Figure 5



Figure 9

Picture your words

Age: 3th, 4th, 5th, 6th primary

Resources:

Tagxedo application

Procedures:

I will expose below three different activities that can be carried out using this great application;

1. I will hand pupils a list of classic books from which to choose one to read at home. Using the application pupils will have to make a picture with key words from the book they have previously read as homework. The picture will be presented on the digital board to the rest of the class who will have to guess the title of the story being represented. Afterwards, we may use the fractured-fairytales application to change the story so as to adapt it to modern times.
2. After an introduction class in which we have treated some gender vocabulary and concepts, pupils will have to make pictures using the terms covered. They will have to choose the face of a character from a classic tale as the outline to be filled with words. The rest of the class must guess which character is being depicted and the title of the book at issue.
3. I will provide the class with an already made tagxedo and in groups of four or five they will have to use those words to make a non-gender-stereotyped story. They will also have to include somehow the shape of the tagxedo as part of the story.



Figure 6

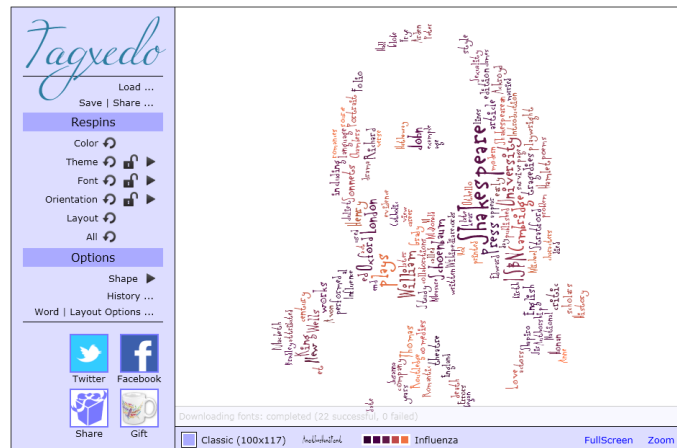


Figure 7

Conclusion

As Bornstein puts it in her work *Gender Outlaw* (1994) “expecting people to fall easily into categories of male or female is like 'calling a rainbow black or white'” (p. 123). We do not want our pupils to get constricted into either of these divisions. We wish them to have as many shades as possible from their own universal rainbow. We want them to love beauty and to create beauty, but their own unique beauty which comes in many different packages. What better way to achieve it than by reading. Reading all types of texts, not just compulsory reading lists which might feel too distant from pupils' own interests and realities, will also help our future generations to become activists in the gender issue, always with the proper guidance. Not only the types of texts offered to our children must be varied and rich but also the means they use to read those texts have to be modern and motivating. This is the reason why I have based my approach to gender in the use of technological tools. The applications suggested on this research will bring children closer to gender understanding by incessantly and unconsciously using the reading skill. We must appoint how not all the features of the applications mentioned herein are 100 per cent free but it will be the teachers' or school's decision whether to purchase the whole pack or not. We tend to disregard applications that are not free but if we made a little revision of our expenses as a school I am sure we would find a small budget for these types of purchases, sometimes highly useful and necessary.

Going a bit further and probably opening field for future research I would advise schools to follow the U.K.'s example and introduce coding in schools. Indeed, coding girls' clubs, which facilitate this task to girls, have already been set up so as to close the gender gap existent in the technological fields. Learning to code will be the next step in learning as

children will be able to make their own applications or games and thus fight gender stereotypes from their own activism. Moreover, to do so they will have to do lot of reading; whether it is instructions, guides, or books to fill their applications with real content.

References

- Bornstein, K. (1994). *Gender outlaw: On men, women and the rest of us*. New York: Routledge.
- Eliot, L. (2009). *Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps--and what we can do about it*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fine, C. (2011). *Delusions of gender : The real science behind sex differences*. London: Icon.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3), 300-11.



Silva, C. V. (2014). Da leitura aos manuais digitais – percepções de estudantes da formação inicial de professores. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 241-253) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Da leitura aos manuais digitais – percepções de estudantes da formação inicial de professores

Cristina Vieira da Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti / CIEC – Universidade do Minho
cristina.vieira@eseopf.pt

Resumo

Nos cenários educativos do século XXI (Reynolds, 2011), a utilização de manuais digitais (MD) no contexto educativo tem vindo a ganhar uma importância crescente. Persiste, ainda assim, alguma discussão quanto ao uso generalizado dos mesmos (Rodríguez & Montero, 2012), ainda que as potencialidades destes dispositivos pedagógicos sejam reconhecidas.

Visando compreender melhor as percepções de estudantes da formação inicial de professores sobre as implicações pedagógicas relativas ao uso de MD, inquirimos estudantes da licenciatura em Educação Básica, o que nos permitiu identificar não só a sua experiência, enquanto leitores digitais, mas também as implicações e o potencial pedagógico por estes percecionados, enquanto futuros docentes do 1.º e 2.º Ciclos. Os dados foram recolhidos mediante inquérito por questionário. Os resultados preliminares apontam, por um lado, para a necessidade de uma maior divulgação e disponibilização em número e variedade de MD, e, por outro, para algum desconhecimento face às potencialidades destes dispositivos pedagógicos, que urge ultrapassar.

Abstract

From reading to digital books: perceptions of students in initial teacher training. In the 21st century educational scenarios, using digital textbook (from now on, DTB) has been gradually gaining importance. There is, nevertheless, some debate around the widespread use of DTB (Rodríguez e Montero (2012), although the perceived potentialities of these pedagogical devices are recognized.

In order to better understand the perceptions of teacher trainees on the pedagogical implications of the use of DTB, a survey questionnaire was applied to graduated students (future 1st and 2nd stages of Basic Education teachers), which allowed us to identify not only their experience as digital readers, but also the implications and pedagogical potential perceived by them, as future 1st and 2nd stages of Basic Education teachers.

Preliminary results show, on the one hand, the need for continued growth in the number and variety of DTB made available and, on the other hand, that there is still some ignorance regarding their potentialities as pedagogical devices.

Introdução

A proliferação de suportes tecnológicos em que a leitura é, hoje, feita torna apetecível e incontornável a sua utilização por crianças, reconhecendo-se o valor que os conteúdos digitais encerram face à leitura no tradicional suporte papel. Apesar de não estarem ainda disponíveis dados que permitam aferir tal adesão à leitura em suporte digital, é notório o uso generalizado das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e da *Web* por parte dos jovens no seu quotidiano – seja para lazer, divertimento ou nos seus relacionamentos sociais.

Tal fenómeno terá igualmente um impacto junto das suas necessidades de aprendizagem, das suas exigências e expectativas. Daí decorre, a nosso ver, a oportunidade de dotá-los de capacidades e de competências para se desenvolverem pessoalmente, para participarem na sociedade e para a vida ativa futura, pois utilizam cada vez mais a leitura em suporte digital para aprender o que quer que seja, muitas vezes fora da sala de aula. Tendo em conta o ritmo de evolução muito acelerado das inovações tecnológicas que suportam, hoje em dia, a atividade leitora, consideramos que cabe também às instituições educativas (e particularmente àquelas que se dedicam à formação de professores) estar atentas às diferentes possibilidades que a leitura digital oferece. Tal atenção deverá ser tanto maior quanto mais evidente é o facto de “as instituições de ensino serem lideradas por atores que se esforçam para se assumirem conscientemente como «imigrantes digitais», tendo em conta uma geração de «nativos digitais» que exigem metodologias ativas e evolutivas, pelo que o conhecimento e o seu processamento têm que acontecer em novos formatos, mais desafiantes, com que os “nativos digitais” se identifiquem, tirando partido das TIC, em geral” (Morgado & Morgado, 2012, p. 148) e, diríamos nós, das potencialidades da leitura em suporte digital, em particular. Reconhecendo o papel que os docentes (nomeadamente nas valências de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico) desempenham na formação de hábitos de leitura, quisemos saber de que forma os estudantes da licenciatura em Educação Básica, eles próprios nascidos na era digital, encaram a leitura em suporte digital, enquanto leitores, para seu usufruto, e ainda enquanto futuros docentes com responsabilidades ao nível da promoção desta competência junto de crianças a frequentar estas faixas etárias.

Por outro lado, e atendendo ao papel que os manuais escolares assumem no espaço educativo (Observatório dos Recursos Educativos, 2014), procurámos especificamente identificar quais as perceções que estes professores em formação têm dos manuais digitais enquanto recurso pedagógico.

O que tem vindo a ser observado é que estas gerações, permanentemente ligadas e envolvidas com ferramentas digitais, pensam e relacionam-se de forma distinta das gerações que as precederam. Autores como Gee (2003), têm vindo a defender que o

trabalho centrado em competências linguísticas baseadas nas habilidades de ler e escrever (essenciais no mundo do impresso e, como consequência, também nos livros tradicionais) é cada vez mais desafiado pela necessidade de interagir em cenários literários multimodais, os quais são tipicamente explorados num suporte digital.

Definimos assim, como objetivos deste trabalho: a) identificar a experiência e as percepções de estudantes de uma Escola Superior de Educação sobre a leitura em suporte digital comparativamente à leitura em suporte impresso; b) aferir o potencial pedagógico por estes percebidos relativamente aos MD enquanto recurso pedagógico;

Metodologia

De forma a atingir os objetivos que nos propusemos alcançar, foi desenhado um inquérito por questionário estruturado em 20 questões de forma a recolher dados relativamente a:

a) Caracterização do inquirido (género, faixa etária, perfil de utilizador de ferramentas TIC e perfil de leitor);

b) Perceção das estudantes sobre:

i) Leitura: preferências em termos de formato; avaliação dos hábitos de leitura percebidos em suporte digital e em suporte impresso face a anos anteriores e razões invocadas para eventual decréscimo;

ii) Manuais Escolares Digitais: Experiência e expectativas face ao uso do MD *versus* suporte impresso; limitações e potencialidades pedagógicas identificadas e seu impacto nas aprendizagens.

As questões constantes do inquérito foram apresentadas numa ordem deliberadamente aleatória, de forma a poder revelar possíveis inconsistências nas respostas, dado o facto de estarmos a lidar com representações de estudantes. Foram considerados intervalos de 1 a 2, 1 a 4 ou ainda 1 a 5 para algumas das questões, dependendo do tema. Noutras questões, pretendia-se identificar o número de estudantes que concordam com uma dada afirmação.

O inquérito por questionário foi aplicado durante o 1.º semestre do ano letivo de 2013/2014 e os dados foram recolhidos de forma anónima, recorrendo a um formulário disponível em *google.doc*. O preenchimento do formulário não tinha carácter obrigatório, uma vez que tal não estava contemplado nos requisitos de nenhuma unidade curricular e aos estudantes que participaram no estudo não foi dado qualquer incentivo para o seu preenchimento. Para o efeito, auscultámos 50 estudantes da licenciatura em Educação Básica (todas do género feminino) de uma Escola Superior de Educação, cuja média de

idades se situava nos 21 anos, encontrando-se a grande maioria destas (88%) inscrita no 1.º ano do curso.

A seleção dos participantes para colaborar no estudo foi limitada a estas estudantes, quer em virtude da facilidade de acesso e recolha dos dados das mesmas, quer ainda tendo em conta a sua experiência no domínio das TIC: todas se identificaram como utilizadoras de pelo menos uma ferramenta tecnológica (preferencialmente, o computador pessoal, tendo o *kindle* – instrumento especificamente usado para leitura em suporte digital - sido indicado como a ferramenta com maior número de não utilizadores (cf. figura 1).

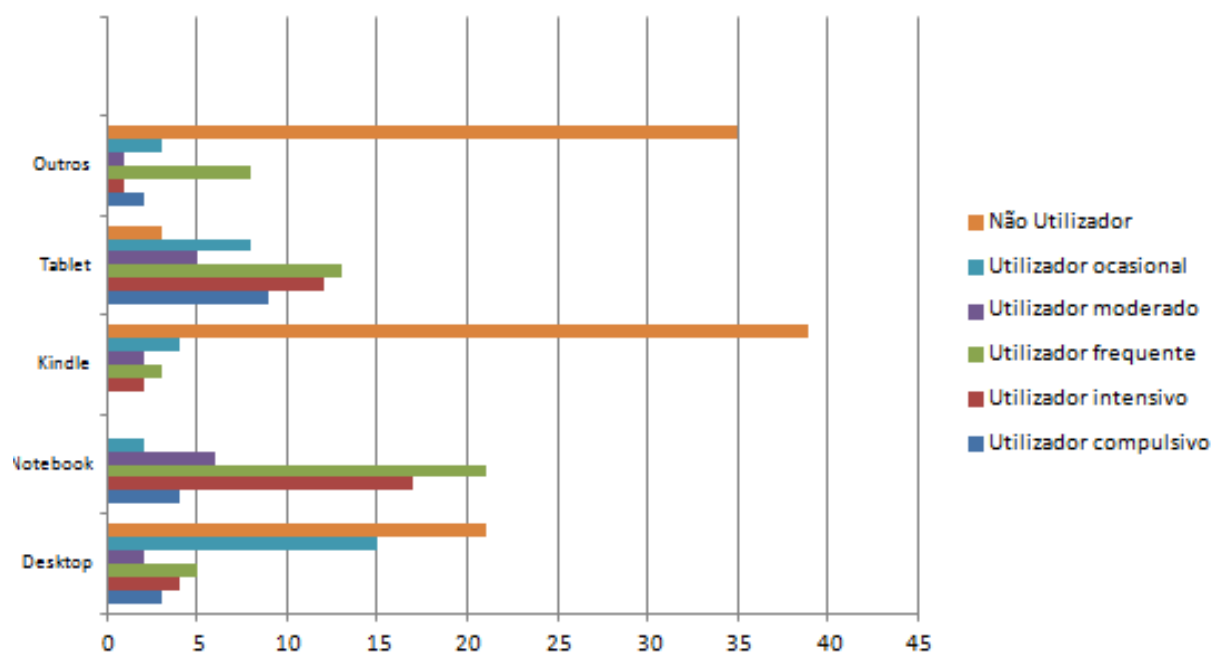


Figura 1 – Perfil de utilizador de ferramentas TIC.

Quando inquiridas sobre quais as funcionalidades privilegiadas na utilização destas ferramentas, 31% assinalou o trabalho escolar, seguida do entretenimento (valorizado por 19%), bem como a pesquisa pessoal ou o acesso a redes sociais (ambas as funcionalidades destacadas por 14% das respondentes). Se bem que apontando para uma utilização que passa por fins não necessariamente académicos, mas que podem ser reveladores da sua experiência enquanto leitores digitais, pareceu-nos relevante assinalar que a funcionalidade mais destacada tenha sido justamente a do trabalho escolar, ainda que, também nas restantes opções tenhamos de considerar necessariamente o papel de destaque que a leitura digital ocupa.

No que respeita ao perfil de leitor, a maioria das inquiridas (52%) assumiu ter uma apetência moderada pela atividade leitora, tendo 44% identificado esta como uma atividade muito apreciada.

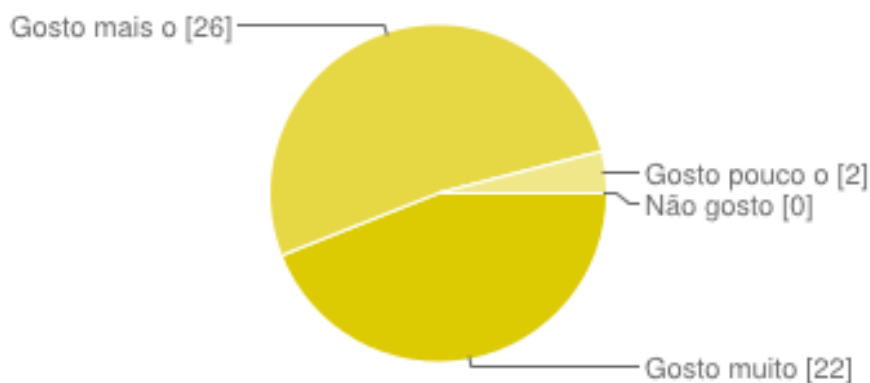


Figura 2 – Perfil de leitor: apetência pela leitura.

Ainda assim, a larga maioria das respondentes (52%) reconheceu a importância da leitura no seu quotidiano, comparativamente à percentagem de respondentes que lhe reconhecem apenas alguma (36%) ou pouca (12%) importância.

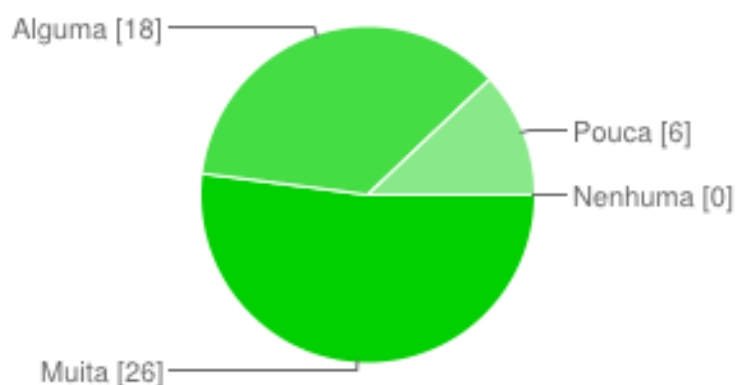


Figura 3 – Perfil de leitor: importância atribuída à leitura.

Resultados

Os resultados obtidos serão apresentados de forma a dar resposta aos dois principais objetivos do estudo, que aqui recuperamos:

- i) Identificar a experiência e as perceções de estudantes de uma ESE do Porto sobre a leitura em suporte digital comparativamente à leitura em suporte impresso;
- ii) Aferir o potencial pedagógico por estes percecionados relativamente aos MD enquanto recurso pedagógico.

Leitura em suporte digital e leitura em suporte impresso

Tendo em conta o perfil de leitor em termos genéricos acima traçado, procurámos saber qual o seu posicionamento face à leitura em suporte impresso contrastivamente com a

leitura em suporte digital. A primeira é claramente identificada como recolhendo maiores preferências face à leitura em suporte digital, sendo valorizada sobretudo enquanto fonte de conhecimento para o trabalho escolar (para a totalidade das inquiridas) e, em menor escala, um meio de valorização pessoal (para 90%) ou uma atividade avaliada como prazerosa (para 80%) a apaixonante (para 70%).

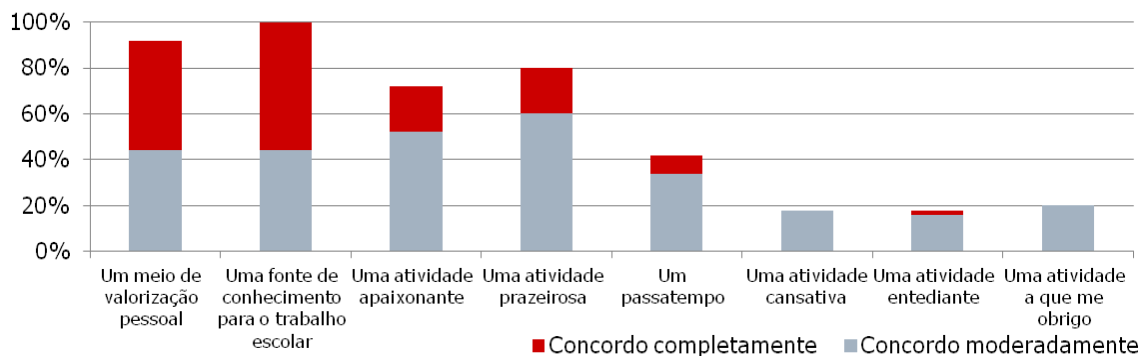


Figura 4 – Posicionamento face à leitura em suporte impresso.

Já relativamente à leitura em suporte digital, observamos que o posicionamento das inquiridas tende a manter a valorização deste suporte enquanto fonte de conhecimento para o trabalho escolar e meio de valorização pessoal, ainda que em menor percentagem do acima verificado para a leitura em suporte impresso. Registe-se, aliás, que tal acontece igualmente com as restantes opções, à exceção das três últimas (a leitura entendida como uma atividade cansativa, entediante ou forçada), marcadamente negativas, que registam um aumento do número de respostas, conforme pode ser observado comparando as figuras 4 e 5.

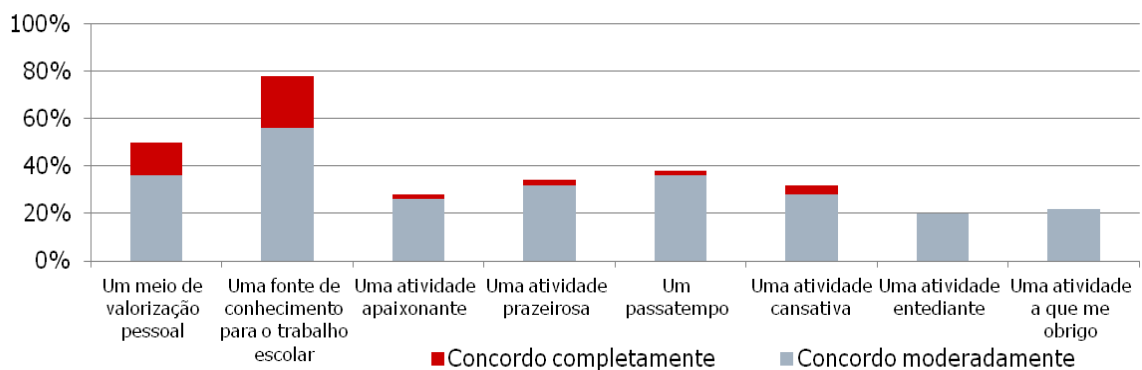


Figura 5 – Posicionamento face à leitura em suporte digital.

Quisemos ainda verificar se diferentes modalidades de leitura (revistas, jornais ou livros) seriam informativas da preferência por um determinado suporte (digital ou impresso).

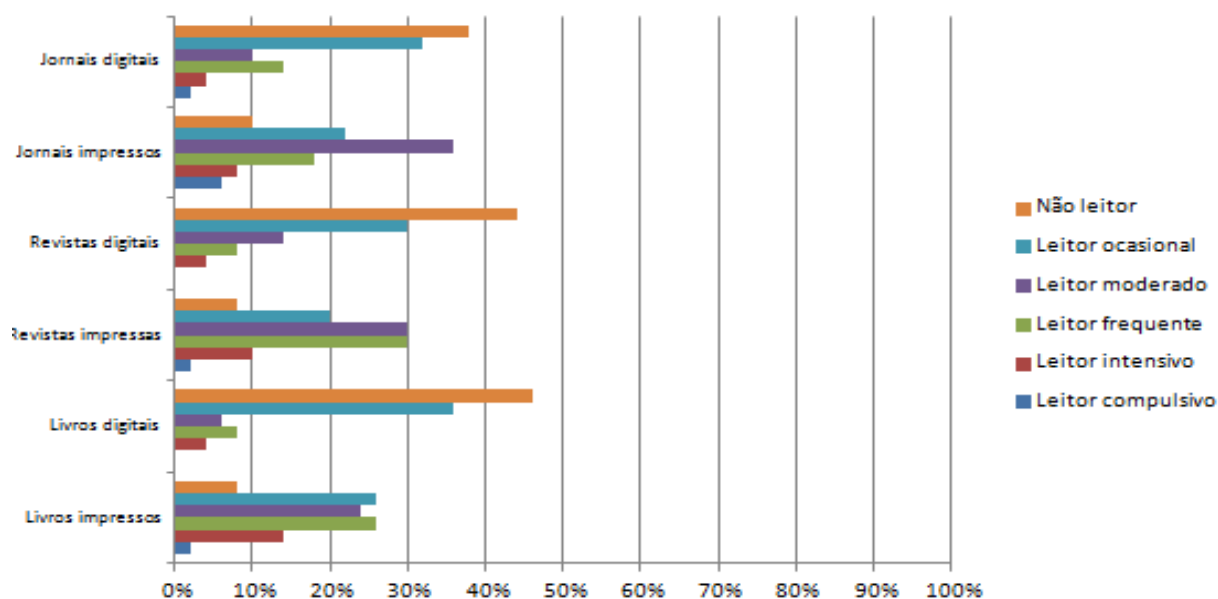


Figura 6 – Perfil de leitor (em diferentes modalidades e suportes).

O que pudémos observar foi que esse efeito não se verifica, uma vez que o suporte parece constituir como-se como o fator diferenciador: a maior parte não se identificou como leitor digital nem de livros, nem de revistas, nem tão pouco de jornais digitais, ainda que se tenham percecionado como leitores moderados a frequentes de revistas impressas, leitores moderados a ocasionais de jornais impressos e leitores frequentes a ocasionais de livros impressos. Interessou-nos igualmente perceber se houve alguma evolução nos hábitos de leitura atuais, em ambos os suportes, comparativamente aos de anos anteriores.

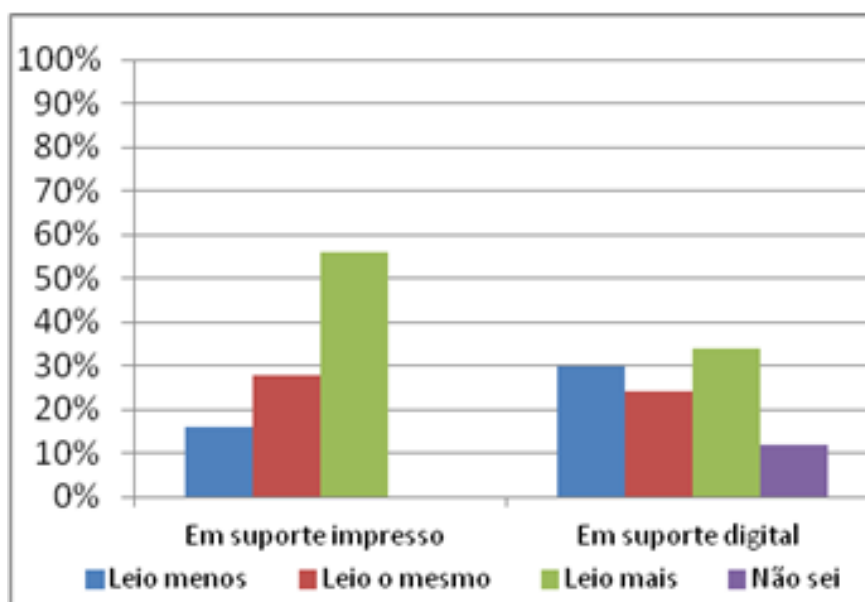


Figura 7 – Variação percebida quanto a hábitos de leitura em suporte impresso e digital comparativamente a anos anteriores.

O que parece poder concluir-se da análise da figura 7 é justamente que os hábitos de leitura em suporte impresso registaram, na percepção das inquiridas, um progressivo aumento face a anos anteriores, ao passo que a leitura em suporte digital apresenta uma variação que não denota uma tendência marcada.

Ainda que as respostas registando um decréscimo dos hábitos de leitura não tenham ultrapassado os 30%, quisemos saber quais as razões invocadas para justificar tal diminuição. No que respeita à leitura em suporte impresso, as justificações apresentadas invocam a falta de tempo (para 12%), o preço elevado dos livros (para 6%) ou ainda a dificuldade de concentração na leitura (para 2%) e o desinteresse pela leitura e preferência por outras atividades (para 4% das inquiridas).

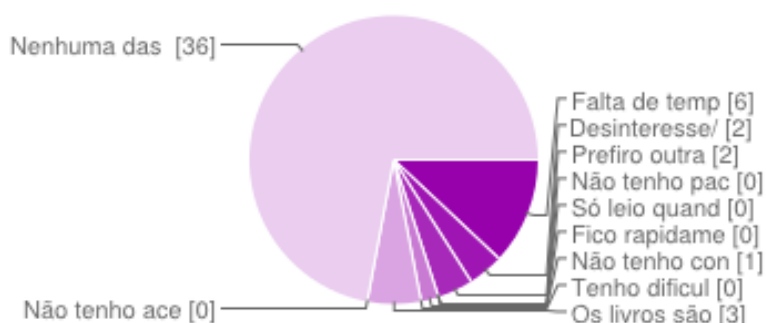


Figura 8 – Razões invocadas para a diminuição de hábitos de leitura impressa.

Já no que respeita à leitura em suporte digital, a principal razão invocada consiste no cansaço ocular (para 12%); a preferência por outras atividades (para 6%) ou ainda um conjunto de várias outras justificações: a falta de tempo e de concentração, o preço dos livros digitais ou a dificuldade em aceder a bibliotecas digitais.

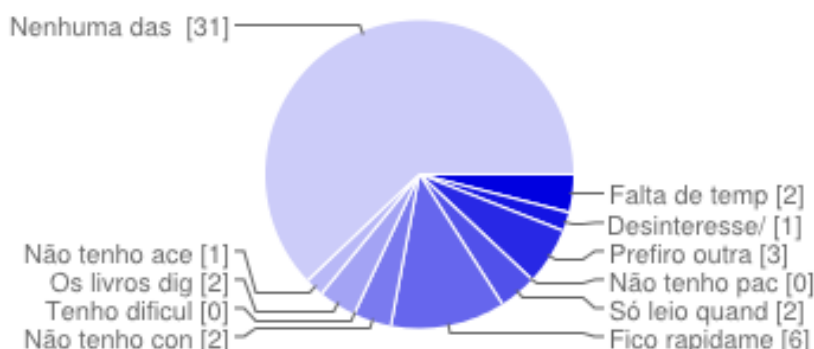


Figura 9 – Razões invocadas para diminuição de hábitos de leitura digital.

Como podemos observar, algumas das razões apresentadas para justificar a diminuição dos hábitos de leitura são comuns a ambos os suportes de leitura, ganhando particular destaque, no caso da leitura digital, as questões decorrentes do incómodo visual ou ainda da dificuldade no acesso a bibliotecas digitais.

Uma vez identificadas as percepções destas estudantes sobre a leitura em suporte digital comparativamente à leitura em suporte impresso, procuraremos, de seguida, aferir o potencial pedagógico por estes percecionados relativamente aos MD enquanto recurso pedagógico.

Os manuais escolares digitais

De forma a determinar o conhecimento que as estudantes manifestavam sobre os manuais digitais, foram questionadas sobre a sua familiaridade com o conceito e a sua experiência com MD.

Foi possível determinar que a maioria das respondentes (70%) não tinha ainda tido oportunidade de fazer uso de nenhum MD, ainda que já tivessem ouvido falar do conceito. De registar ainda que 20% das inquiridas desconheciam totalmente o conceito, tendo metade destas manifestado o desejo de vir a conhecer.

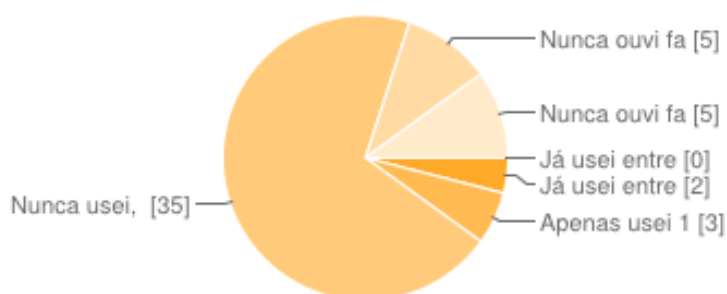


Figura 10 – Familiaridade com o conceito de manual digital.

Quanto às potencialidades dos manuais digitais, quando lhes pedimos que identificassem as vantagens percecionadas no uso dos manuais digitais, verificamos que os participantes valorizam sobretudo a incorporação de atividades interativas e a possibilidade de aceder a textos associados por hiperligação, bem como a facilidade de busca de conteúdos, a par da possibilidade de inclusão de som e vídeo nos manuais escolares.

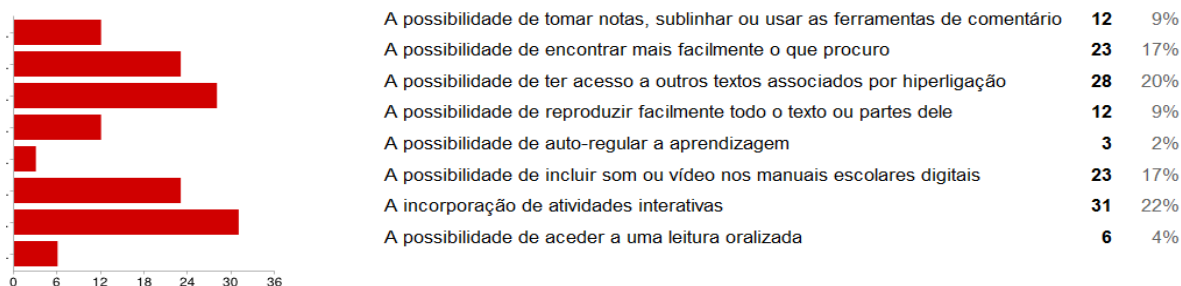


Figura 11 – Vantagens percecionadas no uso de manuais digitais.

Apesar do reduzido nível de conhecimento das respondentes, as estudantes foram, ainda assim, capazes de identificar alguns dos seus traços mais relevantes, nomeadamente o seu carácter dinâmico e interativo, bem como a sua conectividade e a possibilidade de permanente atualização (benefícios decorrentes de uma aprendizagem com hipermédia e multimédia).

Quanto às limitações pedagógicas percecionadas, as inquiridas destacaram o risco de reduzir o trabalho em torno da caligrafia (desconhecendo, porventura, que também as questões de motricidade fina podem ser trabalhadas de forma particularmente interessante com recurso a estas ferramentas); o seu elevado custo, bem como o risco de se fomentar um uso inapropriado de conteúdos disponíveis em linha (nomeadamente situações de plágio).

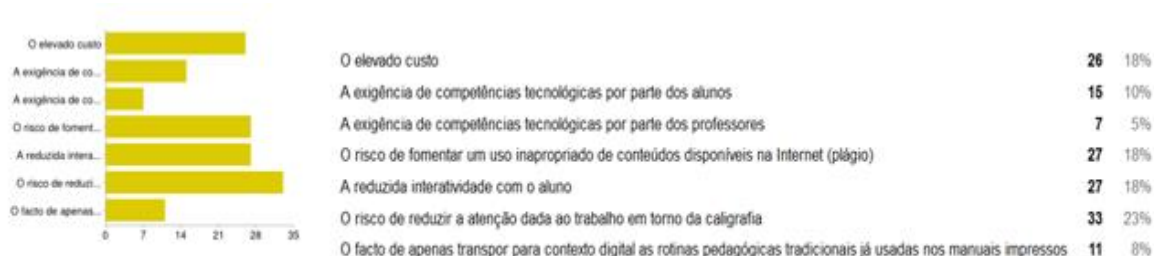


Figura 12 – Desvantagens percecionadas no uso de manuais digitais.

Numa das questões seguintes, os estudantes foram chamados a classificar as suas expectativas quanto aos MD. A distribuição das respostas pode ser verificada na figura 13, que a seguir se apresenta. A maioria das respondentes (58%) classificou as suas expectativas como sendo médias e apenas 4 estudantes (8%) como sendo excecionais/elevadas; uma minoria reportou não ter expectativas ou ter expectativas nulas quanto à utilidade dos manuais digitais.

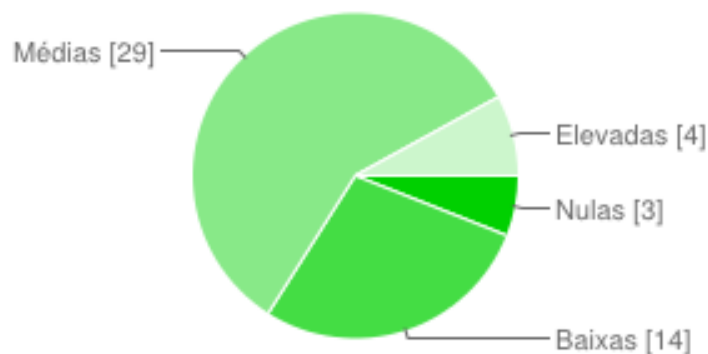


Figura 13 – Expetativas quanto ao uso de manuais digitais.

Por fim, quisemos ainda perceber de que forma as inquiridas percecionam a coexistência futura do MD e do manual impresso.

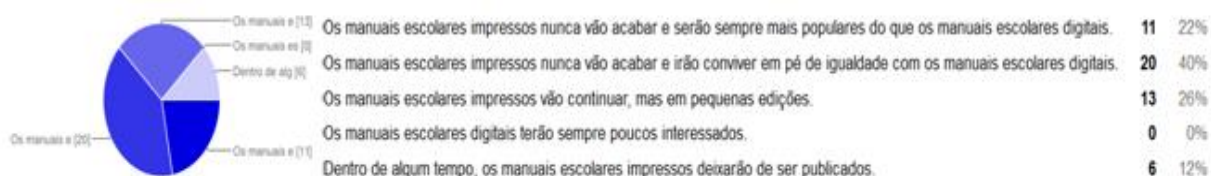


Figura 14 – Coexistência percecionada entre manuais impressos e manuais digitais.

Nesta questão em particular, 40% das inquiridas assinalou que os manuais em ambos os suportes irão coexistir em pé de igualdade, ao passo que 26% considera que os manuais impressos irão continuar, mas em pequenas edições, contra 22% que defendem que o suporte impresso será sempre mais popular do que o suporte digital.

Considerações finais

Como tivemos oportunidade de demonstrar, os dados apresentados apontam para uma recetividade moderada destas estudantes pela leitura digital e pelos manuais digitais, comparativamente às versões impressas, o que, aliás, vai ao encontro do que outros estudos demonstraram (e.g, Gonçalves, Silva, & Nogueira, *no prelo*; Weisberg, 2011).

No entanto, e tendo em conta o ritmo acelerado de inovações tecnológicas, nomeadamente aquelas que proporcionam atividades de leitura, consideramos que é função das instituições educativas (nomeadamente das que se dedicam à formação de professores) estar atentas às diferentes possibilidades que a leitura digital proporciona.

Concretamente no que diz respeito aos manuais digitais e às suas potencialidades pedagógicas, a motivação que despertam, bem como a liberdade de atuação que proporcionam quer ao estudante quer ao professor, permitem-nos concluir que o MD, não se limitando a facilitar o trabalho do professor, foi-se transformando num recurso dinâmico que incorpora outras ferramentas (desde vídeos, à possibilidade de hiperligações ou mesmo da incorporação da realidade virtual) numa lógica colaborativa que envolve tanto o professor como o estudante na criação e construção de conhecimento. Os resultados obtidos neste trabalho revelam, por um lado, a necessidade de uma maior divulgação e disponibilização de maior número e variedade de MD, e, por outro, que o seu potencial pedagógico não foi ainda suficientemente considerado na formação dos futuros discentes, atendendo sobretudo às suas características distintivas, segundo Kim e Yung (2010): hipertexto, multimédia, interatividade e autorregulação da aprendizagem.

Não obstante, e para além dos riscos decorrentes da exposição excessiva a dispositivos eletrónicos (Sana, Weston, & Cepeda, 2013), estudos há (Mangen, Walgermo, & Brønneck, 2013) que vieram defender que a leitura em suporte digital condiciona a compreensão leitora ou alertar para o facto de a leitura em suporte impresso permitir a criação de mapas mentais, uma visão panorâmica do lido, bem como uma capacidade de atenção e retenção em memória que a leitura digital não proporcionará (Jabr, 2013).

Atendendo à necessidade de pesar os benefícios e os riscos envolvidos, defendemos, pois, uma utilização criteriosa e pedagogicamente sustentada dos manuais digitais em contexto educativo, para a qual urge alertar nomeadamente na formação de professores.

Referências bibliográficas

- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gonçalves, D., Silva, C. V., & Nogueira, I. C. (no prelo). Future teachers' perceptions of the pedagogical use of digital textbook in the learning process. *In* E. Bruillard; M. Horsley, & J. Rodríguez (Coords.), *Digital Textbook in Schools today*. What's new? (pp. 300-322). IARTEM.
- Jabr, F. (2013). Why the brain prefers paper. *Scientific American*, novembro, 35-39.
- Kim, J. H.-Y., & Jung, H.-Y. (2010). South Korean Digital Textbook Project. *Computers in the Schools*, 27 (3-4), 247-265.
- Mangen, A.; Walgermo, B. R., & Brønneck, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.

- Morgado e Morgado, M. (2012). Pensar a (Re)integração das Tecnologias na Educação. *In* X. M. Cid, J. Rodríguez Rodríguez, & D. Gonçalves, (Coords.), *Fenda Digital: Tic, Escola e Desenvolvimento Local* (pp.147-151). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Observatório dos Recursos Educativos. (2014). Por uma utilização criteriosa dos recursos digitais em contextos educativos. Um balanço de investigações recentes. Acedido a 12 de junho de 2014 em:
http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf
- Reynolds, R. (2011). Trends influencing the growth of digital textbooks in US higher education. *Publishing Research Quarterly*, 27(2), 178-187.
- Rodríguez Rodríguez, J., & Montero, M. L. (2012). The opinion of primary-school teachers regarding textbooks and printed curricular materials developed to support their teaching activities. *Educational Media International*, 49(2), 123-137.
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
- Weisberg, M. (2011). Student attitudes and behaviors towards Digital Textbooks. *Publishing Research Quarterly*, 27(2), 188-196.



Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2014). Jogos interativos de leitura: um programa de literacia familiar. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 254-258) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Jogos interativos de leitura: um programa de literacia familiar

Joana Cruz

Câmara Municipal de Matosinhos e CIEC

Iolanda Ribeiro

Fernanda Leopoldina Viana

Universidade do Minho

Resumo

A influência da família no desenvolvimento literário das crianças tem sido apontada como um dos principais argumentos para a criação de programas de literacia familiar. É fundamental que os pais compreendam as implicações para esse desenvolvimento, das suas práticas, bem como da qualidade afetiva das suas interações com as crianças em torno da leitura e da escrita. Deste modo, um dos desafios na construção de programas de literacia familiar é a conjugação de experiências, hábitos e rotinas parentais e a exploração dos benefícios destas práticas para o desenvolvimento literário das crianças. Os resultados da investigação sugerem que pequenas mudanças nas práticas parentais conduzem a mudanças significativas nas competências de literacia emergente. Programas digitais, como o JIL constituem uma forma de auxiliar os pais: (a) tornando-os mais conscientes do seu papel na promoção do desenvolvimento literário das crianças; (b) alargando as atividades relacionadas com a leitura e a escrita; (c) promovendo a literacia emergente. Nesta comunicação apresenta-se a fundamentação teórica do programa e a sua descrição.

Abstract

Interactive reading games: A family literacy program. The family influence on children literacy's pathways has been one of the main arguments for the development of family literacy programs. It is important that parents understand the implications of reading and writing practices including the affective quality of the interaction that take place while they are reading and writing with their children. So one of the challenges in the development of family literacy programs is the need to use previous parental experiences, and explore the benefits of these for the development of children literacy. The results of investigation suggests that small changes in parents' behavior may produce significant changes in children's emergent literacy skills. Digital programs like JIL are a way of helping parents to: (a) become aware of their role in promoting children's literacy development; (b) to expand activities that involve reading and writing; (c) to promote emergent literacy development. In this communication we present the theoretical framework of the program and its description.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

JIL é o acrónimo de **Jogos Interativos de Leitura**. O JIL é um jogo digital que procura promover a literacia emergente através da interação entre pais e crianças em idade pré-escolar. A literacia emergente tem sido definida como englobando um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita que as crianças vão construindo antes de se iniciar a escolaridade básica. Não se trata de conhecimentos ensinados formalmente, mas de conhecimentos que as crianças vão construindo à medida que vão contactando com material impresso e que o vão interrogando. As experiências com leitura e com escrita em contextos afetivamente significativos permitem dar-lhes sentido e perceber a sua funcionalidade e algumas das suas regras (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Foorman, Anthony, Seals, & Mouzaki, 2002; Hannon, 2000).

Os objetivos do JIL

O JIL foi construído com o objetivo proporcionar um conjunto de atividades que podem ser realizadas no ambiente familiar e que promovem não só o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita, mas que fomentam também, desde cedo, a motivação para ler e escrever. Os jogos que integram este *software* visam desenvolver a linguagem oral, motivar para a aprendizagem da leitura e da escrita e desenvolver atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita que ajudem as crianças a perceber que a linguagem escrita é uma forma de “representar” a linguagem oral. O JIL não tem como finalidade antecipar o ensino da leitura e da escrita, mas sim conhecimentos e competências que são facilitadores da sua aprendizagem.

Os resultados da investigação mostram que o gosto pela leitura é positivamente influenciado pelas histórias que as crianças ouvem os pais ler e pelas atividades/brincadeiras feitas a partir dessa leitura (Foorman, Anthony, Seals, & Mouzaki, 2002; Justice, & Kaderavek, 2002). A audição das histórias e os jogos que, a partir delas, são propostos, para além de serem uma oportunidade para a existência de momentos de partilha entre pais e filhos, podem, também, ser o motor para a leitura de outras histórias e para a realização de outros jogos. Assim, o JIL é um recurso para os pais e, simultaneamente, um guia para a exploração de outras histórias que venham a ser lidas. A experiência com o uso do JIL tem mostrado que, de facto, não é um “receituário” e que os pais são extremamente imaginativos na apropriação que fazem das propostas apresentadas.

De acesso é livre (<http://jil.miew.com.pt>), os jogos do JIL foram desenvolvidos tendo como ponto de partida oito contos da autoria de Luísa Ducla Soares (cf. Figura 1). Estas histórias são apresentadas em formato áudio, isto é, estão previamente gravadas.



Figura 1 – Os contos-base para os jogos do JIL

Jogar o JIL

O primeiro passo para poder realizar os jogos do JIL é a audição da história. Esta pode ser repetida o número de vezes que a criança quiser. A opção por desenvolver os jogos a partir da leitura das histórias prende-se com o facto de esta atividade fazer, cada vez mais, parte das rotinas de muitas famílias para as crianças pequenas. São cada vez mais os pais que descobrem as cumplicidades que acontecem nos momentos em que leem ou contam uma história aos filhos. Ouvir ler é uma das formas mais eficazes de aumentar a imaginação, de aprender palavras novas, de expandir conhecimentos e de desenvolver a linguagem (Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Sutton, Sofka, Bojczyk, & Curenton, 2007).

Como foi referido, a leitura de cada história é seguida de um conjunto de jogos digitais. As instruções são dadas por uma personagem – a Dina (cf figura 2) – que também incentiva a criança a pensar, a ouvir de novo, a não se precipitar, modelando atitudes de controlo da impulsividade, característica da faixa etária a que os jogos se destinam.

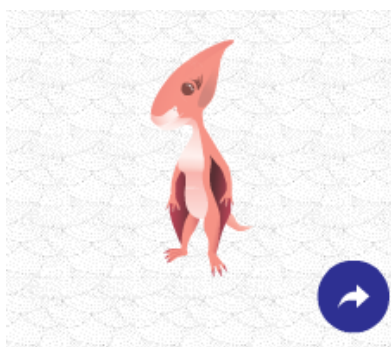


Figura 2 – A Dina

Os jogos requerem uma participação ativa das crianças. Ao longo dos jogos, as crianças são solicitadas a clicar, arrastar e ligar diferentes informações. Os jogos são acompanhados de *feedback* imediato e de elogios verbais, de modo a promover o envolvimento das crianças.

Os jogos do JIL

1 - Jogo Ouvir e Compreender

Neste jogo, as crianças ouvem uma pergunta e várias alternativas de resposta. Para responder têm de clicar na alternativa que consideram correta.

2 - Jogo Um ou Mais do Que Um

Neste jogo as crianças ouvem uma palavra no singular e, posteriormente, ouvem duas alternativas, relativamente ao plural desta palavra. Devem clicar na opção que consideram correta.

3 - Jogo Encontrar o Par

Neste jogo, as crianças ouvem o nome de um animal (ex: gato) e, posteriormente, ouvem duas alternativas, relativamente ao par no que respeita ao género.

4 - Jogo Ouvido Apurado

Neste jogo, as crianças ouvem uma palavra e devem selecionar, clicando, na imagem respetiva, a que tem um nome que rima com a palavra dada. Passando o rato por cima de cada uma das imagens fornecidas, pode ouvir-se o nome do objeto ou do animal nela representado.

5 - Jogo Pegadas de Dinossauro

Neste jogo, as crianças ouvem uma palavra, têm de descobrir em quantos pedacinhos (sílabas) ela pode ser dividida e de clicar no número de pegadas de dinossauro correspondente.

6 - Jogo Chutar as Sílabas

Neste jogo, as crianças ouvem uma palavra e devem descobrir que palavra pode ser obtida se lhe for retirada a primeira sílaba. São fornecidas duas alternativas de resposta (dois desenhos), devendo a criança escolher uma, clicando sobre a mesma.

7 - Jogo Falar à Robô

Neste jogo, as crianças ouvem uma palavra pronunciada “à robô”, isto é, com interrupções entre as sílabas, devendo descobrir qual a palavra que foi dita. São oferecidas várias alternativas de resposta, cuja escolha se faz, clicando na imagem considerada correta.

Além destes jogos, que se repetem em todas histórias, existem outros específicos a cada uma delas. Todos têm como objetivo promover, de forma sistemática, o

desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e das concepções sobre a linguagem escrita (Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008; Yopp, & Stapleton, 2008).

Referências bibliográficas

- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*(7), 554 - 557.
- Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology, 9*(3), 173-184.
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.
- Justice, L., Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-12.
- Justice, L. Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 30-40.
- Lachner, W., Zevenbergen, A., & Zevenbergen, J. (2008). Parent and child references to letters during alphabet book reading: Relations to child age and letter name knowledge. *Early Education and Development, 19*(4), 541-559.
- Stephenson, K., Parrila, R., Georgiou, G., & Kirby, J. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 24-50.
- Sutton, M., Sofka, A., Bojczyk, K., & Curenton, S. (2007). Assessing the quality of storybook reading. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy*. San Diego: Plural Publishing.
- Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español. *The Reading Teacher, 61*(5), 374-382.



Hodges, L., & Spinillo, A. (2014). Uma análise da natureza dos erros apresentados por crianças com dificuldades de compreensão de textos. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 259-263) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Uma análise da natureza dos erros apresentados por crianças com dificuldades de compreensão de textos

Luciana Hodges
Alina Galvão Spinillo

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo

A presente investigação teve por objetivo analisar os erros apresentados por crianças com dificuldades de compreensão de textos. Participaram do estudo 40 crianças alunas do ensino fundamental. Metade dos participantes realizou uma leitura interrompida de uma história, enquanto a outra metade realizou uma leitura sem interrupções. Após a leitura, todas as crianças responderam perguntas de natureza inferencial sobre a história. As respostas foram classificadas em quatro categorias: não responde; resposta incorreta; resposta imprecisa; e resposta precisa. Após esta classificação, foi realizada uma análise das respostas incorretas, o que permitiu identificar quatro tipos de erros relativos a diferentes maneiras que as crianças adotavam para integrar informações intratextuais e extratextuais na tentativa de estabelecer inferências. Os mesmos tipos de erros ocorriam nas duas situações de leitura, porém, a leitura interrompida propiciava tentativas de estabelecimento de inferências mais eficientes do que a leitura sem interrupções.

Abstract

The present study aimed to analyze the errors made by children who presented difficulties in reading comprehension. The study included 40 children enrolled in elementary schools. Half of the participants read a story with pre-determined interruptions, while the other half read the story without interruptions. After reading, all children answered inferential questions about the story. The answers were classified into four categories: no answer; incorrect answer; imprecise answer; and precise answer. After this classification, an analysis of the incorrect answers was performed, which allowed to identify four types of errors regarding the different ways of integrating intratextual and extratextual information in an attempt to make inferences. The same types of errors occurred in the two reading situations; however, the interrupted reading situation propitiated more efficient attempts to establish inferences than reading without interruptions.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

A habilidade de compreender textos tem forte impacto na vida do indivíduo: é fundamental para o progresso escolar e profissional, assim como é fundamental na realização de atividades do cotidiano, de maneira mais ampla.

Apesar de haver um quadro substancial de informações sobre este tema, a compreensão de textos ainda é um campo fértil de investigações (Spinillo, Ribeiro & Viana, 2013). Dentre os aspectos envolvidos na compreensão de textos, destaca-se como um dos mais importantes a capacidade de estabelecer inferências. Esta pesquisa toma por base a noção comumente aceita na literatura de que as inferências são centrais a uma compreensão textual competente e profunda (Coscarelli, 2003; King, 2007; Marcuschi, 2008; Perfetti, Marron & Foltz, 1996; Spinillo, 2010; Vidal-Abarca & Rico, 2003; Yuill & Oakhill, 1991).

De acordo com Brandão e Spinillo (1998), os recursos metodológicos mais utilizados na avaliação da compreensão de textos são a tarefa de *cloze* e a tarefa de responder perguntas, sendo esta última mais apropriada para a investigação das inferências. No entanto, as tarefas utilizadas nesses estudos são mais comumente analisadas em termos de número de acertos apresentados pelos participantes, sendo poucos os estudos que analisam os tipos de erros que leitores iniciantes apresentam com o objetivo de caracterizar a natureza das dificuldades que experimentam. Um exemplo é o estudo de Cain, Oakhill, Barnes e Bryant (2001) com crianças de 7 e 8 anos em que foram identificadas quatro possíveis causas para dificuldades quanto ao estabelecimento de inferências: falha em recordar a premissa textual correta; falha em recordar o item relevante da base de conhecimento; falha em integrar ambos; e geração de uma inferência incorreta.

Método

A presente pesquisa busca contribuir com este tipo de análise, procurando investigar a natureza dos erros apresentados por crianças com dificuldades de compreensão no tocante ao estabelecimento de inferências. Partindo da ideia de que as situações de leitura podem gerar diferenças na compreensão de textos, foram examinados os tipos de erros em duas situações de leitura distintas. Participaram do estudo 40 crianças brasileiras, alunas do 3.º e 4.º anos do ensino fundamental com idade média de 9 anos e 5 meses, todas apresentando dificuldades de compreensão de textos, porém sem dificuldades de decodificação. Os participantes foram igualmente divididos em dois grupos. As crianças do Grupo 1 realizaram a leitura de uma história maneira interrompida, segmentada em partes que eram lidas uma a uma. As crianças do Grupo 2 realizaram uma leitura sem qualquer

interrupção. Após a leitura os participantes eram solicitados a responder, oralmente e uma por vez, sete perguntas inferenciais sobre o texto. As respostas foram analisadas por dois juízes independentes, com 75% de concordância entre eles, sendo as discordâncias avaliadas por um terceiro juiz independente. Inicialmente, as respostas foram classificadas em quatro categorias (I – não responde; II – Resposta Incorreta; III – Resposta Imprecisa; IV – Resposta Precisa). Após esta classificação, foi realizada uma análise das respostas incorretas, o que permitiu identificar quatro tipos de erros relativos a diferentes maneiras que as crianças adotavam para integrar informações intratextuais e extratextuais na tentativa de estabelecer inferências.

Os erros do Tipo 1 (opinião) são aqueles em que a criança fornece uma opinião sobre personagens, eventos ou o desfecho da história. Esse tipo de erro expressa uma preferência ou avaliação de natureza moral, deixando de lado informações textuais importantes para o estabelecimento de uma inferência correta.

Nos erros do Tipo 2 (repetição de informação intratextual) a criança repete uma informação explícita no texto, seja de forma literal ou parafraseada. Porém, essa informação não é adequada, relevante ou suficiente para responder a pergunta.

Nos erros do Tipo 3 (integração de informações intratextuais) a criança integra duas ou mais informações explícitas no texto, gerando uma inferência desautorizada pelo texto.

Nos erros do Tipo 4 (integração de informação intratextual e extratextual) a criança integra informações presentes no texto (intratextuais) e informações advindas de seus conhecimentos diversos (extratextuais), gerando uma extrapolação que resulta numa inferência desautorizada pelo texto.

Resultados e Discussão

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos tipos de erros nos grupos de participantes.

Tabela 1

Número (e Porcentagem) de Tipos de Erro em cada Grupo

Tipos de Erro	Grupo 1 (com interrupções) (n=29)	Grupo 2 (sem interrupções) (n=32)
1	3 (10,3)	5 (15,6)
2	9 (31,1)	14 (43,7)
3	7 (24,2)	10 (31,3)
4	10 (34,4)	3 (9,4)

Nota. Tipo 1 – Opinião; Tipo 2 – Repetição de informação intratextual; Tipo 3 – Integração de informações intratextuais; Tipo 4 – Integração de informação intratextual e extratextual.

Observou-se que os erros do Tipo 2 apareceram com mais frequência no Grupo 2 (43.7%) do que no Grupo 1 (31.1%), e que os erros do Tipo 4 foram mais frequentes no Grupo 1 (34.4%) do que no Grupo 2 (9.4%). Isso indica uma tendência das crianças que fizeram a leitura com interrupções a tentar integrar informações intra e extratextuais, enquanto as crianças que leram sem interrupções tendiam a repetir informações explícitas no texto, sem tentativa de integração entre informações. Portanto, o Grupo 1 fez mais tentativas de estabelecer inferências.

Portanto, embora a situação de leitura não tenha influenciado a frequência de erros, a leitura interrompida parece favorecer um processamento mais profundo, no qual a criança tenta integrar informações intra e extratextuais para construir sentidos, aproximando-se mais de uma compreensão eficiente do que a simples repetição de informações explícitas no texto.

A análise dos erros inferenciais mostra que há erros mais elaborados e erros menos elaborados. Esse conhecimento permite esclarecer a natureza das dificuldades de leitores no estabelecimento de inferências, e pode ser utilizado como base para a promoção de estratégias de leitura mais apropriadas para a superação dessas dificuldades. Implicações educacionais podem ser derivadas desta investigação de modo que a compreensão de textos se torne efetivamente um objeto de ensino a ser tratado didaticamente (Spinillo, 2008; Viana & Martins, 2009).

Referências bibliográficas

- Brandão, A., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 235-272.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29 (6), 850-859.
- Coscarelli, C. V. (2003). Inferência: afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG. Retirado em 09/02/2010, de <http://bbs.metalink.com.br/~1coscarelli/publica.htm>.
- King, A. (2007). Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In D. S. McNamara (Org.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies* (pp. 267-290). New York: Lawrence Erlbaum.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A., & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: theoretical perspective and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.), *Reading*

- comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 137- 165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), 29-40.
- Spinillo, A. G. (2010). Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. *8º Encontro Nacional | 6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. p. 42-57 Universidade do Minho/ Gualtar/ Braga. Julho.
- Spinillo, A. G.; Ribeiro, I., & Viana, F.L. (2013). Compreensão de textos: considerações teóricas e implicações para a sua avaliação. In I. Ribeiro & F.L. Viana (Orgs.), *BAL – Bateria de Avaliação da Leitura: abordagens teóricas e opções metodológicas*. (pp. 41-53). Portugal.
- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9-42). Coimbra: Almedina.
- Vidal-Abarca, E., & Rico, G. M. (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In A. Teberosky & C. Oller (Orgs.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento* (pp. 139-154). Porto Alegre: Artmed.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.



Santos, M., & Barrera, S. (2014). Desempenho escolar e compreensão leitora. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 264-280) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Desempenho escolar e compreensão leitora

Maria José dos Santos

Universidade Federal de Goiás

Sylvia Domingos Barrera

Universidade de São Paulo

Resumo

A compreensão leitora é uma atividade complexa que envolve diferentes habilidades: decodificação, elaboração das informações contidas no texto, competências cognitivas para realizar inferências e conhecimentos gerais. É, portanto, um processo construtivo, que vai além da mera informação textual. Neste estudo, temos por objetivo investigar a relação entre competência em compreensão leitora e desempenho escolar de alunos de 5.º ano do ensino fundamental. Os alunos realizaram uma tarefa de leitura de um texto adaptado segundo a técnica de *Cloze* para a avaliação do nível de compreensão leitora. Análises de correlação entre o desempenho obtido e as médias nas diversas disciplinas escolares indicam correlações moderadas entre o nível de compreensão leitora e o desempenho escolar dos alunos e diferenças na correlação entre essas variáveis de acordo com as disciplinas escolares. Discute-se a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam capacidades cognitivas ligadas à consciência metalinguística que permitam a ampliação de estratégias de leitura.

Abstract

Relationship between reading comprehension and school achievement. The reading comprehension is a complex activity that involves different skills: decoding, elaboration of the information contained in the text, cognitive skills to make inferences and general knowledge. It is therefore a constructive process that goes beyond mere textual information. In this study, we aimed to investigate the relationship between competence in reading comprehension and academic performance of students in 5th year of elementary school. The students performed a task of reading a text adapted according to the Cloze technique for assessing the level of reading comprehension. Correlation analyzes between achieved performance and the averages in the various school subjects indicate moderate correlations between the level of reading comprehension and academic performance of students and differences in the correlation between these variables according to school subjects. We discuss the importance of teaching practices that develop cognitive skills related to metalinguistic awareness enabling the expansion of reading strategies.

Introdução

O ensino da leitura é um grande desafio para a escola e uma exigência social. Além de ser condição necessária para o sucesso escolar, a leitura é elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, social e cultural, uma vez que possibilita a expansão de conhecimento, favorece a compreensão dos fatos e flexibiliza formas de pensar a realidade (Oliveira & Santos, 2006; Santos, 1991).

A psicologia cognitiva tem empreendido grande esforço nos últimos 40 anos para compreender e descrever os mecanismos envolvidos na leitura (Alegria, Leybaert, & Mousty, 1997). De acordo com a abordagem da psicologia cognitiva, a leitura é considerada uma atividade cognitiva complexa, envolvendo o processamento de informações gráficas, as quais são transformadas em informações linguísticas, permitindo ao leitor aceder ao significado de um texto escrito. Nessa perspectiva, a leitura comporta dois processos distintos e complementares: o reconhecimento de palavras e a compreensão (Foulin & Mouchon, 2000).

O reconhecimento de palavras se refere à identificação das palavras escritas, associando-as a uma pronúncia e a um significado. Já a compreensão diz respeito à capacidade de estabelecer relações entre as diversas palavras lidas, a fim de captar as principais ideias expressas no texto, envolvendo também a elaboração de inferências (apreensão de significados implícitos) a partir da utilização dos conhecimentos prévios do leitor. Nessa perspectiva, considera-se que uma decodificação adequada (rápida e eficiente) é um pré-requisito necessário, embora não suficiente, para a compreensão, que caracteriza a leitura eficiente.

De acordo com Kintsch e van Dijk (1978), um dos primeiros passos envolvidos na compreensão diz respeito à identificação de unidades de significado mais amplo que o lexical, unidades essas denominadas *proposições*. Assim, em uma frase como “Maria comprou um vestido vermelho” seria possível identificar duas proposições, ou seja, duas unidades de informação, a saber: 1) que “Maria comprou um vestido” e 2) que “a cor do vestido era vermelha”. Em apoio a essa ideia, estudos têm demonstrado que frases com o mesmo número de palavras demoram mais para serem lidas quando contêm mais proposições (Ellis, 2001).

Em sua revisão/aprimoramento do modelo inicial sobre compreensão textual, Kintsch (1988) propôs o Modelo de Construção-Integração. De acordo com essa versão, a compreensão textual ocorreria em duas fases: na primeira fase, o leitor construiria um “texto-base” o qual corresponderia a uma representação da estrutura proposicional expressa no texto. Na fase de integração, haveria uma re-elaboração do texto base a partir do estabelecimento de relações entre a informação textual e os conhecimentos do leitor. Esses processos ocorreriam em ciclos, relativos a pequenas porções do texto, em virtude das

limitações na capacidade da memória de trabalho. Assim, seria nessa segunda fase do processo, denominada integrativa, que se daria o processo inferencial.

Rodrigues, Dias e Roazzi (2002), citando Braine e Romain (1983), apontam a existência de dois tipos de compreensão da linguagem: a ordinária e a analítica. A compreensão de tipo ordinária é aquela que tem o objetivo de encontrar o significado que o emissor pretende na declaração (raciocínio prático). A compreensão de tipo analítica tem o objetivo de descobrir o significado da sentença e o que ela representa por ela mesma (raciocínio lógico). É a compreensão analítica que permite ao leitor resolver as sofisticadas tarefas encontradas em um texto.

Catalá e colaboradores (2001) apontam quatro aspectos componentes da compreensão leitora: compreensão literal, inferencial, crítica e de reorganização. A compreensão literal diz respeito à recuperação da informação explícita no texto e sua função é o reconhecimento e a lembrança de detalhes. A compreensão inferencial refere-se às conjecturas e hipóteses levantadas pelo leitor a partir das informações explicitadas no texto e de suas experiências pessoais. A compreensão crítica contempla juízo de critério realidade/fantasia acerca dos personagens com impacto psicológico ou estético e compreende também a resposta emocional que o texto produz no leitor. A compreensão que diz respeito à reorganização consiste na capacidade do leitor em dar uma nova organização às ideias e informações colocadas no texto.

Destes aspectos, Spinillo e Mahon (2007) destacam, como fundamentais à compreensão, os processos inferenciais, uma vez que nem todas as informações estão explicitadas no texto. A inferência diz respeito a uma atividade cognitiva que reúne informações conhecidas a fim de se chegar a informações novas (Marcuschi, 1996). O estabelecimento da inferência é um processo de alto nível cognitivo, responsável pela formação de sentidos e pela representação mental organizada e coerente de um texto.

Conforme salientado por Marcuschi (1996), as inferências preenchem as lacunas deixadas pelo autor, de forma que o texto pode ser apreendido como algo incompleto, cujo sentido é dado pelo leitor num trabalho de co-autoria:

Na atividade de compreensão, geralmente partimos de *informações textuais* (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e *informações não-textuais* (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos (p. 74).

Diante do exposto, entende-se que o autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa. Interessa dizer que, embora inferir confira ao leitor certa flexibilidade, não se pode inferir qualquer coisa, visto que a compreensão adequada é direcionada pelo próprio texto. Como afirmam Spinillo e Mahon (2007) “o grande desafio do leitor é, na realidade, ser capaz de extrapolar o texto, sem, porém, afastar-se dele a ponto de estabelecer inferências desautorizadas” (p. 470).

No processo de leitura e compreensão eficientes, o leitor precisa recuperar de forma eficaz a informação explicitada, fazer inferências e levantar hipóteses a partir das informações contidas no texto e de suas experiências pessoais e reorganizar as ideias e informações apresentadas no texto, dando a elas uma nova organização. Tal processo exige do leitor uma orquestração dos vários subprocessos e um monitoramento da própria compreensão e interferem tanto fatores relativos ao texto quanto fatores relativos ao contexto (Viana *et al.*, 2010).

Segundo Viana e colaboradores (2010), os bons leitores possuem habilidades metacognitivas mais desenvolvidas, as quais lhes possibilitam refletir sobre os seus próprios processos cognitivos, monitorando as falhas na compreensão e ajustando as estratégias utilizadas durante a leitura, a fim de corrigir interpretações inaceitáveis. O monitoramento da compreensão em leitura envolve processos de detecção de erros ou inconsistências e a autorregulação, que diz respeito aos procedimentos ou estratégias intencionalmente adotados para resolver os problemas encontrados na compreensão do texto, dentre os quais destacam-se: retroceder na leitura, explorar partes do texto com maior atenção, suspender o juízo até encontrar informação que permita re-orientar a interpretação, buscar ajuda em fontes externas ao texto como um dicionário, por exemplo (Coelho & Correa, 2010; Viana *et al.*, 2010). De acordo com Gomes e Boruchovitch (2011), estudos recentes que trabalham com o conceito de compreensão autorregulada defendem o ensino explícito de estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivo-emocionais com o objetivo de promover a compreensão em leitura.

Várias técnicas têm sido propostas para avaliar a compreensão leitora, entre as quais se destacam a reprodução oral ou escrita do texto lido, a resposta a questões de interpretação do texto e a técnica de *Cloze*. Esta última foi elaborada por Taylor, em 1953, com o objetivo de avaliar a competência linguística para compreender a informação escrita. Tal técnica tem sido usada em vários estudos que investigam a compreensão leitora e demonstra ser eficiente.

A Técnica de *Cloze*, em sua proposta original, consiste em um texto de aproximadamente 200 vocábulos, no qual, a cada série de cinco vocábulos se omite sistematicamente o quinto, sem levar em conta a função ou o significado da palavra. O texto terá, portanto, omissões com uma longitude padronizada.

Com o objetivo de compreender as propriedades psicométricas da técnica de *cloze* para avaliação da leitura, Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) investigaram 612 estudantes universitários ingressantes nos cursos de Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia de uma Universidade do interior de São Paulo. Utilizaram uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, publicada em 1995, na Revista de Bordo da Varig, chamada *Desentendimento*. Esse texto foi estruturado segundo a técnica de *Cloze*, com a omissão do quinto vocábulo, perfazendo um total de quarenta lacunas a serem preenchidas. A fim de permitir ao leitor uma visão completa do tema abordado, preservou-se a primeira oração e as orações finais do referido texto. Os resultados sugerem que diferenças na classe gramatical das palavras omitidas ofereceram níveis distintos de dificuldade. Assim, os adjetivos, verbos e advérbios foram as lacunas mais difíceis de serem completadas; as preposições e os artigos, as lacunas mais fáceis; os substantivos, apresentaram dificuldade média. Conforme já demonstrado por Santos (1991), os adjetivos, advérbios, substantivos e verbos, classificados como palavras de conteúdo, são as lacunas mais difíceis de serem completadas. Abraham e Chapelle (citados por Santos *et al.*, 2002) consideram essa a maior dificuldade porque essas palavras estão relacionadas com a função semântica do discurso, enquanto as palavras funcionais, relativas à função coesiva do discurso, tais como preposições e artigos, são mais fáceis para serem completadas. Este estudo confirma a qualidade da técnica de *Cloze* como instrumento para avaliação da compreensão leitora e revela seu potencial como técnica de intervenção psicopedagógica.

Com o objetivo de melhor compreender as dificuldades apresentadas nos itens da técnica de *Cloze* e as diferentes possibilidades de atribuir pontos para avaliar a compreensão de um texto preparado segundo esta técnica, Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007) investigaram 574 estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Radiologia, Administração e Direito em três Universidades. Usaram como instrumento uma adaptação do texto de Luis Fernando Veríssimo (1995), citado na pesquisa anterior. O referido texto apresentava 250 vocábulos e 46 omissões. O tamanho das lacunas representando as omissões era proporcional ao tamanho das palavras omitidas. O preenchimento correto das lacunas foi avaliado quanto ao seu grau de dificuldade por dois juízes (professores universitários da área de Letras), que consideraram o contexto do texto para julgarem a dificuldade em se conseguir preencher adequadamente as lacunas. Dessa forma, as lacunas a serem preenchidas foram classificadas em três categorias: 29 foram consideradas fáceis; 12 foram julgadas com dificuldade média e cinco foram consideradas difíceis. Comparando-se a pontuação obtida pelo critério tradicional (um ponto para cada resposta literal correta) e a pontuação obtida de acordo com diferentes pontuações em função da dificuldade dos itens (itens considerados fáceis = 1 ponto; itens de dificuldade média = 2 pontos e itens difíceis = 3 pontos), os resultados sugerem que a forma de pontuação não

parece ter interferido no desempenho dos estudantes avaliados. Isso demonstra que a pontuação tradicional utilizada na técnica de *Cloze* (um ponto para cada acerto) parece ser adequada para a avaliação da compreensão leitora.

No Brasil, são poucos os estudos que investigam a competência de compreensão leitora. Dentre as pesquisas encontradas por nós, há um conjunto delas que investiga jovens universitários e outro conjunto que investiga alunos do ensino fundamental. Rodrigues, Dias e Roazzi (2002) investigaram se alunos dos cursos de graduação em Matemática demonstram raciocínio lógico mais desenvolvido do que os alunos de Letras em tarefas de compreensão de texto. Participaram da pesquisa 80 alunos universitários, sendo 40 do curso de ciências exatas (Matemática) e 40 do curso de ciências humanas (Letras). Os participantes realizaram, ao final da leitura de 14 textos, tarefas de conclusão e de reconhecimento. As tarefas de conclusão envolviam raciocínio inferencial e, as tarefas de reconhecimento, limitavam-se à identificação de informações contidas no texto. Os resultados mostram que o desempenho dos estudantes de Letras foi melhor do que o desempenho dos estudantes de Matemática.

Silva e Santos (2004) realizaram um estudo com alunos universitários a fim de identificarem e correlacionarem compreensão em leitura, avaliada através da técnica de *cloze*, rendimento acadêmico. e nota obtida no vestibular em Língua Portuguesa. Os resultados revelaram um nível de compreensão aquém do esperado para essa etapa de escolaridade. Os autores identificaram uma correlação positiva entre a compreensão em leitura, rendimento acadêmico e a nota obtida no vestibular. Segundo os autores, estes resultados permitem afirmar que a técnica de *Cloze* pode ser usada como instrumento preditivo de desempenho acadêmico.

Oliveira e Santos (2005) analisaram a relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico de 270 universitários de cursos de Administração, Psicologia e Direito, todos do período noturno. Para a avaliação da compreensão leitora utilizaram dois textos preparados segundo a técnica de *Cloze*. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico.

Dentre as pesquisas que estudaram a compreensão leitora em estudantes do ensino fundamental, Zucoloto e Sisto (2002) investigaram a compreensão leitora de crianças com dificuldades em aprendizagem da escrita. Participaram na pesquisa 194 alunos de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. As crianças realizaram três tarefas: uma tarefa de compreensão, por meio da técnica de *Cloze*, uma tarefa de ditado de um texto e, 15 dias após, foi aplicada a segunda tarefa de compreensão, por meio de outro texto no formato *Cloze*. Os resultados mostram uma relação entre as dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão da leitura: os erros na compreensão da leitura aumentaram conforme

aumentou a dificuldade de aprendizagem da escrita. Os dados coletados mostram que a maioria dos alunos escreve com muitos erros e compreende pouco daquilo que lê.

A fim de examinar a compreensão de textos em relação a diferentes tipos de inferências (causais, de estado e de previsão), estabelecidas durante a leitura de história, Spinillo e Mahon (2007) utilizaram uma metodologia *online* que consiste basicamente em uma leitura interrompida do texto em que, após cada passagem, são feitas perguntas sobre o que foi lido e sobre o que leitor acredita que virá a seguir (previsão). Neste estudo participaram 40 crianças de ensino fundamental, sendo 20 de 1ª série e 20 de 3ª série. O texto utilizado consistia em uma história adaptada de um livro didático de português do ensino fundamental. As autoras concluíram que a capacidade de estabelecer inferências durante a leitura de um texto varia em função da natureza da informação inferencial solicitada, e que essa capacidade se desenvolve com a idade e a escolaridade. Em relação a inferências de tipo causal, os dados mostram não haver diferença entre as idades e séries; em relação às inferências de estado e de previsão, os dados indicam um melhor desempenho das crianças de 9 anos e de 3ª série.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) investigaram as diferenças na compreensão leitora de acordo com o gênero, o tipo de escola e a série escolar. Participaram da pesquisa 206 estudantes matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares. A compreensão em leitura foi avaliada por meio da técnica de *Cloze*. Os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa na leitura dos estudantes em função do gênero, do tipo de escola e da série escolar, diferenças essas favoráveis ao sexo feminino, aos alunos da rede particular e àqueles da série mais avançada. As autoras pesquisaram ainda se haveria relação entre o desempenho na compreensão em leitura e a auto-percepção do desempenho escolar. Nesse aspecto, a maioria da amostra apresentou uma autopercepção de desempenho escolar positiva, embora essa variável não tenha se associado significativamente ao desempenho dos participantes na técnica de *Cloze*.

Em outro estudo, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) exploraram a relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática em 434 alunos de 5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas. Foi utilizado um texto adaptado segundo a técnica de *Cloze* para a avaliação da compreensão leitora e as notas atribuídas pelos professores das referidas disciplinas como indicadores do desempenho acadêmico. Os resultados revelaram uma associação entre compreensão leitora e desempenho escolar, tanto em português quanto em matemática. Os autores salientam a importância da compreensão leitora para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares.

Com o objetivo de investigar a adequação da técnica de *Cloze* para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças, Santos e Oliveira (2010) estudaram

85 alunos de 4ª série do ensino fundamental. O estudo compôs-se de três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste foi aplicado um texto estruturado segundo a técnica de *Cloze*. Foram realizadas seis sessões de intervenção, utilizando textos estruturados conforme a técnica de *Cloze*, entretanto, agora com o objetivo de desenvolver habilidades de compreensão leitora. Ao final das sessões de intervenção, no pós-teste, foi aplicado o mesmo texto usado no pré-teste. Os resultados, segundo as autoras, mostram que o uso da técnica de *Cloze* é adequado para o diagnóstico da compreensão leitora. Além disso, os resultados apontam também para o valor da técnica de *Cloze* como estratégia para desenvolver a competência leitora em contexto educacional.

Considerando a importância da leitura eficiente para a aquisição de novos conhecimentos, especialmente os conteúdos escolares, e tendo em conta que a maioria dos estudos brasileiros que abordam a relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico tem sido realizada com universitários, o objetivo da presente pesquisa foi o de verificar a relação entre o desempenho em tarefa de compreensão de texto e rendimento escolar de crianças do ensino fundamental.

Método

Participantes

Participaram do estudo 45 alunos da 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Catalão/Goias. Destes, 19 eram meninas e 26 eram meninos, com idade média de 11 anos e 8 meses.

Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos responsáveis pelas crianças participantes.

Instrumento

A fim de avaliar a compreensão leitora, utilizamos uma adaptação, feita por nós, do texto *O Lobisomen*, de autoria de Zuleika de Almeida Prado (publicado em Neves *et al.*, 2008). O texto (anexo 1) foi estruturado conforme a técnica de *Cloze*, com omissão sistemática de todos os vocábulos múltiplos de cinco. As omissões foram indicadas com traços de mesma extensão, independente do tamanho da palavra omitida. Para cada lacuna foram oferecidas três palavras, sendo uma correta, uma incorreta da mesma categoria gramatical da palavra correta e, a terceira, também incorreta, de outra categoria gramatical. A sequência de apresentação das palavras foi definida por sorteio. O texto adaptado possui

220 vocábulos e 33 omissões, tendo sido preservadas a primeira e última oração do texto original.

Procedimentos de aplicação

A aplicação da tarefa foi coletiva, sem tempo determinado para sua conclusão. Os alunos foram solicitados a lerem silenciosamente o texto até o final e, posteriormente, a fazerem nova leitura, preenchendo as 33 lacunas.

Cotação

Atribuiu-se um ponto para as respostas corretas e zero pontos para as respostas incorretas e para omissões. A pontuação máxima é de 33 pontos.

Para a avaliação do desempenho escolar foram utilizadas as médias bimestrais atribuídas pela professora nas avaliações regulares de diferentes disciplinas, a saber: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta pesquisa tivemos por objetivo verificar a compreensão leitora de 45 alunos da 5ª série do ensino fundamental, buscando investigar a correlação entre as habilidades de compreensão e o desempenho escolar em diferentes disciplinas. Na tabela 1 encontram-se os resultados obtidos a partir do cálculo da correlação linear de Pearson entre os escores obtidos em compreensão em leitura (acertos no preenchimento das lacunas do texto no formato *Cloze*) e a nota dos alunos nas diferentes disciplinas escolares, bem como a correlação obtida entre compreensão e a média geral das disciplinas.

Tabela 1

Correlação linear de Pearson (r) e coeficiente de determinação (R^2) entre compreensão em leitura e desempenho nas diferentes disciplinas escolares

Disciplinas	r (compreensão x disciplina)	R^2
Português	0,48	0,23
Matemática	0,41	0,17
História	0,42	0,18
Geografia	0,31	0,10
Ciências	0,32	0,10
Média Geral	0,41	0,17

Os resultados indicam correlações moderadas entre o nível de compreensão em leitura, avaliado pela técnica de *Cloze*, e o desempenho escolar dos alunos. Observam-se também algumas diferenças na correlação entre compreensão e desempenho acadêmico,

de acordo com as disciplinas escolares, sendo que o nível de compreensão leitora mostrou-se mais fortemente correlacionado com o rendimento dos alunos nas disciplinas de Português, História e Matemática do que com o rendimento dos mesmos nas disciplinas de Ciências e Geografia. Uma possível explicação deve ser buscada não apenas na natureza das disciplinas, mas também na forma como as mesmas são ensinadas e avaliadas. É possível supor que, quanto mais os conteúdos abordados dizem respeito a conceitos abstratos, que devem ser sistematizados, sobretudo, de forma verbal, maior será a influência das habilidades de leitura/compreensão na sua assimilação. Embora a disciplina de matemática aparentemente se afaste desse padrão, vale lembrar que nessa etapa da escolaridade geralmente grande parte de seu conteúdo relaciona-se à resolução de problemas, o que exige a leitura e compreensão dos mesmos.

Quanto ao coeficiente de determinação (R^2), observa-se que, de acordo com os resultados obtidos na presente pesquisa, a partir dos instrumentos utilizados para medir compreensão em leitura (*Cloze*) e desempenho escolar (boletim), cerca de 23% da variação do rendimento acadêmico em Português pode ser explicado pela variação nas habilidades de compreensão em leitura, sendo que os outros 77% da variação no desempenho nessa disciplina devem ser atribuídos a outros fatores, dentre os quais poderíamos citar: habilidades cognitivas gerais, motivação, condições de ensino, etc. No que se refere aos resultados envolvendo a média geral, é possível atribuir 17% da variação no desempenho escolar médio às habilidades de leitura dos participantes.

Com relação ao instrumento adotado nesta pesquisa para avaliar a compreensão leitora, vale a pena enfatizar a potencialidade da técnica de *Cloze* para avaliar a capacidade do leitor para realizar inferências. A tarefa proposta de certa forma “obriga” o leitor a ir além dos conteúdos explicitados no texto, de modo a preencher as lacunas do mesmo, obtendo coesão e coerência do discurso. Dessa maneira, a técnica estimula o leitor a utilizar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, de forma a contribuir ativamente para a (re)construção do texto.

O desempenho médio dos participantes na tarefa de compreensão em leitura foi de 24 pontos (desvio padrão de 6.4), num total máximo possível de 33, indicando um preenchimento correto de cerca de 73% das lacunas do texto. Esses resultados indicariam nível de compreensão elevado, segundo os parâmetros elaborados por Bormuth (1968), citado por Santos e colaboradores (2002), que classifica o desempenho do leitor no teste de *Cloze*, em três níveis: *frustração*, com percentual de acertos de até 44% das lacunas, indicando que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão; *instrucional*, correspondente a um percentual de acertos entre 44% e 57%, sugerindo um nível de compreensão suficiente, porém indicando a necessidade de auxílio adicional do professor, a fim de possibilitar uma compreensão

plena do texto; e o nível *independente*, correspondente a um rendimento superior a 57% de acertos, equivalendo a um nível de autonomia de compreensão leitora.

Entretanto, é preciso analisar nossos resultados com cautela, uma vez que a técnica de *Cloze* empregada na presente pesquisa apresentou, para cada lacuna, três opções de palavras a fim de que o leitor escolhesse aquela que melhor completaria o texto, dando sentido a ele. É possível considerar que a tarefa proposta foi grandemente facilitada, o que pode levar-nos a superestimar a competência leitora dos participantes. Mesmo assim é digno de nota que 24% dos alunos não conseguiram atingir uma porcentagem de acertos correspondente a um nível de leitura independente, conforme atesta a tabela 2 apresentada a seguir.

Tabela 2

Resultados dos participantes no teste de *Cloze*, de acordo com os critérios de Bormuth

Níveis de Leitura / compreensão	Frequência alunos	de %
Frustração (até 14 acertos)	05	11%
Instrucional (15 a 19 acertos)	06	13%
Independente (20 acertos ou mais)	34	76%

Os resultados obtidos sugerem que boa parte das crianças não apresenta boas habilidades de compreensão leitora e vão ao encontro dos obtidos por Silva, Witter e Carvahó (2010) que revelaram desempenhos em compreensão em leitura abaixo do esperado, a partir da aplicação da técnica de *Cloze* em uma amostra de alunos da 3ª e 4ª séries da rede pública. Vale ressaltar que esse texto foi retirado de um livro didático frequentemente utilizado nas escolas do município de Catalão e região, destinado à 5ª série do ensino fundamental, pelo que esperávamos que as crianças tivessem uma compreensão completa do texto (compreensão independente), uma vez que sua estrutura é compatível com o desempenho em leitura de crianças desse período escolar.

Uma análise qualitativa do desempenho das crianças mostra que os erros cometidos por aquelas que apresentam um nível de compreensão classificado como “independente” não afetava substancialmente o sentido do texto, uma vez que elas escolhiam, embora de forma errada, uma palavra da mesma classe gramatical da palavra considerada correta. Por exemplo, no seguinte fragmento do texto: “*transforma em lobo com cara de _____* (belo, homem, macaco)”, as crianças que erraram escolheram a palavra *macaco*, quando a correta seria *homem*. Tal escolha, embora incorreta, dá um sentido ao texto.

A análise qualitativa do desempenho das crianças cujos resultados as inseria na categoria de compreensão instrucional mostra que as escolhas de palavras consideradas erradas nem sempre eram da mesma classe gramatical da palavra considerada correta, o que levava a uma perda parcial do sentido do texto. Por exemplo, em “Conta _____ (escrita, a, o) *lenda que o lobisomem é um ser horroroso*”, uma criança escolheu a palavra “*escrita*” (a palavra correta seria “*a*”), que corresponde a uma classe gramatical diferente da palavra correta. Em outro trecho: “[...] *que se transformava em animal selvagem para praticar _____* (brincadeira, andando, violência), a mesma criança escolheu a palavras “*brincadeira*” que, embora errada, corresponde à mesma classe gramatical da palavra correta – “*violência*”. Ressalta-se que as escolhas desta criança não preservam o sentido original do texto.

A análise do desempenho das crianças cujos resultados as inseriam na categoria de compreensão leitora denominada “*frustração*”, segundo os critérios de Bormuth (1968, citado por Santos *et al.*, 2002), sugere que suas escolhas eram aleatórias, o que levava a uma perda de sentido do texto. Por exemplo, no trecho “[...] um menino que trazia _____ (cabelo, duas, uma) *marca de nascença no _____* (sapato, próprio, corpo) e *agora se transforma _____* (luz, em, de) *lobo com cara de homem*”, uma criança escolheu a palavra “*duas*”, a palavra “*sapato*” e a palavra “*luz*”, respectivamente. O texto ficou, então: “*um menino que trazia duas marca de nascença no sapato e agora se transforma luz lobo com cara de homem*”. Nesse caso exemplar da categoria compreensão leitora denominada “*insuficiente*”, segundo Bormuth, o texto perdeu completamente seu sentido original.

Dada a relação observada entre habilidades de compreensão em leitura e o desempenho escolar pode-se supor que uma das formas de melhorar esse desempenho seria investir em metodologias de ensino que privilegiassem as habilidades de compreensão. Nesse sentido, a abordagem metalinguística do ensino da língua tem se mostrado promissora ao demonstrar que:

o texto também pode ser objeto de uma análise metalinguística por parte das crianças, sendo proporcionadas situações de monitoramento em que o leitor é solicitado a detectar no texto o que não compreendeu durante a leitura ou a identificar inconsistências no texto (entre passagens incongruentes ou entre passagens e o conhecimento de mundo do leitor). Além disso, a escola pode desenvolver nos alunos um conhecimento sobre textos quanto a algumas de suas peculiaridades, como suas convenções linguísticas (abertura e fechamento de histórias), natureza do conteúdo veiculado etc. Em outras palavras, a escola poderia atentar para a contribuição da consciência metalinguística para a compreensão de leitura, propondo situações em que o texto, em todas as suas dimensões, fosse tratado metalinguisticamente. (Spinillo, Mota, & Correa, 2010, pp.166-167).

Implicações pedagógicas

A leitura, habilidade cognitiva complexa, resulta de vários componentes complementares que envolvem tanto competências específicas de tratamento da informação escrita como habilidades cognitivas mais gerais e de alto nível.

De modo geral, os modelos teóricos que explicam a habilidade de leitura identificam dois componentes essenciais, os processos de decodificação de letras e palavras e os processos de integração sintática e semântica que estão ligados à compreensão de unidades linguísticas tais como frases, enunciados e textos (Braibant, 1997). Pelo fato destes componentes serem interdependentes, a compreensão de um texto depende, entre outros fatores, da qualidade da decodificação. Uma decodificação perfeita e fluente, embora não garanta a compreensão de um texto, a favorece, uma vez que libera o leitor para utilizar recursos cognitivos complexos na (re)construção do(s) significado(s) de um texto e na escolha e utilização de estratégias cognitivas mais adequadas aos objetivos da leitura, bem como ao auto-monitoramento da compreensão.

Diversos trabalhos apontam que a dificuldade apresentada por grande número de leitores ineficientes (maus leitores) diz respeito à descodificação de letras e palavras. A comparação de bons leitores com maus leitores em tarefas de decodificação de palavras e pseudopalavras mostra que os bons leitores são mais precisos e rápidos do que os maus leitores. Os bons leitores apresentam procedimentos automatizados de decodificação de palavras, enquanto os maus leitores apresentam baixos resultados em tarefas de reconhecimento (ou decodificação) de palavras (Braibant, 1997).

Segundo Sim-Sim (2007) a compreensão leitora resulta da confluência de quatro fatores: a rapidez e precisão da identificação de palavras (automatismo da decodificação); o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimento de mundo do leitor.

O reconhecimento rápido e automático da palavra escrita tem sido apontado como crucial na compreensão da leitura de textos. Tal capacidade resulta do conhecimento consciente dos sons da língua e da sua relação com os grafemas correspondentes, os quais, através da prática da leitura, se automatizam, possibilitando o acesso direto a pronúncias e significados, a partir da visualização da estrutura ortográfica das palavras escritas. Dessa forma, considera-se importante que a escola promova atividades que visem ao domínio de automatismos e fluência de leitura, liberando o leitor para tarefas cognitivamente mais complexas, tais como o gerenciamento dos processos de construção de significados mais amplos do texto e auto-monitoração da própria leitura.

O conhecimento linguístico envolve o conhecimento da estrutura da língua, do léxico e habilidades metalinguísticas de análise e reflexão sobre a língua. Conforme aponta Sim-Sim (2007), “a elaboração linguística mobiliza obrigatoriamente um léxico rico e variado e o

uso de estruturas sintáticas complexas, possibilitando (ao leitor) a capacidade para analisar e refletir sobre a língua que usamos para comunicar” (p. 10).

Além desses fatores, a experiência individual de leitura, incluindo o conhecimento do tema abordado no texto lido e o desenvolvimento de estratégias de leitura apropriadas para o objetivo da leitura bem como para os diferentes tipos de texto – estas últimas relacionadas também às capacidades metacognitivas de automonitoração da compreensão – são fatores essenciais para uma compreensão bem sucedida. Assim, será maior a capacidade da compreensão leitora se o leitor dispuser de estratégias diversificadas de abordagem do texto. Soma-se a essa experiência individual de leitura o conhecimento que o leitor tem sobre o mundo e sobre a vida, a riqueza de experiências interiorizadas e a elaboração do vivenciado (Sim-Sim, 2007)

Desta forma, a competência para acessar e reelaborar significados a partir do texto lido envolve a mobilização de vários processos: aqueles dirigidos para a compreensão dos elementos da frase, aqueles que buscam a coerência entre as frases, aqueles que têm como função construir um modelo mental do texto que permita ao leitor captar elementos do texto, levantar hipóteses e integrar a nova informação aos conhecimentos prévios do leitor, assim como os processos metacognitivos que possibilitam o gerenciamento da compreensão da leitura (Ribeiro *et al.*, 2010).

Nesse sentido, pesquisas recentes na área da metacognição (Coelho & Correa, 2010; Gomes & Boruchovitch, 2011) têm verificado efeitos positivos de intervenções voltadas para o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, no desenvolvimento da compreensão em leitura. Algumas das estratégias que têm sido trabalhadas nesses estudos referem-se à detecção e correção de erros, ativação de conhecimentos prévios, autoquestionamento, elaboração de inferências, reconhecimento da ideia principal, resumo. Recentemente foi também desenvolvido em Portugal, por Viana e colaboradores (2010), um material pedagógico direcionado ao ensino da compreensão em leitura, que parte do pressuposto de que esta não é uma consequência “natural” do desenvolvimento das habilidades de decodificação, mas uma competência a ser desenvolvida.

Para muitos alunos, essa competência deve ser trabalhada de forma explícita e intencional, a fim de possibilitar uma leitura mais eficiente e o domínio efetivo dos conhecimentos escolares das diversas disciplinas, os quais lhe permitirão, conseqüentemente, uma melhor leitura e compreensão do mundo e da própria realidade em que vivem.

Referências bibliográficas

- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of cloze test scores: an item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479
- Alegria, J., Leybaert, J., & Mousty, P. (1997) Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In J. Grégoire & B. Piérart (Coords.), *Avaliação dos Problemas de Leitura* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bormuth, R. J. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Boruchovitch, E., Santos, A., & Oliveira, K. L. (2007) Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1(1), 41-51.
- Brandão, S., & Ribeiro, I. (2009). Promoção da Compreensão leitora: Avaliação dos Resultados de um Programa. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 12 de junho de 2014 em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c249.pdf>
- Braibant, J. M. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais na leitura no 2.º ano primário. In J. Grégoire & B. Piérart (Coords.), *Avaliação dos Problemas de Leitura* (pp. 167-188). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1.º- 6.º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Coelho, C., & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23(3), 575-581.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, M. & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 64-82.
- Neves, A., Grilo, M. S., & Stefanivits, A. A. (2008). *Língua Portuguesa: 4.º ano (2ª Ed.)*. São Paulo: Escala Educacional (Coleção Infância Feliz).

- Oliveira, K. L., & Santos, A. (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. (2006) Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 19-27.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional* 11(1), 41-49.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A. Acedido a 12 de junho de 2014 em: <http://hdl.handle.net/1822/11216>
- Rodrigues, A. A, Dias, B., & Roazzi, A. (2002). Raciocínio lógico na compreensão de texto. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 117-132.
- Santos, A. (1991). Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19.
- Santos, A., Primi, R., Taxa, O. S., & Vendramini, C. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549- 560.
- Santos, A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.
- Silva, M. J.M., & Santos, A. (2004). Avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em estudo*, 9(3), 450-467.
- Silva, E. M. T., Witter, G. P. T., & Carvalho, P. F. (2010). Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º. vs 4º. ano. *Revista da ABRAPEE*, 15(2), 301-309.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferências a partir de uma metodologia *on-line*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Spinillo, A. G., Mota, M., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, 38, 157-171.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.

Zucoloto, A. Z., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

Anexo I

Nome: _____ ANO _____

Lobisomem

O lobisomem é um dos mitos brasileiros mais antigos e têm origem nas tradições dos povos colonizadores, principalmente os portugueses. Aqui no Brasil, ele _____ (trocou, ficou, agora) se modificando e adquirindo _____ (características, mais, bonitas) de nossa raça, que _____ (é, está, muito) basicamente a mistura de _____ (poucas, fortes, tantas,) outras raças.

O fato _____ (corre, o, é) que em torno desse _____ (mito, uma, história,) formou-se uma lenda _____ (bela, que, daquele) assusta pessoas de todos _____ (as, universal, os) lugares do mundo. Conta _____ (escrita, a, o) lenda que o Lobisomem _____ (vai, muito, é) um ser horroroso, peludo, _____ (gosta, estranho, mito) de homem e lobo. _____ (escreve, lambe, anda) à noite por lugares _____ (desertos, agradáveis, comuns), como os cemitérios, e _____ (menos, dorme, uiva) sem parar. Se encontra _____ (gente, vai, ossos) ou cachorro, ataca sem _____ (dó, feliz, querer) nem piedade. O Lobisomem _____ (é, foi, gente) um menino que trazia _____ (cabelo, duas, uma) marca de nascença no _____ (sapato, próprio, corpo) e agora se transforma _____ (luz, em, de) lobo com cara de _____ (belo, homem, macaco) devido aos pecados que _____ (cometeu, foi, protegido) em outras vidas. Dizem _____ (que, de, agora) ele nasceu depois de _____ (sete, bela, uma) irmãs. Quando moço, todas _____ (umas, noite, as) sextas-feiras e noites de _____ (sol, quente, lua) cheia, transforma-se, ficando _____ (peludo, alguém, pelado) e dentuço como um _____ (macaco, esperto, lobo). Conta-se também que _____ (a, teve, o) primeiro rapaz a virar _____ (curioso, lobisomem, lobo) foi um príncipe polonês _____ (chamado, ele, ganhou) Vseslav, que se transformava _____ (gente, em, para) animal selvagem para praticar _____ (brincadeiras, andando, violência). Entretanto, o Lobisomem poderá ser desencantado se alguma jovem por ele se apaixonar, enquanto ainda é moço, e se alguém o ferir com uma faca nova fazendo-o sangrar.



Fussek, M., & Guimarães, S. (2014). A influência de aspectos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 281-284) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A influência de aspetos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura

Marini dos Santos Fussek

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Brasil
fonomarini@hotmail.com

Sandra Regina Kirchner Guimarães

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil
srkguimaraes@uol.com.br

Resumo

Investigação sobre a influência de aspectos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura. Questões de pesquisa: O desempenho dos participantes na compreensão de histórias escutadas depende de o texto ser apresentado com variação prosódica? Os participantes com maior nível de escolaridade apresentam melhor desempenho nas tarefas de compreensão da escuta (com e sem variação prosódica) e de compreensão da leitura? Existe correlação entre desempenhos na compreensão da escuta (com e sem prosódia) e desempenho na compreensão da leitura? Participaram do estudo 79 alunos que responderam a tarefas de compreensão da escuta (com e sem variação prosódica) e de compreensão da leitura. Os resultados mostraram que as crianças mais novas (menor escolaridade) são mais dependentes dos aspectos prosódicos para compreensão da escuta. Infere-se que há uma relação entre a capacidade de compreensão na escuta e a compreensão da leitura entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract

The influence of prosodic aspects in the comprehension of oral and written language. Research on the influence of prosodic aspects in the comprehension of oral and written language. Research questions: The performance of two participants in the comprehension of stories heard depend on whether the text is presented with prosodic variation? Participants with higher levels of schooling performed better in listening comprehension tasks (with and without prosodic variation) and reading comprehension? Is there a correlation between the performance in listening comprehension (with and without prosody) and performance in reading comprehension? Participants were 79 students who completed tasks of listening comprehension (with and without prosodic variation) and reading comprehension. Results showed that younger children (less schooling) are more dependent on prosodic aspects for listening comprehension. It is inferred that there is an association between the capacity of comprehension in listening and the comprehension of reading among students in the early years of elementary education.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

Estudos sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem têm se concentrado nos aspectos pragmáticos, fonológicos/fonéticos, morfossintáticos e semânticos. Porém, outros fatores têm sido agregados a eles, como, por exemplo, a prosódia. Como ressalta Alves (2007), o processamento expressivo e receptivo de aspectos não-verbais (prosódia) é essencial para uma efetiva comunicação entre interlocutores, complementando todo sistema linguístico. Desta forma, a mensagem transmitida pelo falante é permeada pela intenção de comunicação (pragmática), pela seleção do vocabulário significativo a ser utilizado (semântica), pelos sons da fala e seu valor funcional (fonética/fonologia), pela formação da palavra (morfologia), pela utilização de regras gramaticais estabelecidas pela língua (sintaxe) e, ainda, pela emoção e sentido dado ao que realmente se quer dizer (prosódia). Joanett, Goulet e Hannequin (1996) propõem uma diferenciação entre prosódia linguística e emocional, sugerindo que a prosódia linguística caracteriza-se pelo uso da entonação a fim de transmitir ênfase e acentuação nas palavras além de identificar sentenças declarativas, interrogativas ou exclamativas. Já a prosódia emocional, caracteriza-se pela transmissão dos estados emocionais por meio da modulação da voz, podendo identificar tristeza, raiva, felicidade e outros. Ainda no que se refere à prosódia, Reis (1984) afirma que a comunicação efetiva entre os interlocutores se dá pela compreensão e coerência de um determinado enunciado e a entonação tem papel fundamental na manifestação da atitude e emoção de quem fala. Portanto, dentre os diferentes aspectos da prosódia, destaca-se a entonação como um dos aspectos fundamentais para se estabelecer a comunicação entre os interlocutores, devido a sua possibilidade de interferir na compreensão da estrutura sintática e semântica de um enunciado. De outra parte, autores como Schreiber (1991) e Kuhn e Stahi (2003) afirmam que aspectos prosódicos da leitura são essenciais para uma efetiva compreensão da leitura de textos. Inserido neste contexto teórico, o objetivo deste estudo foi pesquisar elementos de resposta às seguintes questões: 1) O desempenho dos participantes na compreensão de histórias escutadas depende de o texto ser apresentado com variação prosódica? 2) Os participantes com maior nível de escolaridade apresentam melhor desempenho nas tarefas de compreensão da escuta (com e sem variação prosódica) e de compreensão da leitura? 3) Existe correlação entre desempenhos na compreensão da escuta (com e sem prosódia) e desempenho na compreensão da leitura?

Método

Participaram do estudo 79 alunos, de ambos os sexos, na faixa etária entre 7 anos e 10 meses a 11 anos e 10 meses, sendo 39 participantes do 3.º ano e 40 do 5.º ano, recrutados em uma escola particular de Curitiba-Paraná-Brasil. Para atender aos propósitos

deste estudo, foram elaborados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: uma tarefa para avaliação da compreensão da escuta (com e sem variação prosódica), composta por histórias gravadas e editadas por meio do software PRAAT (Boersma & Weenink, 2008), e duas tarefas para avaliação da compreensão da leitura (um questionário sobre texto lido e um usando a técnica *cloze*).

Resultados

Os dados coletados foram analisados com vista a responder as questões formuladas. No que se refere à primeira questão, a comparação das médias de desempenho nas tarefas de compreensão da escuta mostrou que o desempenho dos alunos do 3.º ano depende de o teste ser apresentado com ou sem variação prosódica; o teste de Wilcoxon mostrou que a média de desempenho destes alunos na compreensão da escuta sem variação prosódica foi significativamente menor do que a média de desempenho na escuta com variação prosódica ($Z=-1,949$; $p=0,051$). Entre os alunos do 5.º ano, o mesmo teste não mostrou diferença significativa nas médias de compreensão da escuta com e sem variação prosódica ($Z=-0,427$; $p=0,669$). No que diz respeito à segunda questão, a análise dos dados coletados nesta pesquisa não mostraram diferença significativa entre o desempenho dos participantes do 3.º ano e do 5.º ano na compreensão da escuta. Contudo, a comparação do desempenho dos alunos nas tarefas de compreensão de leitura mostrou uma diferença significativa na tarefa de compreensão da leitura avaliada com os textos usando a técnica *cloze*. Nesta tarefa, o desempenho dos alunos do 5.º ano foi significativamente melhor do que o dos alunos do 3.º ano. Por último, para responder a terceira questão, calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman para as variáveis investigadas. Entre os participantes do 3.º ano foram verificadas correlações significativas entre o desempenho na compreensão do texto usando a técnica *cloze* e a tarefa de compreensão da escuta com variação prosódica ($r_s=0,395$; $p<0,05$) e sem variação prosódica ($r_s=0,479$; $p<0,05$). Já entre os alunos do 5.º ano a única correlação significativa foi entre o desempenho na escuta sem variação prosódica e o desempenho na compreensão do texto em *cloze* ($r_s=0,321$; $p<0,05$).

Discussão

Os dados aqui apresentados permitem uma concordância com Breznitz (2006) e Schwanenflugel e colaboradores (2004) quando sugerem que a prosódia não é apenas um fator determinante de fluência na decodificação de palavras, mas uma medida diagnóstica da qualidade da compreensão leitora, pois a prosódia está impregnada no texto, como um

elemento consequente da compreensão. Os resultados deste estudo sugerem um aumento da capacidade de compreensão da escuta com a idade e/ou escolaridade, de forma que as crianças mais novas e com menor nível de escolaridade seriam mais dependentes dos aspectos prosódicos, enquanto que as crianças mais velhas e com maior escolaridade apresentariam outras ou mais desenvolvidas habilidades cognitivas que as capacitaria a captar o sentido do texto apesar da ausência de variação prosódica. Ademais, os resultados permitem inferir que há uma relação entre a capacidade de compreensão na escuta e a compreensão da leitura entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, esta relação precisa ser melhor investigada. Por último, se destaca as implicações metodológicas deste conjunto de resultados e, em especial, dos instrumentos construídos, pois se acredita que a metodologia empregada e os materiais produzidos podem servir como subsídio para outros estudos desta natureza.

Referências bibliográficas

- Alves, L. M. (2007). *A prosódia na leitura da criança disléxica*. Tese de doutorado, não publicada. Belo Horizonte (MG-BR): Universidade Federal de Minas Gerais.
- Boersma, P., & Weenink, D. *Praat: doing phonetics by computer* (Versão 4.1.21) [Programa de Computador]. Acedido a 01 de outubro de 2008 em: <http://www.praat.org/>
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: synchronization of processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joanett, Y., Goulet, P., & Hannequin, D. (1996). Déficiés de comunicação verbal por lesão no HD. In R. Nitrini (Ed.), *Neuropsicologia das bases anatômicas à reabilitação* (pp. 203-214). São Paulo: FMUSP.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Reis, C. A. C. (1984). *Aspectos Entoacionais do Português*. Dissertação de mestrado, não publicada. Belo Horizonte (MG-Brasil): Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158-164.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.



Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A., & Spinillo, A. (2014). *Battery of reading assessment: description and validity studies*. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 285-297). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Battery of reading assessment: description and validity studies

Iolanda Ribeiro

Escola de Psicologia – Universidade do Minho

Fernanda Leopoldina Viana

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Sandra Santos

Escola de Psicologia – Universidade do Minho

Irene Cadime

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Séli Chaves-Sousa

Escola de Psicologia – Universidade do Minho

Ana Paula Vale

Universidade de Trás os Montes e Alto Douro

Alina Galvão Spinillo

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Abstract

In this paper the Battery of Reading Assessment [*Bateria de Avaliação da Leitura - BAL*] is described and the results of the validity studies are presented. The BAL includes five tests organized into three areas of assessment: word reading; reading comprehension of texts (narrative and expository); and listening comprehension of texts (narrative and expository). Each test consists of vertically scaled forms for Portuguese elementary students from grades 1 to 4. Criterion-related validity evidence was gathered for the five tests by studying, through correlation and regression analyses, the association between each test score and the results on other tests assessing reading, memory and vocabulary and on teachers' assessment. The dimensionality of each test was studied through confirmatory factor analyses. The results provided evidence of statistically significant correlations of the tests with the external criteria and evidence of an acceptable fit for the one-factor solution for all tests.

Resumo

Bateria de Avaliação da Leitura: Estudos de validade. Nesta comunicação são apresentados os estudos de validade da Bateria de Avaliação da Leitura (BAL) (PTDC/PSI-EDU/098592/2008). A BAL inclui cinco testes organizados em três domínios de avaliação: (a) a leitura de palavras; (b) a compreensão de textos (narrativos e informativos) na modalidade de leitura; (c) a compreensão de textos (narrativos e informativos) na modalidade oral. Cada teste é composto por versões equalizadas verticalmente para alunos do 1.º ao 4.º anos de escolaridade. Foi recolhida evidência de validade de critério para os cinco testes estudando-se, através de análises de correlação e regressão, a associação entre os *resultados* de cada teste e os resultados em outros testes de leitura, de memória e de vocabulário e, ainda, na avaliação dos professores. Estudou-se a dimensionalidade dos testes com recurso à análise fatorial confirmatória. Os resultados evidenciaram correlações estatisticamente significativas entre os testes e os critérios externos e permitiram confirmar a unidimensionalidade dos testes.

Introduction

The results of international literacy studies like Reading Literacy (I.E.A., 2008), The Progress in International Reading Literacy Study (N.C.E.S., 2008) and P.I.S.A. 2006 (O.E.C.D., 2010) have made it clear the differences in reading literacy competence among students from diverse educational systems. These results have led some countries to initiate efforts to define national (or international, in the case of the Commonwealth) reference standards and criteria for reading comprehension performance. In Portugal, similar concerns have been expressed.

In 2006, the Portuguese Government initiated the National Plan for the Teaching of Portuguese in the Elementary Education (Ministério da Educação, 2006; Sim-Sim, 2007). One of the aims was to “improve the levels of reading comprehension, writing and oral expression in all elementary schools in a period from 4 to 8 years through the modification of language teaching practices”. Nevertheless, this implied that teachers were familiar with differentiated evaluation practices and with the existence of measures that allowed for the monitoring of learning and anchoring of pedagogical decisions. In 2007, Sim-Sim and Viana singled out the Portuguese reading evaluation tools for the first six school grades (including, but not limited to, the elementary levels). This report evidenced the lack of valid and reliable instruments to evaluate reading comprehension and it put forward a list of descriptors in reading proficiency for the first six school grades.

Some tests were developed, in previous studies, to assess word recognition or reading comprehension (Pereira, Ribeiro, Viana, & Maia, 2008; Vale & Bartelli, 2006; Viana, Pereira, & Teixeira, 2003; Viana & Ribeiro, 2006, 2007). However, this scattered set of tests does not permit the analysis of individual trajectories of reading development. The Test of Reading Comprehension (Cadime, Ribeiro, & Viana, 2012) is an exception since it includes vertically scaled test forms for students from grades 2 to 4 that allow the monitoring of the reading comprehension growth across these school levels. The test includes different types of texts and it presents good psychometric properties (Cadime et al., 2013), however, it does not allow to differentiate students’ reading comprehension performance according to different types of texts. This is an important aspect because research (e.g., PISA 2006) indicates that individual differences in reading performance are influenced by the text genre.

The Battery of Reading Assessment [BAL – Bateria de Avaliação da Leitura] (Ribeiro & Viana, 2014a) was developed in order to allow the assessment of core reading skills (word reading, listening and reading comprehension). The aim of this paper is to present an overall description of the BAL, including results concerning reliability and validity.

Description of the Battery of Reading Assessment

The BAL includes 18 tests that assess word reading (4 test forms), listening comprehension of narrative (4 test forms) and expository texts (4 test forms) and reading comprehension of narrative (3 test forms) and expository texts (3 test forms).

Item analysis was performed within the Item Response Theory framework, more specifically within the Rasch Model for dichotomous items. This model was also used to construct vertically scaled forms to assess students from grades one to four. For a detailed description of vertical scaling procedures, see Cadime, Ribeiro and Viana (2014). Table 1 presents a brief description of BAL.

Table 1

The Battery of Reading Assessment: overall description

Tests	Test of Word Recognition	Test of Listening Comprehension	Test of Reading Comprehension
Goals	Word reading assessment	Listening comprehension of narrative and expository texts assessment	Reading comprehension of narrative and expository texts assessment
Authors	Viana, Ribeiro, Vale, Chaves-Sousa, Santos, & Cadime (2014 a, b, c, d, e)	Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime (2014 a, b, c, d, e, f, g, h, i, j)	Ribeiro, Viana, Cadime, Santos, & Spinillo (2014 a, b, c, d, e, f, g, h)
Publisher	CEGOC-TEA		
Population	Grades 1 to 4		Grades 2 to 4
Administration	Individual, untimed	Individual or collective, untimed	
Material	<p>Test of Word Recognition, Technical Manual [TLP: Teste de Leitura de Palavras. Manual Técnico].</p> <p>Test of Word Recognition-1 [TLP-1: Teste de Leitura de Palavras-1º ano].</p> <p>Test of Word Recognition-2 [TLP-2: Teste de Leitura de Palavras 2º ano].</p> <p>Test of Word Recognition-3 [TLP-3: Teste de Leitura de Palavras 3º ano].</p> <p>Test of Word Recognition-4 [TLP-4: Teste de Leitura de Palavras 4º ano].</p>	<p>Test of Listening Comprehension of Narrative Texts, Technical Manual [TCTMO-n: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo. Manual Técnico].</p> <p>Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-1 [TCTMO-n-1: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 1º ano]</p> <p>Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-2 [TCTMO-n-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 2º ano]</p> <p>Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-3 [TCTMO-n-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 3º ano]</p> <p>Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-4 [TCTMO-n-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 4º ano]</p> <p>Test of Listening Comprehension of Expository Texts, Technical Manual [TCTMO-i: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo. Manual Técnico]</p> <p>Test of Listening Comprehension of Expository Texts-1 [TCTMO-i-1: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 1º ano]</p>	<p>Test of Reading Comprehension of Narrative Texts, Technical Manual [TCTML-n: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Narrativo. Manual Técnico].</p> <p>Test of Reading Comprehension of Narrative Texts-2 [TCTML-n-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 2º ano].</p> <p>Test of Reading Comprehension of Narrative Texts-3 [TCTML-n-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 3º ano].</p> <p>Test of Reading Comprehension of Narrative Texts-4 [TCTML-n-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 4º ano].</p> <p>Test of Reading Comprehension of Expository Texts, Technical Manual [TCTML-i: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – Informativo. Manual Técnico].</p> <p>Test of Reading Comprehension of Expository Texts-2 [TCTML-i-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo 2º ano]</p>

		Test of Listening Comprehension of Expository Texts-2 [TCTMO-i-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 2º ano] Test of Listening Comprehension of Expository Texts-3 [TCTMO-i-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 3º ano] Test of Listening Comprehension of Expository Texts-4 [TCTMO-i-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 4º ano]	ano]. Test of Reading Comprehension of Expository Texts-3 [TCTML-i-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo 3º ano]. Test of Reading Comprehension of Expository Texts-4 [TCTML-i-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo 4º ano].
Format	Digital		Paper and pencil
Items	30 itens (isolated words)	30 multiple choice items per test and per version	TCTML-n: 33 multiple choice items per version TCTML-i: 27 multiple choice items per version
Items characteristics	Words were selected according to the following criteria: extension, frequency, regularity, syllabic structure	The following reading levels are assessed: reorganization, literal, inferential and critical comprehension	
Norms	Percentiles by grade		
	Cut-off points		

Test of Word Recognition [TLP - Teste de Leitura de Palavras]

TLP is a test that measures single words' oral reading. The words were chosen considering length, frequency, regularity and syllabic structure. For frequency estimation ESCOLEX database was used (Soares et al., 2014). Four vertically scaled forms were built to assess students from grades one to four. Each test form includes 30 items (single words) that are displayed through a computer application. Test words from each form are presented in isolation in a randomized order in a computer screen. The test administration is individual and untimed. During the test application, the word reading accuracy (correct/incorrect) is registered by the evaluator. At the end of the task, the computer application exports the assessment results to an Excel file (Viana, Ribeiro, Vale, Chaves-Sousa, Santos, & Cadime, 2014a).

Tests of listening and reading comprehension with narrative and expository texts

Measures of reading comprehension have been classified as online or offline. With online measures, the information is collected during reading, while with offline measures, the information is collected after reading (Lencastre, 2003).

The two tests of Listening Comprehension (Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2014, a, f) and Reading Comprehension (Ribeiro, Viana, Cadime, Santos, & Spinillo, 2014, a, e) are offline measures. The reading comprehension tests require the children to read silently the text and the items, while in the listening comprehension tests children listen to the text and the items.

Texts

In the construction of the comprehension assessment tools, the option was to create different tests for narrative and expository texts, both in the oral and the reading modality. Sim-Sim and Viana (2007) guidelines were adopted regarding the structure and text length.

All texts were original and authored by Portuguese children's literature writers (Ana Maria Magalhães, Isabel Minhós Martins and Carla Maia de Almeida) and by a scientific divulgation writer (Jorge Gomes) ensuring that the texts' vocabulary and length fitted children's grade level skills. The option of using original and unpublished texts was envisioned to exclude the possibility of an effect of previous knowledge of some students, which would place them in advantage relatively to their reference group. Four texts were included in each test form of TCTML-n and TCTML-i. Their extension increases as the grade levels progresses. Each text incorporated the previous grade text as well as new content: 4th grade texts included the 3rd grade texts and a new part; the 3rd grade texts comprised the 2nd grade texts and, again, a new extension; and finally, the 2nd grade texts contained the 1st grade texts and were also expanded. This conception enabled the students' assessment

using a text tailored to their ages or grade levels and it reduced the possibility of obtaining a ceiling effect in the higher grades. Moreover, this format allowed building anchor items, i.e., common items between the test forms for the adjacent grades. Anchor items are required to perform the vertical scaling of the different test forms' scores.

Format of the items and comprehension levels

In the comprehension tests, the items were multiple-choice questions with three options, with one correct. Using three options has been shown to be as effective as formats using four or five options in the discrimination of performance levels, it does not affect the measures' reliability and it is time-saving in administration (Delgado & Prieto, 1998; Rodriguez, 2005). In addition to psychometric issues, more than three alternatives could overload the working memory needed for handling the tests of Listening Comprehension. For these reasons, and in order to keep the equivalence of the two assessment modalities (reading versus listening), the choice was made to have three answer alternatives in all the items that compose the four comprehension tests. Both the items and the corresponding alternative answers were reviewed by linguistic experts. The order of presentation of the correct alternative in each item was randomised.

Items assess reorganization (the ability to synthesize or schematize the text content), literal comprehension (the ability to comprehend explicit information in the text), inferential comprehension (the ability to draw conclusions about information that is implicitly stated in the text) and critical comprehension (the ability to make judgments or give opinions about the text).

Silent reading versus listening

TCTML-n and TCTML-i tests are presented in a pencil-and-paper format; TCTMO-n and TCTMO-i tests are presented in a digital format. In the reading comprehension tests, the student must read silently both the text and the questions and mark the chosen option in the answer sheet. These two tests can be administered individually or collectively. In the listening comprehension tests, the student listens to the texts and the items that are presented orally. The tests' administration is individual or collective. When the administration is performed collectively (in group), each child must have a computer and use headphones. At the end of the task, the computer application exports the assessment results to an Excel file.

Reliability and validity

Reliability was examined by computing Rasch coefficients for the Person Separation Reliability (PSR), Item Separation Reliability (ISR), and the Kuder-Richardson formula 20 (KR20). All three coefficients are expressed on a scale ranging from 0 to 1. High reliability coefficients indicate low levels of measurement error; therefore, values closest to 1 are desirable (Bond & Fox, 2007; de Ayala, 2009). Evidence regarding the criterion-related validity was analyzed by correlating the results with the other tests of the BAL and with the results in tests of reading comprehension (Cadime, Ribeiro, & Viana, 2012), word recognition (Viana & Ribeiro, 2010), memory (Wechsler, 2003), vocabulary (Wechsler, 2003) and fluency (Carvalho, 2010). They were also correlated with the teachers' evaluation of reading skills (decoding, listening and reading comprehension).

The study of the reliability (ISR, PSR and KR20) and the factorial structure of each test form, with confirmatory factor analysis, was performed with students of grades 1 to 4. The PSR, the ISR and the KR20 were higher than .74. Confirmatory factor analysis indicated a one-factor structure for each test form. Correlations were moderate with the external criteria. No statistical significant differences were found between boys and girls in the tests that compose the BAL.

The use of the BAL in research, clinical and educational contexts

The development of the BAL can help overcome the Portuguese needs concerning reading assessment, with implications in the psychological practice and in reading research – which has a significant importance since the internationalization of the investigation requires studies in which valid instruments are used. The BAL includes a “set of tests that allow a broad and rigorous assessment of reading” (Ribeiro & Viana, 2014b, p. 12).

According to Ribeiro and Viana (2014b) the use of the tests of the BAL will allow:

to determine the discrepancies between individual performance in word reading, listening and reading comprehension with the proper normative group. It will be possible to test hypothesis regarding the influence of word reading and listening comprehension on students' performance in reading comprehension and its relation with learning difficulties. The forms of the five tests of the BAL were subject to a procedure of vertical scaling. This option permits the evaluation of intra-individual changes over time. There is, therefore, the possibility of monitoring gains in time and the approximation to the expected standards for each school grade. This is particularly important to assess the short-term and mid-term effects of intervention programs in students with difficulties in word reading, reading comprehension and listening comprehension (pp 12-13).

References

- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cadime, I., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2012). *Teste de Compreensão da Leitura (TCL) (Teste Psicológico)* [Reading comprehension test (psychological test)]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Cadime, I., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014). Opções metodológicas e estatísticas na construção dos testes da bateria de avaliação da leitura [Methodological and statistical options in the construction of the BAL – Reading Assessment Battery]. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coords.), *BAL - Bateria de avaliação da leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas* [Reading Assessment Battery. Theoretical approaches and methodological options] (pp. 57–73). Lisboa: CEGOC-TEA.
- Cadime, I., Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., Prieto, G., & Maia, J. (2013). Validity of a reading comprehension test for Portuguese students. *Psicothema*, 25(3) 384-389. doi:10.7334/psicothema2012.288
- Carvalho, A. C. (2010). *Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura: O REI [Reading fluency test]*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York: The Guilford Press.
- Delgado, A. R., & Prieto, G. (1998). Further evidence favoring three-option items in multiple-choice tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(3), 197-201.
- I.E.A. (2008). *The reading literacy study 1985-1994*. Retrieved 07-09-2014 from International Association for the Evaluation of Educational Achievement: www.iea.nl/reading_literacy.html
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2006). Programa Nacional de Ensino do Português – 1º Ciclo [National Plan for the Teaching of Portuguese in the Elementary Education]. Retrieved 07-09-2014 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>
- N.C.E.S. (2008). *The reading literacy of U.S. fourth-grade students in an international context: Results from the 2001 and 2006 progress in international reading study (PIRLS)*. Retrieved 07-09-2014 from Institute of Education Sciences – National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education: <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008017.pdf>

- O.E.C.D. (2010). *PISA 2009 results: Learning trends: Changes in student performance since 2000 (Volume V)*. Retrieved 07-09-2014 from O.E.C.D library: doi: 10.1787/9789264091580-en
- Pereira, L., Ribeiro, I., Viana, F., & Maia, J. (2008, october). *Validação de uma prova informatizada de reconhecimento de palavras: Estudos exploratórios* [Validation of a digital word recognition test: Exploratory studies]. Paper presented at the “XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”, Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014a). *Bateria de Avaliação da Leitura* [Reading Assessment Battery]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014b). Introdução [Introduction]. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coords.), *BAL – Bateria de avaliação da leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas* [Reading Assessment Battery. Theoretical approaches and methodological options] (pp. 11-14). Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014a). *TCTML-n: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo. Manual Técnico* [Test of Reading Comprehension of Narrative Texts, Technical Manual]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014b). *TCTML-n-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 2.º ano* [Test of Reading Comprehension of Narrative Texts-2]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014c). *TCTML-n-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 3.º ano* [Test of Reading Comprehension of Narrative Texts-3]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014d). *TCTML-n-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 4.º ano* [Test of Reading Comprehension of Narrative Texts- 4]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014e). *Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo. Manual Técnico* [Test of Reading Comprehension of Expository Texts. Technical Manual]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014f). *TCTML-i-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo 2.º ano* [Test of Reading Comprehension of Expository Texts- 2]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014g). *TCTML-i-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo 3.º ano* [Test of Reading Comprehension of Expository Texts- 3] Lisboa: CEGOC-TEA.

- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014h). *TCTML-i-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Informativo 4.º ano* [Test of Reading Comprehension of Expository Texts- 2]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Rodriguez, M. C. (2005). Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3-13.
- Sim-Sim, I. (2007). Programa Nacional de Ensino do Português [National Plan for the Teaching of Portuguese language]. *Noesis*, 38, 33-34.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura [Reading assessment]*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, A., Almeida, J. J., Pinheiro, A., & Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade-level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research Methods*, 46(1), 240-253. doi: 10.3758/s13428-013-0350-1.
- Vale, A. P. & Bertelli, R. (2006). A flexibilidade de utilização de diferentes unidades ortográficas na leitura em língua portuguesa [The flexibility of using different orthographic units in reading in Portuguese language]. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(2), 461-476.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2006, july). *Avaliar Leitura. Apresentação de uma Prova de Leitura de Palavras* [Reading assessment: Presentation of a word reading test]. Paper presented at the “VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração”, Braga, Portugal.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2007, july). *P.R.P. - Prova de Reconhecimento de Palavras. Contributos para a validação de um instrumento de avaliação de leitura* [PRP - Word Recognition Test. Contributions to the validation of a reading assessment instrument]. Paper presented at the “III Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”, João Pessoa, PB, Brasil.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Teste Psicológico)* [PRP - Word Recognition Test]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Pereira, I., & Teixeira, M.M. (2003). A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora [PROCOMLEI. A reading comprehension test]. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 8(10), 1446-1457.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014a). *TCTMO-n: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo. Manual Técnico* [Test of Listening Comprehension of Narrative Texts, technical manual]. Lisboa: CEGOC-TEA.

- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014b). *TCTMO-n-1: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 1.º ano* [Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-1]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014c). *TCTMO-n-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 2.º ano* [Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-2]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014d). *TCTMO-n-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 3.º ano* [Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-3]. CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014e). *TCTMO-n-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 4.º ano* [Test of Listening Comprehension of Narrative Texts-4]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014f). *TCTMO-i: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo. Manual Técnico* [Test of Listening Comprehension of Expository Texts, Technical Manual]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014g). *TCTMO-i-1: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 1.º ano* [Test of Listening Comprehension of Expository Texts-1]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014h). *TCTMO-i-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 2.º ano* [Test of Listening Comprehension of Expository Texts-2]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014i). *TCTMO-i-3: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 3.º ano* [Test of Listening Comprehension of Expository Texts-3]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014j). *TCTMO-i-4: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Informativo 4.º ano* [Test of Listening Comprehension of Expository Texts-4]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014a). *TLP - Teste de Leitura de Palavras. Manual Técnico* [Test of Word Recognition, Technical Manual]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014b). *TLP-1: Teste de Leitura de Palavras 1.º ano* [Test of Word Recognition-1]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014c). *TLP-2: Teste de Leitura de Palavras 2.º ano* [Test of Word Recognition-2]. Lisboa: CEGOC-TEA.

- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014d). *TLP-3: Teste de Leitura de Palavras 3.º ano* [Test of Word Recognition-3]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014e). *TLP-4: Teste de Leitura de Palavras 4.º ano* [Test of Word Recognition-4]. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Wechsler, D. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira edição (WISC – III) [Wechsler Intelligence Scale for Children-III]. Portuguese adaptation: M. R. Simões, A. Rocha & C. Ferreira. Lisboa: CEGOC-TEA.

This research was supported by Grant COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-010733 from FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) and the European Regional Development Fund (FEDER) through the European program COMPETE (Operational Programme for Competitiveness Factors) under the National Strategic Reference Framework (QREN).



Barrera, S., & Nobile, G. (2014). Relação entre compreensão em leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no processo de escolarização. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 298-311) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Relação entre compreensão em leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no processo de escolarização

Sylvia Domingos Barrera

sdbarrera@ffclrp.usp.br

Gislaine Gasparin Nobile

Departamento de Psicologia – FFCLRP/ Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

Apesar dos avanços da pesquisa sobre a leitura nas últimas décadas, um número elevado de alunos ainda apresenta consideráveis dificuldades na alfabetização. Este estudo teve como objetivo principal analisar a relação entre o desempenho em compreensão leitora e as habilidades de escrita de texto em alunos com dificuldades de aprendizagem. Os participantes foram 36 alunos da 2ª à 8ª série do Ensino Fundamental, com idade variando de nove a 15 anos. As habilidades de leitura foram avaliadas através do preenchimento das lacunas de um texto elaborado segundo a técnica de Cloze e as habilidades de escrita, através da produção de um texto a partir da visualização de uma figura apresentando uma cena. Os resultados sugerem moderada relação entre as habilidades de compreensão em leitura e produção de texto, com estas últimas sofrendo menor influência dos anos de escolarização. São também discutidas as implicações pedagógicas dos resultados obtidos.

Abstract

Relationship between reading comprehension and writing texts skills in students with difficulties in schooling process. Despite advances in research on reading in recent decades, a large number of students still present considerable difficulties in literacy. This study aimed to analyze the relationship between performance in reading comprehension and writing texts skills in students with learning difficulties. Participants were 36 students at the 2nd to 8th grade of the elementary education, aged nine to 15 years. Reading skills were assessed by filling the gaps in a text prepared according to the cloze technique and the writing skills were assessed through the writing of a text relied on a picture showing a scene. The results suggest moderate relationship between the skills of reading comprehension and writing texts, with the latter suffering minor influence of the years of schooling. The educational implications of the results are discussed.

Introdução

A aprendizagem da linguagem escrita, um dos objetivos básicos da fase inicial da escolarização, envolve dois processos distintos, porém interrelacionados: a alfabetização e o letramento. Segundo Soares (2004), o conceito de alfabetização se refere ao domínio do sistema de escrita em seus aspectos alfabético (correspondências grafo-fonológicas) e ortográfico. Já o conceito de letramento diz respeito ao conhecimento relativo aos usos e funções da escrita, bem como à habilidade de fazer uso apropriado da leitura e da escrita em diferentes contextos e práticas sociais. De acordo com essa concepção, as habilidades relacionadas à produção e compreensão de textos escritos estariam mais próximas do conceito de letramento.

Embora a pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita tenha se desenvolvido muito nos últimos 30 anos, o que tem levado a uma melhor compreensão de como a criança aprende e quais são as habilidades necessárias para a apropriação dessas competências, observa-se que, para muitos aprendizes, essa aquisição continua sendo um grande desafio, pois um número elevado de crianças, apesar dos diversos métodos e concepções de ensino desenvolvidos, ainda tem vivenciado situações de fracasso escolar em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Para Zorzi (2003), fatos dessa natureza não significam, necessariamente, que essas crianças apresentem distúrbios ou alterações de ordem cultural, orgânica ou emocional que as impeçam de aprender. Segundo esse autor, tais dificuldades revelam, na maior parte das vezes, por um lado, a complexidade do próprio objeto de conhecimento – a linguagem escrita – e, por outro, o resultado de políticas econômicas, sociais e educacionais que impedem grande parcela da população de ter acesso a certos bens culturais, dentre eles a escrita.

No estudo dos processos de aprendizagem da linguagem escrita, uma questão que se coloca refere-se à compreensão das relações entre leitura e escrita, ou seja, até que ponto tais habilidades podem ser consideradas como recíprocas, e, caso essa hipótese não seja a mais apropriada, quais as especificidades de cada um desses processos. No caso da aprendizagem do sistema de escrita ou alfabetização, na concepção de Soares (2004), estudos da linguística sugerem maior facilidade na aquisição das competências de decodificação, devido ao maior grau de transparência nas relações envolvidas na transposição dos grafemas para os fonemas, do que nas relações inversas, envolvidas na codificação (Scliar-Cabral, 2003). Menor atenção tem sido dada, entretanto, às possíveis relações entre as habilidades envolvidas na compreensão e na produção de textos escritos.

Levando em conta esses questionamentos, é objetivo do presente estudo analisar as relações entre as habilidades de produção e de compreensão de texto em um grupo de alunos do ensino fundamental com dificuldades na escolarização. Os dados obtidos poderão

também, a partir dos padrões de dificuldades identificados, propiciar subsídios para a reflexão sobre propostas pedagógicas mais adequadas para o ensino da linguagem escrita.

A habilidade de compreensão em leitura

De acordo com a abordagem da Psicologia Cognitiva, a leitura é considerada uma atividade complexa de processamento de informações gráficas em informações lingüísticas, cujo objetivo é compreender o significado de um enunciado escrito. Nessa perspectiva, a leitura é concebida, portanto, como comportando duas atividades distintas e complementares: o reconhecimento de palavras (descodificação) e a compreensão. O reconhecimento de palavras refere-se à identificação das palavras escritas, associando-as a uma pronúncia e a um significado. Já a compreensão refere-se à capacidade de captar as principais idéias expressas no texto, envolvendo também a relação destas últimas com os conhecimentos prévios do leitor. Considera-se, portanto, que uma descodificação adequada (rápida, precisa e sem esforço) é um pré-requisito necessário, embora não suficiente, para a compreensão, que caracteriza a leitura eficiente (Foulin & Mouchon, 2000).

Algumas teorias utilizadas para explicar os processos envolvidos na compreensão têm considerado que um primeiro passo envolveria a identificação de unidades de significado mais amplas do que o lexical, unidades essas denominadas *proposições* (Anderson, 1980, citado por Sanchez, 1995). Assim, uma frase como “O macaco marrom está na árvore” envolveria duas proposições, ou seja, duas unidades de informação, a saber: que “o macaco está na árvore” e que “o macaco é marrom”. Estudos têm demonstrado que frases com o mesmo número de palavras demoram mais para serem lidas quando contêm mais proposições (Ellis, 1995).

Outro processo envolvido na compreensão em leitura consiste em extrair o “significado global” que organiza os significados parciais, denominado macroestrutura do texto (Kintsch & Van Dijk, 1978, citado por Sanchez, 1995). Além disso, o conhecimento do leitor a respeito da estrutura característica dos diversos tipos de texto também desempenha um papel importante na compreensão, permitindo ao leitor elaborar hipóteses e antecipar os significados a serem encontrados em determinado tipo de texto. Por exemplo, ao se deparar com uma estrutura narrativa, o leitor espera encontrar alguns marcos relacionados à descrição da personagem principal, da época e do local onde se desenrola a narrativa, de um conflito ou problema a ser resolvido e do desfecho final. É importante considerar que todos esses processos exigem a recuperação, na memória do leitor, de um extenso conjunto de conhecimentos sobre o mundo, sobre a linguagem, bem como sobre os gêneros textuais.

Spinillo e Mahon (2007) atribuem grande importância aos processos inferenciais no estudo da compreensão leitora. A inferência pode ser entendida como uma atividade

cognitiva que reúne informações conhecidas a fim de se chegar a informações novas (Marcuschi, 1996). Na leitura de um texto, o estabelecimento da inferência é uma atividade fundamental, um processo de alto nível cognitivo, responsável pela construção de sentidos e pela representação mental organizada e coerente do conteúdo do mesmo.

De acordo com Viana e colaboradores (2010), o processo de leitura e compreensão eficientes engloba quatro tipos de competências: a) recuperar de forma eficaz a informação explicitada no texto (compreensão explícita); b) fazer inferências e levantar hipóteses a partir das informações contidas no texto e de suas experiências pessoais (compreensão inferencial); c) reorganizar as ideias e informações veiculadas pelo texto (reorganização); d) realizar uma avaliação pessoal ou julgamento do material lido (compreensão crítica).

A leitura com compreensão é, portanto, um processo bastante complexo que exige do leitor uma orquestração de vários subprocessos e um monitoramento da própria compreensão. Nesse processo interferem tanto fatores relativos ao texto quanto fatores relativos ao contexto e também ao leitor. Dentre os fatores relativos ao texto considera-se a estrutura, o gênero, a sintaxe e o vocabulário do mesmo. As condições psicológicas e físicas do leitor, sua motivação e fatores ambientais são considerados fatores de contexto e também afetam a compreensão leitora. Por fim, os fatores relativos ao leitor dizem respeito às suas estruturas cognitivas (conhecimentos prévios) e afetivas (crenças de auto-eficácia), bem como às estratégias que este ativa durante a leitura de um texto (Ribeiro *et al.*, 2010).

Segundo Viana e colaboradores (2010), os bons leitores possuem habilidades metacognitivas bem desenvolvidas, as quais lhes possibilitam refletir sobre os próprios processos cognitivos, monitorar as falhas na compreensão e ajustar as estratégias cognitivas a fim de corrigir interpretações inaceitáveis. O monitoramento da compreensão em leitura envolve dois processos: a detecção de erros ou inconsistências e a autorregulação, que diz respeito aos procedimentos ou estratégias intencionalmente adotados para resolver os problemas detectados na compreensão textual, tais como: retroceder na leitura, explorar partes do texto com maior atenção, suspender o juízo até encontrar informação que permita re-orientar a interpretação, buscar ajuda em fontes externas ao texto (Coelho & Correa, 2010; Viana *et al.*, 2010).

Entre as técnicas que têm sido propostas para avaliar a compreensão em leitura destacam-se a reprodução (oral ou escrita) do texto lido, a resposta a questões de “interpretação do texto” e a técnica de *Cloze*. Esta última “consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor (Taylor, 1953), omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente”

(Santos *et al.*, 2002, p. 550).

De acordo com Santos e colaboradores (2002) essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, devido não apenas à sua facilidade de elaboração, aplicação e correção, mas também em função dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico.

A habilidade de produção textual

A produção do texto escrito depende não apenas do domínio, ao menos elementar, do código alfabético (alfabetização), mas também do desenvolvimento de outras competências cognitivas. Um dos modelos cognitivos mais difundidos sobre as etapas e processos envolvidos na produção do texto escrito é o proposto por Flower e Hayes (1981). Esses autores consideram o processo de produção textual como uma tarefa de resolução de problemas que requer procedimentos específicos. Nessa abordagem, a atividade de produzir um texto escrito implica a mobilização de competências específicas e, embora possa envolver procedimentos exploratórios abertos, como na escrita livre, não é um processo acidental, desenvolvendo-se com base em dois tipos de informação: a informação armazenado na memória de longo prazo (MLP) do escritor e a informação que provém do ambiente em que se dá a tarefa de escrita. A informação armazenada na MLP refere-se aos conhecimentos e conceitos construídos a respeito do tópico sobre o qual se escreve, à estrutura ou gênero do discurso e aos conhecimentos sobre como se escreve (regras ortográficas, por exemplo). Já a informação do ambiente diz respeito à motivação do escritor, bem como às características do tópico e/ou do público leitor.

Nesse modelo, o processo de escrita de textos envolve três tipos de atividades: o planejamento, a redação e a revisão. Tais processos não são estanques nem lineares, sendo postulado que, durante a produção escrita, o escritor monitora o texto em andamento com base em seus objetivos. Entretanto, uma das críticas recebidas pelo modelo foi a de explicar apenas o comportamento de escritores experientes, deixando em aberto a questão dos aprendizes (Fortunato, 2011).

Outro aspecto a ser considerado quando abordamos os estudos relacionados à produção do texto escrito diz respeito ao conceito de coerência. Segundo Spinillo e Araújo (1997), apesar da diversidade envolvida na sua conceituação, evidenciando a complexidade do significado do termo, “os autores tendem a concordar que a coerência é algo relacionado ao sentido do texto, sendo um princípio de interpretabilidade que confere ao texto uma unidade e relação entre seus elementos” (p. 219). Nesse sentido, a manutenção de um tema sobre o qual trata o texto é um elemento fundamental para garantir a coerência do mesmo. Os recursos coesivos, por sua vez, são importantes ao nível microlinguístico, garantindo,

através dos conectivos, a articulação ou estabelecimento de relações entre as ideias ou proposições apresentadas localmente. A coerência, por sua vez parece estar mais associada à estrutura global do texto, a qual assume componentes estruturais típicos em função do gênero textual, sendo o mais comum, na escola elementar, o gênero narrativo presente nas histórias.

De acordo com Ferreira e Spinillo (2003), resultados de diversas investigações sobre o tema têm demonstrado que o desempenho na produção de histórias depende de diversos fatores, entre os quais se destacam: a idade, a escolaridade, a situação de produção e o contato com textos no ambiente familiar e escolar. Os resultados da pesquisa de Silva e Spinillo (2000) sugerem que as condições de produção que influenciam de modo mais favorável a estruturação da narrativa referem-se à utilização de estímulos, como uma sequência de gravuras ou a escuta de uma história. Essa influência é mais evidente entre as crianças mais novas – e com menor escolaridade – uma vez que entre as mais velhas (e mais adiantadas em termos de escolaridade) foram encontradas histórias com estruturas elaboradas em todas as condições experimentais, incluindo as situações menos estruturadas, como a de tema livre, por exemplo. Outro resultado importante dessa pesquisa diz respeito à evolução da competência de produção textual, que continua a se desenvolver mesmo após a aquisição do código alfabético, estando relacionada também ao desenvolvimento da consciência metatextual, ou seja, à capacidade de refletir de modo intencional e deliberado sobre o texto em seus aspectos formais, entre os quais se destaca a reflexão sobre a estrutura e organização de diferentes gêneros textuais (Ferreiro & Spinillo, 2003).

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 36 crianças e adolescentes, com idade variando entre nove e 15 anos (média de idade de 11.6 anos e DP de 1.6 anos), alunos da 2ª a 8ª série do ensino fundamental. Destes, 11 (31%) eram do sexo feminino e 25 (69%) do sexo masculino. Todos os participantes eram alunos da rede pública de ensino de uma cidade do interior paulista e pertenciam ao nível socioeconômico baixo, frequentando Núcleos de Apoio à Criança e ao Adolescente (entidades filantrópicas de caráter governamental que oferecem apoio psicossocial e sócio-educativo a crianças e adolescentes de baixa renda) no contraturno do período escolar. Todos foram indicados para participar da pesquisa pelas coordenadoras dos respectivos Núcleos, em função do baixo desempenho escolar.

É importante ressaltar que foram selecionados para participar da pesquisa apenas aquelas crianças e adolescentes que apresentavam nível alfabético de escrita, segundo a

concepção de Ferreira (1985). Conforme demonstra a Tabela 1, a maioria dos participantes era composta de alunos frequentando a 4ª ou 5ª série do Ensino Fundamental.

Tabela 1

Distribuição dos participantes por grau de escolaridade

Escolaridade	Participantes	Porcentagem
2ª Série	02	6%
3ª Série	05	14%
4ª Série	08	22%
5ª Série	12	33%
6ª Série	05	14%
7ª Série	03	8%
8ª Série	01	3%
Total	36	100%

Material e procedimentos

Todos os participantes foram submetidos, individualmente, à aplicação de dois instrumentos: a leitura e preenchimento das lacunas de um texto elaborado com base na técnica de *cloze*, no qual faltavam dez palavras a serem escritas, e a elaboração escrita de um texto com base numa gravura-estímulo.

As habilidades em compreensão de texto foram avaliadas a partir do escore bruto obtido no “teste de *cloze*” (o qual poderia variar de zero a 10). As competências de produção textual foram avaliadas a partir da análise do grau de elaboração narrativa dos textos produzidos, os quais foram classificados nas seguintes categorias (cf. propostas por Ferreira e Spinillo, 2003), sendo que às mesmas foram também atribuídas pontuações de 1 a 4:

Categoria I: não-histórias, ou seja, textos constituídos por palavras, frases, relatos e/ou descrições de ações;

Categoria II: introdução da cena e/ou personagens; uso de marcadores linguísticos convencionais, tais como “era uma vez...”;

Categoria III: além da introdução da cena e dos personagens há o relato de uma ação que sugere uma trama ou situação-problema;

Categoria IV: histórias completas, contendo introdução, situação-problema e desfecho, podendo apresentar ainda final convencional, como “foram felizes para sempre...”.

Apresentação e discussão dos resultados

Através da aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov aos dados referentes à idade, compreensão em leitura e produção de texto, verificou-se que todas as variáveis analisadas

rejeitaram a hipótese de normalidade das respectivas distribuições (adotando-se $p \leq 0.05$), o que justifica a utilização de testes não paramétricos nas análises estatísticas efetuadas.

Análise das habilidades de compreensão em leitura

Para avaliar as habilidades de compreensão em leitura foi solicitada aos participantes da pesquisa a leitura de um texto simples, adaptado à técnica de *cloze* pela omissão de dez palavras, as quais deveriam ser identificadas e escritas pelos mesmos, sendo considerados como acertos palavras coerentes com o sentido do texto.

Segundo os parâmetros elaborados por Bormuth (1968, citado por Santos *et al.*, 2002), a análise do desempenho no teste de *cloze* permite identificar três níveis de leitura. O nível de *frustração*, corresponde ao percentual de acertos de até 44% dos itens, indicando que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. O nível *instrucional*, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto, sugere que a compreensão da leitura é suficiente, porém indicaria ainda a necessidade de auxílio adicional externo, por parte do professor, por exemplo, a fim de possibilitar uma compreensão plena do texto. Por fim, o nível *independente*, correspondente a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivaleria a um nível de autonomia na compreensão leitora.

Analisando o desempenho dos participantes no teste proposto, verifica-se que boa parte da amostra obteve bons resultados nessa atividade, pois a mediana foi de 6,5 (equivalente a 65% de acertos) indicando que metade dos participantes obteve escores superiores a esse valor, o que sugere uma capacidade de compreensão autônoma do texto, a qual requer, além de acurácia e de certa fluência no reconhecimento de palavras, capacidades cognitivas para realizar inferências e também capacidades linguísticas, como conhecimento do vocabulário e da sintaxe, dentre outras (Navas, Pinto, & Delissa, 2009).

Há que se levar em conta, entretanto, que o texto utilizado na avaliação da presente pesquisa era bastante simples (retirado de um livro de leitura destinado a alunos da 2ª. série), apresentando, inclusive, uma gravura ilustrando a história narrada, o que pode ter contribuído para facilitar a compreensão da mesma. Além disso, na correção das respostas, não foi exigida a identificação exata das palavras omitidas, tendo sido pontuadas como corretas todas as respostas que preenchessem as lacunas do texto de modo adequado a preservar o sentido do mesmo.

Apesar dessas possíveis limitações do instrumento utilizado, o mesmo permitiu uma razoável discriminação das habilidades de leitura dos participantes, com os escores variando entre 2 e 9 pontos. Foi possível perceber também uma evolução nas habilidades

de compreensão em leitura dos participantes em decorrência do aumento da escolaridade, conforme pode ser observado nos dados da Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2

Desempenho dos participantes no teste de Cloze, de acordo com a escolaridade

Resultados Escolaridade	Mín.	Máx.	Média	Mediana	Desvio- Padrão
1.º Ciclo (N=15) (2ª à 4ª série)	2.0	9.0	5.13	5.0	2.20
2.º Ciclo (N=21) (5ª à 8ª série)	2.0	9.0	6.62	7.0	1.72
Total (N=36)	2.0	9.0	6.0	6.5	2.04

Os resultados da Tabela 2 demonstram que os participantes com maior grau de escolaridade saíram-se melhor no teste de compreensão em leitura, o que foi comprovado pela obtenção de diferença significativa entre as pontuações do primeiro e segundo ciclos, a partir da aplicação do Teste não paramétrico de Mann-Whitney ($z=2.19$; $p=0.03$).

Análise das habilidades de produção de texto

Os textos produzidos pelos participantes, tendo como estímulo uma figura, foram classificados em quatro categorias, em função do grau de elaboração da estrutura narrativa dos mesmos. A Tabela 3 sintetiza os resultados obtidos pelos participantes na tarefa de produção textual, de acordo com o nível de escolaridade.

Tabela 3

Distribuição de frequência dos textos produzidos em cada categoria, em função da escolaridade

TEXTO ESCOLARIDADE	I	II	III	IV	Total
1.º Ciclo (2ª a 4ª série)	6 (40%)	6 (40%)	2 (13%)	1 (7%)	15 (100%)
2.º Ciclo (5ª a 8ª série)	9 (43%)	3 (14%)	6 (29%)	3 (14%)	21 (100%)
Total	15 (42%)	9 (25%)	8 (22%)	4 (11%)	36 (100%)

Utilizando-se o cálculo do Qui-quadrado, não foi observada associação entre nível de escolaridade e grau de elaboração das produções textuais, mesmo agrupando-se as categorias I e II (textos menos elaborados) e III e IV (textos mais elaborados) ($\chi^2 = 2.06 < \chi^2_c = 3.841$; $gl = 1$; $p < 0.05$). O Teste de Mann-Whitney, comparando a pontuação dos alunos

do ciclo I e do ciclo II na tarefa de produção de texto confirmou esse resultado ($z = -0.61$; $p = 0.54$), não detectando diferenças significativas entre os grupos.

A análise dos textos indica, na amostra como um todo, maior ocorrência de textos pobremente elaborados, que apenas descrevem alguns elementos da cena, sem constituírem uma estrutura narrativa, sendo a categoria I a mais frequente, tanto no caso dos alunos do primeiro, quanto nos do segundo ciclo. Já a categoria II, atribuída a textos nos quais ocorre a introdução da cena, dos personagens e o uso de marcadores linguísticos convencionais de início ou de final de estória, foram mais frequentes entre os alunos de 2ª a 4ª série, enquanto as categorias III (acréscimo de ação ou trama) e IV (textos com estrutura narrativa completa, incluindo desfecho final) foram observadas com maior frequência entre os alunos da 5ª a 8ª série. Porém, tal relação entre grau de escolaridade e elaboração textual não se mostrou estatisticamente significativa, conforme destacado anteriormente, provavelmente em virtude da indiferenciação entre os grupos no que se refere à maior frequência de textos na categoria I em ambos os ciclos, o que pode ser atribuído às dificuldades escolares apresentadas pelos sujeitos da amostra.

Alguns estudos têm demonstrado que, além das competências do escritor, as condições de produção textual também podem influenciar o grau de elaboração dos textos escritos. O estudo de Silva e Spinillo (2000) examinou o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias em crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental, produzindo textos em quatro situações distintas: produção livre; produção escrita precedida de produção oral; produção a partir de sequência de gravuras; e reprodução de uma história ouvida. Os resultados indicaram que as histórias mais elaboradas foram aquelas produzidas a partir da sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Porém, este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições.

É importante salientar que, o facto de a presente pesquisa ter utilizado apenas uma gravura e não uma sequência de gravuras como estímulo para a tarefa de produção textual pode ter limitado o efeito facilitador dessa condição. Com efeito, Silva e Spinillo (2000) discutem também algumas incoerências existentes na literatura sobre o tema do papel das gravuras como condição facilitadora para a produção de textos narrativos mais elaborados, concluindo que esse efeito é maior sobre alunos com menor grau de escolaridade (e, portanto, com menores habilidades na produção de texto), estando associado também à utilização de uma sequência de gravuras que apresente uma situação-problema.

Relação entre produção de texto e compreensão em leitura

Analisando-se agora as habilidades de produção de texto em função do nível de compreensão em leitura (pontuação acima ou abaixo da mediana no teste de *cloze*), elaborou-se a Tabela 4, apresentada a seguir, a partir da qual foi calculado o Qui-quadrado para testar a hipótese da existência de associação entre as variáveis.

Tabela 4

Distribuição de frequência levando em conta o grau de elaboração dos textos produzidos e a categoria de compreensão em leitura

TEXTO COMPREENSÃO	I e II	III e IV	Total
Inferior (acertos < Md)	17 (71%)	01 (8%)	18 (50%)
Superior (acertos > Md)	07 (29%)	11 (92%)	18 (50%)
Total	24 (100%)	12 (100%)	36 (100%)

Os resultados obtidos ($\chi^2 = 12.5 > \chi^2_c = 6.635$; gl = 1; $p < 0.01$) sugerem a existência de associação entre as habilidades de produção e compreensão de texto, o que indica que essas duas habilidades, próprias do processo de letramento, tendem a se desenvolver de forma concomitante, provavelmente também influenciando-se mutuamente. Nesse sentido, foi possível perceber uma tendência dos participantes com maiores escores no teste de *cloze* a produzirem textos mais elaborados e vice-versa. Esse resultado foi confirmado com o cálculo da correlação de Spearman ($r_s = 0.33$; $p = 0.05$), tendo sido obtida correlação moderada entre as habilidades de compreensão em leitura e de produção de textos escritos.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicam que as habilidades de escrita avaliadas, ou seja, competências de produção textual, não se mostraram associadas ao nível de escolaridade dos participantes, o que ficou evidenciado quando foram comparados os desempenhos dos alunos do ciclo I (2ª a 4ª série) com aqueles do ciclo II (5ª a 8ª série). Embora esse resultado não seja surpreendente, pelo fato da amostra estudada ser composta por alunos com dificuldades de aprendizagem, não deixa de ser preocupante, indicando que o aumento dos anos de frequência à escola não tem contribuído para melhorar de modo significativo o desempenho em escrita dessas crianças. Comprova-se assim, mais uma vez, que a escola pública brasileira não vem desempenhando a contento sua função de garantir aos seus usuários a aprendizagem da escrita.

Quanto às habilidades de compreensão em leitura, foi observada diferença significativa em termos de desempenho a favor dos alunos do ciclo II, o que significa que, com relação à leitura, algum progresso foi obtido com o aumento da escolarização. A par disso, estudos na área da Psicologia Cognitiva têm sugerido a possibilidade e efetividade do ensino explícito e intencional de estratégias de compreensão de textos, no sentido de melhorar essas habilidades, tendo sido, inclusive, elaborado material específico para esse ensino, como é o caso das propostas desenvolvidas por Viana e colaboradores (2010) e Ribeiro e colaboradores (2010).

No que se refere à relação entre as habilidades estudadas, pode-se verificar que as competências de compreensão em leitura mostraram-se associadas às competências de produção textual. É importante destacar também que, em alguns protocolos, foi elevada a frequência de trocas de letras de origem visual (M por N em início de sílaba) e/ou fonológica (trocas entre consoantes surdas e sonoras), sendo possível levantar a hipótese de algum distúrbio de aprendizagem que poderia estar na origem das dificuldades apresentadas por algumas crianças na escrita. Cumpre salientar, entretanto, que, dos seis casos identificados com essa problemática, dois obtiveram nota sete no teste de *cloze* e categoria III na produção de texto, indicando progresso razoável nas habilidades avaliadas, porém estas poderiam estar ainda mais desenvolvidas, caso essas dificuldades fossem minoradas a partir de um trabalho psicopedagógico específico.

Com relação às crianças com razoáveis habilidades de leitura, mas que produziram textos bastante pobres do ponto de vista da estrutura narrativa, ~e possível questionar até que ponto a escola tem conseguido trabalhar a motivação desses alunos para investirem suas habilidades em atividades socialmente relevantes de leitura e escrita, de modo a consolidá-las e enriquecê-las. É importante considerar também, nesses casos, a utilidade de atividades voltadas para estimular e desenvolver a reflexão deliberada sobre as diferentes estruturas textuais (também chamadas habilidades metatextuais), de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades de produção de texto.

Referências bibliográficas

- Coelho, C. L.G., & Correa J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 575-581.
- Ellis, A. L. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, A. L., & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In M. R. Maluf (Orgs.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da*

- alfabetização* (pp. 119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In E. Ferreiro. *Reflexões sobre a alfabetização* (pp. 9-41). S. Paulo: Cortez.
- Fortunato, M. V. (2011). Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. *VERAS – Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 1(1), 4-21.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed,
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*, 16(69), 64-82.
- Navas, A., Pinto, J. C. B. R., & Delissa, P. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(4), 553-559.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito: Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.. Acedido a 5 de setembro de 2012 em: <http://hdl.handle.net/1822/11216> .
- Santos, A. A., Primi, R., Taxa, F. de O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Scliar-Cabral, L. (2003). *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Silva, M. E. L., & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Spinillo, A. G., & Martins, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 219-248.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferências a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S. da, Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática*

pedagógica. Coimbra: Edições Almedina. Acedido a 5 de setembro de 2012 em
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed.



SottoMayor, D. (2014). Tipologias de livros infanto-juvenis: o caso do prémio nacional de ilustração. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 312-322) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Tipologias de livros infanto-juvenis: o caso do prémio nacional de ilustração

Dora Batalim SottoMayor

E.S.E. Maria Ulrich – Universidade Católica de Lisboa
Universidade Autónoma de Barcelona
doraibs@gmail.com

Resumo

Esta comunicação propõe-se mapear as produções editoriais de receção infanto-juvenil que geram sentidos através do texto verbal e da imagem, apontando uma taxinomia clara para as designar em português. Para as estabelecer, atende-se não só às funções (articuladas) da ilustração e das palavras, mas também às modalidades argumentais em que estes livros se organizam.

A partir desta sistematização, analisa os títulos distinguidos pelo *Prémio Nacional de Ilustração Português* ao longo de dezassete edições (1996-2012), percebendo como funcionam estes livros e que tipologias mais abundam, oferecendo um perfil que permite refletir sobre a produção portuguesa contemporânea de livros infanto-juvenis.

Abstract

Children and juvenile books' typologies: analysis of the Portuguese National Illustration Award.

This paper proposes to map the editorial production of children and juvenile reception that generate meanings through verbal text and image, indicating a clear taxonomy to describe it in Portuguese. To establish this, not only it will be based on the (articulated) functions of the illustration and the words, but also on the argumentation modes in which these books are organized. From this systematization, it analyzes the titles distinguished by the *Portuguese National Illustration Award* throughout their seventeen editions, realizing how these books work and what kind of typologies are more abundant, offering a profile that allows a reflexion on contemporary Portuguese production of children's books.

Introdução

“O objetivo final da análise e da crítica deve ser ajudar-nos a voltar a qualquer livro-álbum com o poder de ver e sentir de forma mais intensa, aumentando assim nosso prazer e capacidade para admirar”.

(Sipe, 2001, p. 39)

Alargando um pouco o espectro desta afirmação de Sipe (2001), para assim, incluímos todos os livros com imagens, o objetivo primeiro e último deste trabalho encontra eco na epígrafe a este estudo. É a vontade pessoal de conhecer mais e melhor os livros normalmente destinados às crianças que nos leva a propor um enquadramento tipológico que observa o modo argumental como se estrutura a sua comunicação por intermédio das imagens e das palavras constituem. Este saber, cremos, aprofunda a sua apropriação e, conseqüentemente, potencia a sua fruição em situações de receção direta ou de mediação leitora. Os vários anos de experiência de terreno ou de contacto com profissionais da educação e da cultura permitem-nos avançar com a ideia de que, na maioria dos contextos em que esta situação ocorre – a casa, a escola, a biblioteca –, se espera, por tradição, modelos narrativos clássicos, ou até, livros onde o texto verbal é o motor que conduz o argumento. O papel da imagem é tomado como puramente ilustrativo ou acessório. Confrontados com aqueles em que estes arquétipos não ganham forma e substância, sendo trocados por outros (outras situações argumentais, outros valores – preponderantes – da imagem), a maioria dos mediadores enceta uma abordagem de maneira superficial, mantendo um esquema de leitura a que já está habituado: procura nas palavras, mesmo que diminutas, uma suposta supremacia do texto verbal – ou, até, por vezes, rejeita, mesmo, esse tipo de obras (“este não é um livro para “contar!”).

Mesmo quando estes livros não configuram casos extremos de rutura com paradigmas convencionais, constata-se, não raras vezes, a (des)valorização dos vários constituintes gráficos e do modelo de organização interna da mensagem global nos vários atos de leitura (interna, em voz alta, partilhada) que se encontram lá em potência, pedindo para ser seguidos como sinais numa pauta musical. Pausas para observar, lendo as imagens; avanços ou recuos ritmados em modelos de sequência; suspensões ou velocidade no virar de página, seguindo narrativas visuais e verbais; o respeito pelas marcas gráficas das palavras, grafadas com tipos que variam; o calar de um dos elementos (imagem ou texto), para que o outro se ouça primeiro, entendendo as primazias por forma a que o diálogo aconteça – tudo isto é fundamental para que o sentido seja entendido. É necessário

conhecer como se tecem estes livros, para saber tocá-los. É imprescindível também não perder de vista a dimensão estética e artística de muitos destes objetos, “produtos culturais, provocadores e sofisticados” (Schwarcz, 1982, p. 10, citado por Sipe, 2001, p. 39), uma dimensão que tem de ser mediada, também, como tal.

Para auxiliar a pensar estes aspetos, as bibliografias mostram-se, em geral, bastante escassas: são restritas ao campo da didática, ou, até, parciais, se dentro dos estudos de literatura infanto-juvenil, centrando-se maioritariamente à volta da análise da imagem (e das suas relações com o texto verbal) ou, mais recentemente, tratando especificamente o livro-álbum.

Para concretizar o presente estudo, foi, então, necessário partir da própria diversidade da produção e da realidade – pois, em primeira instância, é dela que o nosso olhar parte, tendo vontade de a explicar –, para desenhar um “traçado” que a descrevesse. Optámos por analisar os livros destacados pelo Prémio Nacional de Ilustração português entre 1996 e 2012, testando e operacionalizando, a partir deles, a nossa proposta tipológica, arquitetada para oferecer linhas de fronteiras claras.

Ao mesmo tempo, quisemos conhecer a situação concreta do panorama português: que diferentes tipos de livros para crianças e jovens, com texto verbal e ilustrações, são produzidos e valorizados em Portugal?

Proposta tipológica – brevíssima apresentação

Os estudos sobre o livro-álbum têm-se desenvolvido enormemente nos últimos anos, seguindo a par das inovações propostas pelos autores deste tipo de livros. Dentro da literatura infanto-juvenil, restantes tipologias com ilustrações existem desde há muito, e subsistem em forma de livro impresso, um tanto ofuscadas pelo contemporâneo estrelato da primeira, assegurado por várias vias: autores, editores, teóricos, recetores.

Não nos interessa aqui apenas focar o livro-álbum, limitando esta proposta a uma maior ou menor repetição do que vem sendo dito sobre este tipo de livro. Queremos salientar também as outras modalidades, validando-as na sua especificidade do ponto de vista da receção leitora, tentando estabelecer fronteiras entre estas.

Tentámos responder a esta situação, materializando três grandes “linhagens” tipológicas que, no nosso entender, permitem distinguir os livros que comunicam com imagens e textos. São elas: livros-imagiário, livros-álbum e livros ilustrados. Depois, dentro de cada categoria, identificámos quatro modelos argumentais: catálogo (ou solto), sequencial, narrativo e poético.

Pela economia necessária nesta comunicação, apresentamos aqui esta tipologia de forma muito resumida, complementando-a através de um esquema visual para mais clara a

identificação das categorias de que falamos¹. Assim, no sistema de categorias que desenvolvemos, os livros-imagiário² correspondem àqueles que usam a imagem como elemento fundamental, lida numa acepção quase exclusivamente referencial. São livros que podem ou não ter palavras e onde a mensagem é sobretudo denotativa. Durand e Bertrand (1975) falavam do grau zero da representação figurativa, onde domina a intemporalidade e a imobilidade e é isso que acontece neste caso.

Já os livros-álbum são espaço para muitos tipos de interação textual (visual e verbal, esta última presente ou subjacente). Nestes, a linguagem gráfica é constituinte importante para a semântica geral da obra, prendendo-se muito mais com a conotação que no caso anterior. Das muitas propostas de definição deste tipo de livro que têm sido avançadas pelos estudiosos, escolhemos a de Sophie van der Linden (2006), pela sua aceção ampla e inclusiva. Para ela, um livro-álbum será “uma forma de expressão que apresenta uma interação entre textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) num suporte livro, caracterizado pela sua livre organização de dupla página, a diversidade das suas concretizações materiais e a sucessão fluída e coerente das suas páginas” (p. 87).

Nos livros ilustrados a condução do argumento assenta no texto verbal. Contêm imagens (por isso lhes chamamos ilustrados), mas estas podem surgir só em forma de pequeno apontamento decorativo. A proposta da ilustração é a de ajudar melhor a dar a ver as palavras ou determinadas secções do texto verbal. Sublinhamos que a diferença entre um livro ilustrado e um livro-álbum não se estabelece do ponto de vista qualitativo, como tantos, contemporaneamente, parecem julgar (ou ignorar). Não se trata de uma diferença de “grau”, argumenta Uri Shulevitz (1985), onde estaria mais desvalorizado o livro ilustrado, atualmente, segundo pensamos. São conceitos diferentes de livro, estruturados a partir da preponderância argumental da imagem e do texto verbal. As palavras têm aqui uma predominância clara na transmissão da mensagem. E, embora geralmente a imagem escolha momentos isolados do texto, isto não significa que esta seja um mero adorno ou acessório nos livros ilustrados.

¹ O aprofundamento desta informação está contido na documentação relativa aos trabalhos de doutoramento da autora deste artigo: Batalim SottoMayor, 2013.

² Imagier é uma designação francesa para um tipo de livro para crianças muito específico e pode ser traduzido como dicionário visual, pois associa imagens ao seu equivalente linguístico (palavra). Foi difundido pela editora Flammarion, sobretudo através de uma coleção que usava esta designação. A nossa proposta, que inventa a palavra “imagiário” para o português, não se deve confundir com esta. Inclui os dicionários de imagem, mas é bastante mais ampla. Abrange o conjunto de tipos de livros que usam a imagem no seu grau mais elementar de significação.

Com estas categorias, damos conta de três grandes fronteiras essenciais para isolar identidades significativas dentro dos livros infanto-juvenis que contêm imagens. Para conhecer melhor o seu funcionamento, atendemos à organização interna dos respectivos conteúdos: a estrutura de tipo catálogo ou solta, configuração onde a ordem de apresentação é avulsa. Ou seja, neste caso, poderiam tecnicamente ser trocadas páginas, sem prejuízo algum para o todo da informação. Nela, incluímos, ainda, antologias de poemas ou de outros textos muito curtos, se a ordem da sua montagem tiver sido arbitrária. A estrutura sequencial é aquela em que os conteúdos se sucedem de acordo com eixos de ordem temporal, numérica, alfabética ou de causa-efeito, entre outros, mas em que não existe uma intriga. Esta é característica do tipo narrativo que define personagens, ação e espaço e uma progressão de enredo, com desenlace. Dentro desta, assumimos, ainda, uma estrutura a que chamamos proto-narrativa (no caso dos livros imagiários) que, na verdade, é uma insinuação do modelo anterior. Estabelecem-se algumas das coordenadas que, assentes numa estrutura sequencial, caminham no sentido de uma narrativa que ainda não acontece totalmente. O modelo poético é o que tem por base um poema ou que “explora o universo das rimas infantis, recuperando e recriando textos como lengalengas, trava-línguas e outras formas líricas tradicionais” (Ramos, 2011), desde que, na nossa aceção, seja um texto único.

Este poderia constituir um quadro de referência, exemplificado através de alguns títulos concretos:



Figura 1

O panorama português: o prémio nacional de ilustração

Construímos um instrumento de análise para verificar, aferir e ajustar a nossa proposta tipológica em títulos de literatura infanto-juvenil concretos. Trata-se de uma ficha (com quase todas as categorias fechadas) que aplicámos aos 48 títulos, distribuídos entre vencedor e menções especiais, do Prémio Nacional de Ilustração Português, ao longo das suas 17 edições (1996-2012). Para além de muitos outros dados-extra que conseguimos recolher, a ideia principal foi observar como se expressavam neste *corpus* as nossas categorias.

Este conjunto de títulos foi um ótimo campo de teste, diálogo e afinação do modelo que íamos construindo. Estava naturalmente fixado como *corpus*, baseando-se na mesma premissa que elegêramos – a imagem nos livros, considerada de forma abrangente – e isso foi um fator de partida bastante facilitador. E oferecia como acréscimo a possibilidade de caracterização da produção portuguesa neste campo. Todo o processo gerou um conjunto de reflexões interessantes. Para efeitos desta comunicação, selecionámos dois dos eixos.

O primeiro reporta-se à validação da proposta tipológica, no sentido da utilidade pragmática deste olhar: a compreensão das modalidades argumentais dentro dos livros com imagens é dos ângulos mais frutuosos para pensá-los do ponto de vista da receção. Dentro da própria investigação, conhecer mais profundamente a estrutura como comunicam estes livros, considerando aspetos menos ligados a uma reação estética imediata ou à temática abordada no livro, permitiu-nos compreendê-los melhor e apreciar alguns títulos cuja linguagem gráfica ou textual nos era indiferente ou estava fora de uma matriz que denominamos correntemente como “gosto”.

O outro diz respeito ao conhecimento das produções nacionais, em articulação com a tipologia que desenhamos. Reproduzimos um quadro-resumo que oferece, em números, os resultados totais:

Tipologia					
Conceito Base	Ficção: 47	Não-Ficção: 1			
	Com Palavras: 48	Sem Palavras: 0			
	Texto Único: 31	Antologia: 13			
Género					
Temático	Abecedário: 0	Numerário: 0	Livro-Jogo: 0	Conceitos: 0	Informativo: 3
	Outro: 3 (Adivinhas, Livro de artista, "Actividade" é designação da capa)				
Literário	Ficção de Autor: 26	Conto Tradicional: 4	Conto Tradicional Recriado: 0		
	Teatro: 0	Poesia: 15	Poesia Tradicional: 0	Novela: 0	
Tipo de Livro					
Imagiário	Catálogo: 0	Sequencial: 0	Proto-Narrativo: 0		Total: 0
Livro-Álbum	Catálogo: 7	Sequencial: 4	Narrativo: 8	Poético: 5	Total: 24
Livro Ilustrado	Narrativo: 14	Poético: 1	Catálogo: 8		Total: 23
BD	Novela Gráfica: 1				Total: 1
Qualidade Estética Global	Baixa: 4	Média/Baixa: 1	Média: 10	Média/Alta: 6	
	Alta: 15	Altíssima: 12			

Figura 2

Observando o que denominamos conceito-base, o *corpus* do Prémio Nacional de Ilustração não contempla um único livro sem palavras. É o primeiro facto que registamos, lamentando-o, uma vez que conhecemos títulos de inquestionável qualidade³ levados a concurso nos últimos anos e que nem sequer foram escolhidos para as menções. Esta nula presença de livros só de imagem no rol dos livros premiados pelo Prémio Nacional de Ilustração Português é uma marca que motiva alguma reflexão. A primeira causa direta é a quase inexistente produção deste tipo de livros neste país o que acontece, muito provavelmente, pela primazia concedida historicamente ao papel da palavra escrita, em geral (dentro da escola), e dos escritores de livros de receção infanto-juvenil (em detrimento dos ilustradores) em particular. No entanto, nos últimos anos, desde o lugar cada vez mais relevante da imagem na construção semântica do livro a partir da afirmação dos livros-álbum, tem-se observado alguma transformação nesta equação.

Por outro lado, apenas se regista um livro não ficcional: é um livro informativo sobre o mar, que se autodenomina “actividário”, pois dá sugestões de pequenos projetos que podem ser feitos em torno deste tema. Todavia, o enquadramento principal é, definitivamente, o tipo informativo.

O mesmo acontece com os livros-imagiário cuja presença é nula em todos os campos. Tal parece-nos, ainda mais grave, pois significa que não há representantes de um tipo de livro essencial na base de uma formação leitora na infância. É, com efeito, uma área muito disponível para a intervenção criativa. Estes livros têm uma série de premissas específicas que, interpretadas criativamente, podem resultar em projetos de grande qualidade. Há ótimos exemplos estrangeiros, mas são consubstanciados em conhecimentos ou intuições sobre a receção (e da formação de leitores de imagem e de textos verbais) nesta faixa etária. Este vazio parece significar que, em Portugal, não se valoriza adequadamente este tipo de livro (em contraste com o que acontece cada vez mais, internacionalmente: EUA, Reino Unido, França). Pode também ser causado por fatores económicos, pois, muitas vezes, requisitam papéis especiais, cortes não habituais e evidenciam outras características que muito encarecem a produção de raiz destes objetos. Os livros de texto único competem com uma presença mesmo assim significativa de antologias: seis de contos, seis de poemas e uma coleção de adivinhas de autor. Este hábito parece ser uma herança portuguesa do tradicional livro ilustrado. Podem ser úteis em situações de leitura partilhada, mas, normalmente, não são tão usados diretamente pelas crianças mais pequenas. Na nossa perspetiva, este facto prende-se com a extensão ou, provavelmente, com uma vontade ontológica da “unidade”: abrir e fechar o livro como

³ Três, pelo menos: *Trocóscopio*, *Praia-Mar* e *Um Dia na Praia*, de Bernardo Carvalho, para a editora Planeta Tangerina. Ganharam prémios internacionais e surgem em obras e catálogos de estudiosos do livro-álbum como referências do género sem palavras

correspondência de um começo e de um fim coeso. Por isso, talvez se vá editando cada vez mais contos e poemas únicos estendidos pelas páginas de livros-álbum como, por exemplo a obra *A princesa de Aljustrel*, editada com a chancela da editora OQO).

Relembramos, aqui, que, do ponto de vista da nossa tipologia argumental, consideramos as antologias de poemas curtos sob o modelo catálogo e, as de contos, pela sua extensão e menos imposição deste modelo avulso na experiência de leitura, sob o modelo narrativo.

A ficção de autor é de longe, o género mais usado. Esta designação foi a melhor que encontrámos para nos referirmos a textos que são contos e outros que não se ancoram nessa definição. São, na mesma, ficções em torno de algum tema, mas não o fazem sob a forma de uma intriga organizada. Muitos dos modelos-catálogo derivam deste texto.

A poesia é o modo literário que se segue em representação/representatividade. É um modo bastante cultivado em Portugal e é, por isso, interessante observar a sua expressão significativa nos livros infantis. Parece-nos ser substancial, tendo em conta o registo literário, mas não temos informações provenientes de outros países que nos permitam avançar com um contraponto. Depois deste trabalho, tentaremos resgatá-los.

Os contos tradicionais surgem, surpreendentemente, com pouca frequência: apenas quatro vezes. Imaginaríamos que este género, tão aberto a recriações pelos ilustradores (e tão livre de direitos literários), figurasse em maior número. Nenhum dos quatro casos é uma releitura que atualize uma história tradicional, tão em uso por autores internacionais, sobretudo através de livros-álbum. Há exemplos excelentes do diálogo que ilustrações contemporâneas podem estabelecer com estes textos como, por exemplo em algumas das obras de Anthony Browne.

Dentro dos **tipos de livro**, especificamente de acordo com a tipologia que criámos, ocorre um inesperado equilíbrio entre a presença de livros-álbum e de livros ilustrados. Supusemos que o peso estaria nos segundos. Não tínhamos previsto encontrar tantos livros-álbum (quase metade do *corpus*) e, além disso, muito bem distribuídos pelas quatro categorias argumentais que desenhámos. Talvez precisamente por considerarmos mais modelos argumentais, para além do narrativo, tenham abrangido um leque maior de livros, mas seria impossível não o fazer. Cremos que isto acontece pelas dinâmicas que, por via dos ilustradores, têm acontecido em Portugal na última década, no mundo do livro com imagens. É de assinalar, positivamente, esta diversidade.

No entanto, é importante sublinhar que a constatação da existência de muitos **livros-álbum** no nosso *corpus* não quer dizer que todos sejam bem sucedidos enquanto objeto de qualidade estética. Tal como referem alguns autores, livro-álbum não é sinónimo automático de excelência dentro dos livros com imagens. Em Portugal, percebemos, através desta análise (e do conhecimento do contexto desta área), que o conceito ainda não se instalou.

Identificámos, todavia, volumes muito seguros dentro da linguagem que este tipo de livro específico permite. Relacionando-os com os seus autores e editoras, é perceptível a razão: dominam e conhecem por dentro a sua gramática, através dos melhores exemplos internacionais. Mas há outros bastante confusos, porque se debatem no frágil espaço assente numa liberdade gráfica que se abriu e na falta de estrutura e referências para a executar com satisfação. Ou, ainda, por falta de coesão entre os implicados na sua criação.

Por isso, temos de assinalar a importância e o peso do **projeto gráfico** num livro com imagens. Isto também se aplica no momento de distinguir o livro-álbum do ilustrado, pois observá-lo na sua intenção de linguagem foi determinante para perceber, nalguns casos mais híbridos, fronteiras tipológicas.

Considerámos, na primeira categoria, alguns livros que, sem esta “terceira” linguagem bem assumida, não o seriam. É um fator determinante que tem de ser levado em grande consideração em todas as definições teóricas que se fizerem sobre o livro-álbum, uma vez que o *design* gráfico ainda não foi alvo do tratamento profundo que merece. O seu papel é cada vez mais importante e precisa ser considerado de forma mais séria. A noção de modelo-catálogo ou modelo-solto, aplicada ao livro ilustrado, também nos pareceu produtiva. Mesmo podendo corresponder a algumas antologias poéticas permite, ainda assim, enquadrar outros géneros temáticos, como o livro informativo.

Há ainda a referir os géneros Bd e novela gráfica, sobre os quais não refletimos neste trabalho. Apesar da contiguidade com os tipos de livros que abordámos pela presença muito forte da imagem, pensamos que merecem um tratamento analítico em separado. O facto de terem um público potencial mais elevado de jovens e de adultos foi uma das razões que nos levaram a excluí-los. De qualquer forma, se, no *corpus*, surgisse uma obra claramente aqui enquadrada, teríamos de o refletir na tabela final. Foi isso que aconteceu e é importante assinalar esta presença dentro do *corpus* de prémios deste concurso português.

A **qualidade estética** é um parâmetro que adoptámos *a posteriori*. Foi importante contemplá-lo, sendo consubstanciado pela análise detalhada anterior, mas plasmando nele o resultado de todo o processo. É um juízo estético global que reúne em si mesmo tudo aquilo implicado nestes livros (e que refletimos em análise, através de muitos outros parâmetros que integram o nosso instrumento) e, inclusive, a nossa resposta leitora. O resultado desta seleção é bastante positivo: vinte e sete livros deste *corpus* são, na nossa opinião, de grande qualidade – aliás, consideramos doze deles extraordinários (ao nível, sem dúvida, de um grande prémio).

Reptos à produção de livros com imagens em Portugal

Embora os bons exemplos portugueses existam e, felizmente, sejam mesmo muito bons (ao ponto de serem reconhecidos internacionalmente e premiados por entidades muito significativa no mundo dos livros infantis), dentro das conclusões cabe forçosamente um conjunto de tópicos concretos dirigidos à produção de livro infantil que, em jeito de manifesto, alinham algumas recomendações para a melhoria global do sector, segundo a perspetiva traçada.

Um manifesto para o sector poderia registar o seguinte:

- Precisamos de editores ativos e muito conhecedores das estruturas argumentais dos livros, quer do ponto de vista do texto, quer do ponto da imagem e da comunicação gráfica de todos os aspetos do livro;
- Precisamos de trabalhos colaborativos, no sentido concreto do termo, e da possibilidade de simultaneidade em todos os momentos do processo por parte de todos os criadores envolvidos num determinado livro;
- Precisamos de adequação estilística entre a voz de quem escreve e a de quem ilustra. Não basta ser uma escolha de nomes vendáveis, ou uma pareceria montada por razões económicas (por exemplo, um escritor sonante com um ilustrador “baratinho”, para não pesar no *budget*);
- Precisamos de oferecer condições de trabalho aos criadores: tempo e acompanhamento;
- Precisamos de obras que cumpram a sua natureza intrínseca e a levem ao seu limite:
 - Que se inventem livros-álbum, usando todas as potencialidades expressivas da linguagem gráfica;
 - Que se produzam livros ilustrados com a boa vontade (e necessidade urgente) de preservar uma tradição literária desde a infância, assumindo a ilustração como uma parceira que sabe ouvir;
 - Que se criem, porque praticamente não existe produção nacional, livros imagiários, sabendo que é o terreno onde todas as bases de leitura se edificam para ser sólidas: a leitura das imagens *per se*, dos relatos que, insinuantes ao virar de páginas, estabelecem as primeiras coordenadas de tempo e de espaço da ficção;
 - Que se invista na diversidade tipológica bem alicerçada e que não se esqueça o livro informativo que tão bem re-imaginado pode ser, por exemplo, através dentro do conceito livro-álbum;

- Precisamos que a imagem seja respeitada mais do que é efetivamente entre os artistas. Que seja lida e dada a ler com integridade desde cedo, como a linguagem inteira que é. Que aconteça a disponibilidade entre os que não estão habituados a percebê-la como texto para se deixarem ir nas suas linhas;
- Precisamos de conhecer mais profundamente os livros, pois é ao nível da sua estrutura argumental que se revelam as formas de leitura que implicam: o que se espera de um livro que segue um modelo narrativo não é o mesmo que se pode esperar de outro que assente numa estrutura catálogo (tal como sabemos que um texto que conta uma história não pode ser lido e interpretado da mesma forma que um poema). E isto é válido para todas as situações de leitura: as pessoais ou as de situação partilhada com a criança;
- Precisamos de livros pelo seu valor estético em vez do seu (pseudo) valor didático. A arte tem uma pedagogia inerente e o contrário nem sempre é verdade. O ideal é quando os temas do mundo que a criança apreende através dos livros viajem em estruturas de muita qualidade;

Finalmente, precisamos conhecer profundamente os livros para saber como lê-los melhor, antes e depois de serem feitos. Que se leia este trabalho como um contributo nesta direção.

Referências bibliográficas

- SottoMayor, D. (2013). *Tipologias de livros infanto-juvenis. O caso do Prémio Nacional de Ilustração*. DEA do Curso de Doutoramento em Didáctica da Língua e da Literatura, orientado por Teresa Colomer e coorientado por Cecilia Silva-Diaz. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica da Língua, Literatura e Ciências Sociais.
- Durand, M., & Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'Ecole des Loisirs.
- Ramos, A. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B-A Rechou, I. Soto López & N. Rodríguez (Orgs.), *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Sipe, L. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.



Costa, E. (2014). Proposta pedagógica para a leitura de textos verbo-visuais em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa: uma abordagem dialógica. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 323-337) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Proposta pedagógica para a leitura de textos verbo-visuais em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa: uma abordagem dialógica

Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil
Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de investigação, em nível de doutoramento, e objetiva compreender como a inserção de textos verbo-visuais, em duas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º anos), podem (ou não) contribuir para a formação leitora de estudantes desse nível de ensino. As coleções foram indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2014) e selecionadas a partir da escolha dos professores de duas escolas públicas de Cuiabá-MT, Brasil. O trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, e nas formulações teóricas de Brait (2012). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e dialógica. Neste recorte, discutimos os dados referentes à descrição de uma das coleções de livros, a partir da observação e leitura dos livros e da resenha do PNLD. Os resultados apontam para uma forte presença de textos visuais e verbo-visuais, e indicam uma proposta pedagógica específica para a sua leitura.

Abstract

Pedagogical Proposal for the reading of verb-visual texts in a collection of Portuguese Language textbooks: A dialogical approach. This paper presents partial results of research at the doctoral level, and it aims to understand how the insertion of verb-visual texts, in two collections of Portuguese Language textbooks of Elementary school (6th to 9th grades), may (or may not) contribute to the reader formation of students on this level. The collections were indicated by the National Textbook Program (PNLD, 2014), and selected from the choice of teachers from two Public Schools in Cuiabá-MT, Brazil. The work is based on the conceptual framework of Bakhtin Circle, and theoretical formulations of Brait (2012). This is a qualitative and dialogical approach. In this survey, it is discussed the data regarding the description of one of the collections of books, from observation and reading of books and PNLD review. The results point to a strong presence of visual and verb-visual texts, and indicate a specific pedagogical proposal for their reading.

Introdução

Neste artigo, discutimos resultados parciais de investigação, em nível de doutoramento. A pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem e objetiva discutir as relações linguístico-enunciativo-discursivas implicadas no processo de leitura de gêneros discursivos constituídos na/pela verbo-visualidade como plano de expressão, presentes em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º anos), a saber: *Para viver juntos: português e Português: linguagens*. As coleções foram indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 e selecionadas a partir da escolha dos professores de duas das maiores (em número de alunos matriculados) escolas públicas de Cuiabá-MT, Brasil.

A escolha do objeto de estudo nasce das inquietações da pesquisadora com os resultados de pesquisa de mestrado, concluída em 2011. Nela, os dados apontaram para uma inexpressiva presença de textos em gêneros verbo-visuais, em atividades de leitura de LDP do Ensino Médio (1.º ao 3.º anos), e demonstraram que a sua didatização pouco contribui para a formação leitora de jovens estudantes dessa fase de ensino.

Como os resultados da dissertação apontaram para lacunas no tratamento didático dado aos textos verbo-visuais em LDP do Ensino Médio, podendo impactar na formação leitora de estudantes da fase final do ciclo básico de escolarização brasileira (1.º ao 3.º anos do Ensino Médio) – fase esta em que supõe-se que as competências leitoras já foram desenvolvidas no ciclo básico inicial, e pretendem ser consolidadas nos anos finais de escolarização – a pesquisadora foi instigada a conhecer os livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a fim de compreender como se dá a inserção e o tratamento didático dos textos constitutivamente verbo-visuais (charges, tiras etc.) e constituídos pela verbo-visualidade (notícias, reportagens de jornais etc.) e como essa inserção pode (ou não) alterar as relações linguístico-enunciativo-discursivas no processo de leitura de jovens estudantes que a eles tiverem acesso nas escolas públicas brasileiras.

Na atual fase da investigação, procedemos à descrição das duas coleções de livros. Neste recorte, apresentamos a descrição da coleção *Português: linguagens*, editada em 2012, pela Editora Saraiva, e destinada aos 3.º e 4.º Ciclos da Educação Básica Brasileira (6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental).

Desse modo, este texto está assim organizado: primeiramente, apresentamos resumidamente o referencial teórico-metodológico que nos auxilia no enfrentamento da pesquisa. Em seguida, a descrição da coleção analisada com breves comentários sobre os achados dessa fase da investigação, a justificativa da importância desse procedimento e as próximas etapas da pesquisa. Nosso objetivo é conhecer minuciosamente o *corpus* da pesquisa, a fim de estudá-lo em toda a sua riqueza de informações.

Referencial teórico

Os fundamentos teóricos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, especialmente os conceitos de *dialogismo*, *relações dialógicas*, *enunciado concreto*, *gênero de discurso* e seus elementos indissolúveis (conteúdo temático, forma composicional e estilo) e *compreensão ativa*, nos auxiliarão na compreensão do nosso objeto de estudo, o livro didático de Língua Portuguesa como um gênero discursivo, que segundo Bunzen e Rojo (2005) possui unidade discursiva, autoria e estilo alinhados por um discurso autoral, responsável pelo engendramento dos textos/enunciados em gêneros diversos como também na análise do *corpus*, constituído por gêneros verbo-visuais, presentes nas seções dedicadas à leitura, nas duas coleções de LDP selecionadas.

O arcabouço teórico de Bakhtin e o Círculo, como esclarece Brait (2012), pode nos oferecer elementos para a leitura do texto verbal e também do visual. Para a autora, em determinados textos o engendramento entre os elementos verbais e visuais se constitui de forma indissolúvel, como interdependente, exigindo do analista não só o reconhecimento dessa especificidade como também metodologia e fundamentação teórica compatíveis com essa realidade.

A autora denomina dimensão verbo-visual de um enunciado, a dimensão em que tanto a linguagem verbal quanto a visual, de modo indissolúvel, desempenham papel constitutivo na produção e efeitos de sentido de um texto. Assim, a compreensão de um enunciado verbo-visual exige considerar a linguagem verbal e visual como uma única materialidade: a verbo-visual, sob pena de amputarmos uma parte do seu plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado.

Para tanto, faz-se ainda fundamental buscarmos uma concepção de leitura e de letramento que sejam compatíveis com os dispositivos teórico-metodológicos que escolhemos para a nossa investigação. Com tal finalidade, apoiamo-nos nos estudos de Chartier (1998), que, ao construir seu arcabouço teórico sobre a leitura, reflete sobre o leitor, discutindo pontos essenciais sobre a leitura e o perfil do leitor nos tempos contemporâneos.

Além disso, buscamos diálogo com os estudos mais recentes sobre as abordagens de letramento, cujos resultados têm apontado para a heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e usos da linguagem em sociedades letradas, enfocando o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Isso posto, buscaremos os estudos desenvolvidos por Rojo (2009, p. 107) sobre multiletramentos. A autora defende a necessidade de uma educação linguística que leve em conta: os *múltiplos letramentos*, os *letramentos multissemióticos*, “ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem,

da música, das outras semioses que não somente a escrita.”, e os *letramentos críticos e protagonistas* “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...]”. (p. 108).

Com tais dispositivos teóricos, buscamos respostas para as seguintes questões:

1. Quais gêneros discursivos constituídos no/pelo plano verbo-visual estão presentes em duas coleções de LDP do 6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental?
2. Como se dá o tratamento da materialidade verbo-visual nos LDP selecionados?
3. Como o tratamento da materialidade verbo-visual nos LDP selecionados altera as relações linguístico-enunciativo-discursivas constitutivas do processo de leitura?

Para tanto, o trabalho divide-se em cinco etapas de procedimentos metodológicos distintos:

- a) Levantamento das maiores escolas (em número de alunos matriculados) públicas de Cuiabá-MT/ Brasil para a seleção dos livros;
- b) Levantamento dos livros escolhidos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º anos) das escolas selecionadas;
- c) Descrição dos objetos selecionados: as duas coleções de livros didáticos;
- d) Levantamento quantitativo dos gêneros verbo-visuais presentes nos LDP selecionados;
- e) Análise documental qualitativa, interpretativa, da abordagem didática dada aos gêneros verbo-visuais presentes nos LDP analisados.

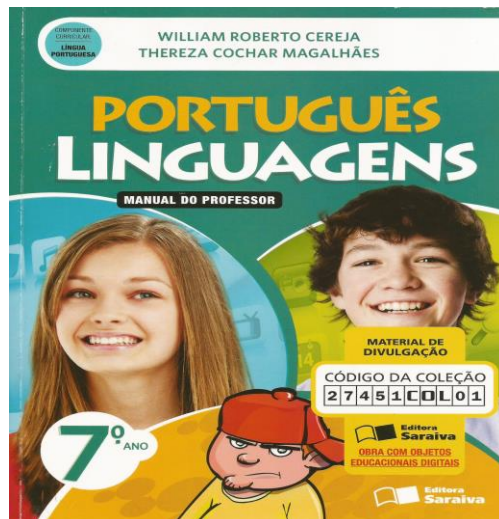
No atual estado da investigação, foram realizadas as fases compreendidas nas etapas *a*, *b* e *c*. Para a seleção das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, procuramos escolas públicas que fossem representativas em Cuiabá-MT, Brasil. O critério estabelecido na escolha dessas escolas foi o de procurar aquelas que tivessem o maior número de alunos matriculados nos 3.º e 4.º ciclos (6.º ao 9.º anos) do Ensino Fundamental. Para tanto, apoiamo-nos no Censo Escolar 2011 da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. A seguir, os objetos selecionados:

Tabela 1

Informações das coleções de livros didáticos

Escola	Título da obra	Autores	Ano de publicação	Editadora	Anos a que se destinam/ Formato
1	<i>Para viver juntos: português</i> (COL 1)	Ana Elisa de Arruda Penteadó <i>et al.</i>	2012	Edições SM	6.º ao 9.º anos/ 4 volumes
2	<i>Português: linguagens</i> (COL 2)	William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães	2012	Saraiva	6.º ao 9.º anos/ 4 volumes

Para a descrição da coleção *Português: linguagens*, apoiamo-nos na leitura e análise das resenhas do Guia do livro didático (PNLD, 2014), nas orientações contidas nos manuais dos professores e em nossas observações durante a leitura e pré-análise do material didático. As informações encontradas nos referidos documentos foram checadas no interior dos livros, a fim de sermos o mais fiel possível na descrição dos livros. A seguir, apresentamos a imagem do objeto descrito.

Figura 1 – Capa (Coleção *Português: Linguagens*, 2012).

A coleção representada na figura 1 é composta por quatro volumes de volumes, dedicados aos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos dos 3.º e 4.º Ciclos do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º anos) para as escolas públicas brasileiras.

Cada volume da coleção traz um sumário dividido em quatro unidades temáticas. Estas, por sua vez, dividem-se em três capítulos. Cada unidade é finalizada com uma seção

nomeada *Intervalo* com um projeto que busca articular a leitura, a produção escrita e a oralidade, sempre culminando em um produto final, como por exemplo, a produção de um jornal, mostras etc.

Cada capítulo organiza-se em torno de três eixos principais: *leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos*. As seções e subseções relacionadas a cada eixo não são regulares e obedecem a ordem estabelecida pelos autores, segundo os objetivos de cada unidade ou capítulo.

No eixo da leitura, os capítulos são organizados de forma a explorar textos em enunciados verbais e verbo-visuais. O capítulo destinado à leitura de textos com linguagens não-verbais ou verbo-visuais, denominado “Cruzando linguagens”, tem o objetivo de ampliar estratégias de leitura para essas modalidades de linguagem. Nas palavras dos autores: Um desses três capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens – pintura, fotografia, cartum, escultura, etc. – todas elas relacionadas ao tema central da unidade. Essa parte, situada no início do capítulo, antes das seções de produção de texto e gramática, destina-se à *leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas* (verbais e não verbais), com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais e “sua leitura de mundo” (Cereja & Magalhães, 2012, p. 6).

Segundo a resenha do Guia do livro didático (2014), o eixo da leitura utiliza-se de diferentes estratégias, com atividades que auxiliam o aluno ao desenvolvimento de capacidades leitoras como a compreensão global, articulação entre as partes do texto e a produção de inferências; exigem do aluno a análise dos recursos linguísticos do texto, promovem a leitura expressiva e propõem o estudo do texto verbo-visual, a partir da comparação deste com o texto verbal. Além disso, propicia a troca de ideias entre os alunos a fim de desenvolver a capacidade de expressão e argumentação oral.

No final da seção desse eixo, apresenta-se um pequeno texto para a leitura de fruição. Este é um dado que pretendemos confrontar na fase da análise qualitativa. Buscamos compreender se o trabalho proposto pelos autores para o estudo de textos visuais e verbo-visuais de fato se efetiva nas atividades dessa seção. Dentre os textos privilegiados pelos autores para esse eixo encontram-se: conto de fadas, cartum, excerto de romance, anedota, tirinha, anúncio publicitário, história em quadrinhos, fotografia, poema, relato pessoal, pintura, letra de canção, crônica, fábula, poema, cartaz, mito, tirinha, anúncio publicitário, cartum, narrativas de aventura, lenda, poema, crônica, pintura, cartaz de campanha, excerto de romance, reportagem, depoimento etc.

No que se refere à seção “Produção de texto”, o referido documento destaca que as atividades favorecem a oralidade e a escrita, tomando como objetos de ensino gêneros textuais diversificados. No tocante à produção escrita, as atividades relevam o contexto

social de uso da linguagem, definindo suas condições de produção e circulação. No entanto, enfatiza a ausência de detalhamento das etapas de produção e de orientações quanto à construção da textualidade. Assim, a resenha da coleção destaca:

[...] Quanto aos textos escritos, as atividades situam a prática da escrita em seu contexto social de uso e as propostas definem as condições de produção e circulação, geralmente ligadas ao projeto. Contudo, por vezes falta detalhamento a respeito das etapas do processo de produção e orientação mais explícita quanto à construção da textualidade. Embora as unidades tragam seções sobre “como escrever com coesão”, ou “como escrever com expressividade”, nem sempre o estudo desses recursos se articula à proposta de escrita (PNLD, 2014, p. 85).

Dentre os textos selecionados para as seções de produção de texto, podemos encontrar: história em quadrinhos, conto, cartaz, carta, *e-mail*, *blog*, texto de opinião, narrativa de aventura, poema, anúncio publicitário, notícia, entrevista, crônica etc.

No eixo da oralidade, destacam-se propostas que possibilitam a vivência de uso da linguagem oral em instâncias públicas e formais. O Guia do livro didático (2014) enfatiza que a obra vem acompanhada de DVDs com exemplos de diferentes gêneros orais públicos, em situações diversificadas de uso, o que, segundo o documento, constitui-se como “um bom apoio para o trabalho didático”. (Guia do livro didático. PNLD, 2014, p. 86). No eixo do oral, é possível encontrar textos como: relato, debate, entrevista oral, seminário, entrevista etc.

O eixo dos conhecimentos linguísticos enfatiza os componentes gramaticais, abrangendo aspectos textuais e discursivos, a partir da proposição de atividades com vistas à análise do funcionamento da língua no texto e seus efeitos de sentido. As atividades desse eixo buscam possibilitar aos alunos a observação e análise do conceito estudado em cada capítulo.

As propostas desse eixo são finalizadas com a seção “De olho na escrita”, que, em todos os capítulos, abrange atividades que focalizam à ortografia e à acentuação, privilegiando conteúdos como: parágrafos; tipos de frase; onomatopeias; ordem alfabética; diferença entre linguagem verbal e não verbal; pontuação; uso do *meio/meia*; sentido figurado; variação linguística – língua padrão; a estrutura do verbo; irregularidades dos verbos; formas nominais; locuções verbais; modos verbais; tempos verbais etc.

O Guia do livro didático (2014) apresenta um box com os pontos fortes, fracos e destaques de cada obra. No caso dessa coleção, chama-nos a atenção o destaque para a “análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens” (p. 86). Isso porque um dos objetivos do nosso trabalho é o de compreender como o tratamento da

materialidade verbo-visual pode (ou não) alterar as relações linguístico-enunciativo-discursivas constitutivas do processo de leitura.

As aberturas de unidade intercalam pequenos textos com imagens (fotografias, pintura, desenhos, ilustração etc.), que nos parecem ilustrar os textos verbais que acompanham. Essa estratégia, segundo os autores da coleção, no manual do professor, funciona como organizadora dos capítulos subsequentes ou como aquecimento para o tema tratado na unidade. Apresentamos um exemplo de abertura:



Figura 2 – Abertura de Unidade.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*. Volume 6.º ano, 2012, pp. 10-11.

As aberturas de unidades, exemplificadas na figura 3, apresentam o gênero discursivo a ser trabalhado no conjunto dos três capítulos que as constituem. No caso do nosso exemplo, o gênero selecionado é o conto maravilhoso.

Observa-se na imagem a sua constituição verbo-visual. De um modo geral, todas as aberturas são constituídas pela mescla de linguagens verbal e visual, o que parece anunciar a forte presença da materialidade visual ou verbo-visual na coleção. Sobre esse dado, interessa-nos compreender que tipo de relações são constituídas a partir do seu uso e de que forma a sua inclusão participa dos efeitos de sentidos produzidos, podendo (ou não) contribuir para a formação leitora dos jovens estudantes. Pretendemos, na fase de análise qualitativa, confrontar esse dado, a fim de compreender como a inserção das imagens, na constituição dessa coleção, pode culminar nos objetivos definidos pelos seus autores, no manual do professor.

Ainda na figura 3, visualiza-se uma seção intitulada “Fique ligado! Pesquise!”. Nela são propostas atividades que incluem leitura de livros, músicas, filmes, sites da internet. Os autores sugerem, no manual do professor, que essas atividades podem ser desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula. Essa seção é finalizada por uma pequena caixa, intitulada “Intervalo”. Nessa, os autores buscam anunciar o projeto que fechará a unidade. No caso apresentado acima, trata-se do projeto “Histórias de hoje e sempre” que culminará com um produto final, podendo ser a confecção de livros infantis, revista, vídeos etc.

A seguir, apresentamos a organização dos capítulos, e nos deteremos na descrição de cada seção, apresentando as imagens, quando pertinente. Para tanto, consultamos os livros e o Manual do Professor dessa coleção a fim de compreender a proposta pedagógica para cada uma das seções e subseções:

Estudo do texto

Na seção “Estudo do texto”, os autores destacam o foco na diversidade textual, compreendendo texto como unidade significativa dos enunciados verbais ou não-verbais. Os textos selecionados são os de tipo: ficcional, poético, jornalístico, autobiográfico, publicitário, divulgação científica etc.

Os critérios de escolha obedecem às abordagens das unidades e privilegiam as diversidades e modalidades da linguagem, o gênero, a adequação à faixa etária, com vistas ao desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno para o ano a que se destinam. Assim, nas palavras dos autores:

Os critérios de escolha dos textos levaram em conta não apenas as múltiplas abordagens do tema da unidade, mas também a diversidade quanto à linguagem, ao gênero ou ao tipo de texto, a adequação à faixa etária e o grau de dificuldade que o texto oferece, tendo em vista o processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura do aluno (Cereja & Magalhães, 2012).

Os autores ainda enfatizam que o trabalho com a leitura está formalmente organizado nas atividades das seções de “Estudo do texto”, porém não se limita a elas, sendo “explorada em toda a obra” (Cereja & Magalhães, 2012), tanto na construção de conceitos gramaticais, no estudo semântico-discursivo das categorias gramaticais dos textos da seção “A língua em foco”, quanto nas atividades da seção “Produção de texto”. Desse modo, a seção “Estudo do texto” está organizada em seis partes/momentos, sendo algumas delas facultativas, dependendo dos objetivos estabelecidos para a unidade da qual fazem parte. São elas: *compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, cruzando linguagens, trocando ideias, e ler é prazer.*

Compreensão e interpretação

Essa subseção contém a atividade principal de leitura, e objetiva propiciar aos alunos atividades que possibilitem o desenvolvimento gradativo de habilidades leitoras, como *antecipações* a partir do seu conhecimento prévio, a *apreensão do tema e da estrutura global do texto*, *levantamento de hipóteses*, *relações de causa e consequência*, *temporalidade*, *espacialidade*, estabelecendo semelhanças e diferenças, *generalização*, *relações entre forma e conteúdo* etc.

A linguagem do texto

A seção “A linguagem do texto” busca promover o estudo do texto lido pela exploração de aspectos das especificidades do uso da língua ou da variedade linguística, de acordo com o gênero, o suporte, o perfil dos interlocutores envolvidos, os efeitos de sentido, pontuação, ambiguidades, figuras de linguagem etc. O nível de exploração de cada aspecto é definido de acordo com o ano a que cada seção se dedica.

Leitura Expressiva do texto

A seção “Leitura expressiva do texto” não aparece em todos os capítulos da obra. Quando ocorre, tem por objetivo finalizar o trabalho de leitura do texto e abertura do capítulo. As atividades propostas, nessa seção, estão mais voltadas às habilidades e competências do oral e exploram a entonação, pausas etc. por meio de sugestões de atividades ou estratégias como dramatização, declamação, jogral etc.

Cruzando linguagens

Assim como a anterior, a seção “Cruzando linguagens” também não tem incidência regular, sendo encontrada (pelo menos uma vez por unidade) quando objetiva a comparação entre textos com diferentes linguagens (verbal e visual ou verbo-visual). Os autores explicam:

O cruzamento de linguagens pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal – por exemplo, um poema com uma crônica ou um artigo de jornal – quanto no âmbito das linguagens verbal e não verbal – por exemplo, um texto literário com uma foto – e ainda no âmbito da linguagem mista – por exemplo, uma narrativa literária com uma tira de quadrinhos, um cartum ou um filme (Cereja & Magalhães, 2012).

Cruzando linguagens

Professor: Os alunos podem assistir ao filme na escola e, em seguida, responder oralmente às questões propostas, ou assistir ao filme em casa e depois responder às questões. Tanto num caso quanto em outro, sugerimos ampliar a discussão, motivando os alunos com outras perguntas.

Assista ao filme *Hook — A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, e responda às questões propostas. 1. a) Não. Peter só se importa com o trabalho, não cumpre o que promete à xovó Wendy ou aos filhos, é um pai ausente, agressivo e impicante, repreende o filho o tempo todo, não tem imaginação, não acredita em fadas, etc.

1. No filme, Peter Pan cresceu e se tornou adulto. Tem dois filhos, Meg e Jack, e é executivo de uma grande empresa. Considerando o relacionamento dele com os filhos, mostrado no início do filme, responda:

a) Há algum vestígio do menino Peter Pan no Peter adulto? Justifique sua resposta.

b) Como os filhos se relacionam com Peter? Os filhos o amam e ficam magoados com a ausência dele nos momentos importantes de suas vidas.

c) O que Moira, a mulher de Peter, quer dizer quando afirma: “Peter, você se tornou um pirata”? As atitudes de Peter o tornaram um homem mau, que não respeita os outros.

57

Figura 3 – Cruzando linguagens.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*. Volume 6.º ano, 2012, p. 57.

A atividade apresentada para essa seção (figura 3) propõe que o aluno assista a um filme e as suas comandas parecem mobilizar o debate, em sala, sobre o tema abordado no filme assistido. Para os autores, é por meio da comparação que o aluno estabelecerá semelhanças e diferenças quanto ao tema e/ou aos aspectos composicionais e situacionais do texto. Ao utilizar-se de um roteiro, o aluno interpreta o filme, analisa-o, debate-o confronta-o com os textos verbais lidos. Assim, pretende-se desenvolver habilidades leitoras para as modalidades de textos não verbais. Esse é um dado que retomaremos na análise qualitativa, a fim de compreendermos a proposta dos autores.

Trocando ideias

A subseção objetiva desenvolver habilidades de interação e argumentação oral do aluno. As atividades propostas trazem questões que pretendem levar o aluno a posicionar-se diante delas. Espera-se que os alunos desenvolvam operações e valores, tais como:

[...] capacidade de extrapolar; de generalizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada à situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão (Cereja & Magalhães, 2012, p. 9).

Trocando ideias

1. Leia a tira ao lado.

O humor da tira está em transpor para o mundo de hoje a história de Peter Pan, o menino que não queria crescer.

- Na sua opinião, por que a menina afirma com tanta ênfase que não quer crescer?
- Para você, nos dias de hoje, o que é melhor: ser adulto ou ser criança?



(Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 20/9/2003. Folhinha.)

- Compare o texto *Peter Pan* com o filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*. Que vantagens há em ler a história e que vantagens há em assistir ao filme?

Figura 4 – Trocando ideias.

Fonte: Coleção *Português: linguagens*. Volume 6.º ano, 2012, p. 59.

Ler é prazer

“Ler é prazer” é a subseção que finaliza o trabalho de leitura, e objetiva propiciar ao aluno o contato com o texto de forma a despertar o prazer de ler. Essa seção pode ser denominada, em outras unidades: “Ler é emoção”, “Ler é descoberta”, “Ler é diversão”, “Ler é reflexão”.

Produção de texto

Essa seção organiza-se por meio de diferentes gêneros discursivos, como: anúncio publicitário, carta, e-mail, notícia etc., cuja escolha parece estar associada ao tema da unidade e aos textos discutidos ao longo do capítulo. Ela organiza-se em duas partes: na primeira, centra-se nos aspectos composicionais do gênero, observando situações de produção e de recepção do gênero (interlocutores, finalidades, esfera de circulação, suporte); na segunda, denominada “Agora é a sua vez”, privilegia-se a produção escrita do aluno, buscando articulação entre teoria e prática.

A seção é finalizada com um box denominado “Para escrever com adequação”, e a depender das finalidades de cada capítulo recebe outras denominações, a saber: “Para escrever com coerência e coesão”, “Para escrever com expressividade” etc. Esses boxes trazem orientações para a produção escrita, enfatizando os aspectos essenciais para a textualidade, como coerência, coesão, intencionalidade etc.

A língua em foco

A seção “Língua em foco” focaliza os componentes gramaticais que se pretende estudar no capítulo. Os autores assumem uma concepção de língua como um processo de interação: A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de

unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro (Cereja & Magalhães, 2012, p. 12).

O foco do trabalho linguístico proposto pelos autores não está no estudo da frase de maneira descontextualizada, e, sim, no domínio do texto, do discurso em uma situação concreta de enunciação, considerando suas condições de produção. As atividades de sua subseção “Construindo o conceito” são organizadas de maneira que o aluno possa ir aos poucos construindo um determinado conceito gramatical. Inicia-se com um pequeno texto e exercícios que auxiliam os alunos a refletirem acerca dos conceitos estudados. Na sequência, os conceitos vão sendo formalizados e ampliados, na subseção “Conceituando”, composta por exercícios práticos sobre os tópicos estudados.

Considerações finais

De um modo geral, os resultados apontam para uma proposta didático-pedagógica que inclui textos em gêneros visuais ou verbo-visuais e um trabalho específico para a sua análise.

Observa-se ainda que os autores dedicaram uma seção específica para o estudo da verbo-visualidade, denominada “Cruzando linguagens”, incluindo exercícios de leitura para a especificidade dessa materialidade linguística. Um cuidado que parece revelar o lugar da verbo-visualidade na proposta didático-pedagógica da coleção e também a concepção dos autores sobre o que seja um trabalho pensado para a leitura de enunciados que mesclam em sua composição a materialidade verbo-visual. Ao nosso ver, esse é um ponto positivo da coleção *Português: linguagens*.

O atual estado da pesquisa fornece-nos elementos importantes sobre o nosso objeto de investigação. Nas fases seguintes, pretendemos compreender se o trabalho anunciado no “manual do professor” e destacado no PNLD (2014) de fato se efetiva nos livros, especialmente, nas seções destinadas e pensadas para a leitura do verbo-visual.

O próximo passo da pesquisa consiste no levantamento quantitativo dos textos visuais e verbo-visuais presentes nas duas coleções constituintes do *corpus* da pesquisa, destacando suas informações relevantes, a fim de realizarmos um mapeamento desses textos nos livros. Assim, pretendemos responder a primeira questão da investigação: “Quais gêneros discursivos que se constituem no/pelo plano verbo-visual estão presentes em duas coleções de LDP do 6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental?”

O levantamento quantitativo confrontado com os dados obtidos, a partir da descrição do *corpus*, nos auxiliarão a verificar as regularidades em ambas as coleções, e selecionarmos as amostras para a análise qualitativa. Desse modo, visamos responder a

segunda e a terceira questões da investigação: “Como se dá o tratamento da materialidade verbo-visual nos LDP selecionados? ”, “Como o tratamento da materialidade verbo-visual nos LDP selecionados altera as relações linguístico-enunciativo-discursivas constitutivas do processo de leitura?”.

Esperamos que os resultados da investigação provoquem reflexões sobre o lugar da verbo-visualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa e na formação leitora de jovens estudantes das escolas públicas brasileiras. Além disso, incentive a produção de materiais que não apenas inclua o texto verbo-visual, em suas propostas, mas considere-o como um enunciado concreto sócio-historicamente situado, exigindo do leitor a análise do verbal e do visual, de maneira indissolúvel, sob pena de amputar uma de suas partes e alterar a forma de produção de sentido do enunciado.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (2006). *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 263-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. & Volochinov, V. N. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (8ª Ed.). São Paulo: Hucitec.
- Brait, B. (2012). História e alcance teórico-metodológico. In R. Figaro, R. (Org.), *Comunicação e Análise do Discurso* (pp. 79-98). São Paulo: Contexto.
- Bunzen, C. & Rojo, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In M. G. Costa & B. Marchuschi, B. (Orgs.), *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, incluso e cidadania* (pp. 73-117). Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.
- BRASIL / MEC. (2013). *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2012). *Português: linguagens*. (7ª Ed. Ref.). São Paulo: Saraiva.
- Penteado, A. E. A., Lousada, E. G., Marchetti, G., Strecker, H. & Scopacasa, M. V. (2012). *Para viver juntos: português: ensino fundamental*. Volumes 6º, 7º, 8º, 9º anos. São Paulo: Edições SM.

Rojo, R. H. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Soares, M. B. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica.



Gama-Khalil, M. (2014). Imagens deflagradoras verbais: uma leitura da espacialidade nas narrativas visuais infantis e juvenis brasileiras. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 338-365) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Imagens deflagradoras verbais: uma leitura da espacialidade nas narrativas visuais infantis e juvenis brasileiras

Marisa Martins Gama-Khalil

Universidade Federal de Uberlândia/ CAPES/ CNPq/, Brasil
marisa.gamakhalil@pq.cnpq.br; mmgama@gmail.com

Resumo

Um grande gênero relacionado à produção da literatura infantil e juvenil no mercado editorial brasileiro são as narrativas visuais, livros constituídos exclusivamente pelo discurso visual, prescindindo do discurso verbal. Pretende-se, nesta comunicação, abordar as narrativas visuais: *História de amor*, de Regina Coeli Rennó, *O último broto*, de Rogério Borges, e *Por um fio*, de Eva Furnari. Em um primeiro momento da apresentação, será feita uma explanação acerca da importância das imagens e do sentido da visão para a cultura ocidental. Essa tradição encontra forte ponto de apoio nas antigas e tão contemporâneas palavras de Leonardo da Vinci, para o qual os olhos seriam a janela da alma e o espelho do mundo. Em um segundo momento, será realizada uma abordagem da relação entre a leitura na escola e as suas formas de diálogo com outras imagens do mundo contemporâneo. Finalmente, o foco será a análise das três supracitadas narrativas visuais, com o objetivo de mostrar que a narrativa visual, ao prescindir do verbo, abre um leque de possibilidades para que o leitor o use e, nesse sentido, ela se oferece como texto não só à criança em fase de alfabetização, mas também ao jovem e ao adulto letrados, propiciando a ampliação do letramento literário.

Abstract

Deflagrate verbal images: A reading of spatiality in Brazilian visual youth and children's narratives. A great genre related to the production of children's and youth literature in the Brazilian publishing market are visual narratives, books constituted solely by visual discourse, regardless of verbal discourse. The aim of this oral communication is to analyze the visual narratives *Love story* by Regina Coeli Rennó, *The last sprout*, by Rogério Borges, and *By a thread*, by Eva Furnari. At first, an explanation about the importance of the images and the sense of sight according to the western culture will be made. This tradition finds strong foothold in ancient and contemporary words by Leonardo da Vinci: the eyes would be the window of the soul and the mirror of the world. Next, an approach to the relationship between reading at school and their forms of dialogue with other images of the contemporary world will be presented. Finally, the focus will be the analysis of the three aforementioned visual narratives, with the aim of showing that the visual narrative, dispensing the verbal language, opens a range of possibilities for the readers and, accordingly, it offers as a text not only for children (developing literacy), but also for young people and adults, expanding their possibilities of literary literacy.

Introdução

Em uma cena do filme *Abril despedaçado*, o menino Pacu, não letrado convencionalmente no código escrito, mostra um livro ao irmão, que o corrige, dizendo que o livro está de cabeça para baixo. Contudo, o menino argumenta que é possível ler as imagens de variadas maneiras. E mesmo ele, que não possui o letramento escolarizado, consegue contar, por meio das ilustrações do livro, a história de uma sereia que se apaixona por um menino do sertão. O que investe o menino na função de leitor e narrador de uma história são as imagens do livro que tem às mãos, pois de cabeça para baixo ou para cima, viradas pelos lados direito ou esquerdo, elas possibilitam ao menino a criação de uma narrativa coerente, coesa e repleta de inventividade.

É imperativo lembrar a importância das imagens, e conseqüentemente do sentido da visão, na cultura ocidental. Leonardo da Vinci já defendia essa ideia quando declarou:

Não vêes que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento[...]. Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo?[...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si (citado por Chauí, 1988, p. 31).

A filósofa Marilena Chauí, seguindo a tese de Leonardo da Vinci, defende o quanto o mundo ocidental é norteado fortemente pelo sentido da visão. Há inúmeros ditados populares que reforçam a ideia de como o homem privilegia a visão como definidora de sua cultura. “Em terra de cego quem tem um olho é rei” é um desses provérbios em que podemos perceber a primazia do olhar na percepção do mundo. No cotidiano quando achamos que uma coisa é maravilhosa, bela ou digna de nossa atenção, dizemos que ela é “espetacular”. E se queremos que alguém nos dê atenção, pedimos “Olhe” ou “Veja bem ...” em vez de “Escute” ou “Ouça. Para Chauí (1988), a visão nos lança para fora, enquanto a audição nos move para dentro. Por isso, a visão é a forma que temos mais imediata para a efetivação da posse que fazemos do mundo ao nosso redor.

As imagens nos tocam e permitem que façamos nossa leitura do mundo; portanto, elas norteiam a concepção das coisas que nos rodeiam. Os pintores trabalham com as especificidades e as complexidades que envolvem o “visível”. Leonardo da Vinci, por acreditar que os olhos são a janela da alma e o espelho do mundo, teceu um tratado para orientar o trabalho dos pintores, no sentido de tornar o visível melhor apreensível pela arte. Paul Valéry (1998), comentando o método de Leonardo da Vinci, observa que para o pintor renascentista “a visão é o mais espiritual de todos os sentidos” (p. 37), uma vez que, no

espírito, são as imagens visuais que predominam. Assim, se o ouvir nos move para dentro, como defende Chauí, o ver, a um só tempo em que nos conecta com o espaço que nos é exterior já faz parte também do nosso interior, pois neste o visual prevalece. Nosso ser, então, é cercado de imagens internas e externas.

As crianças de hoje, muito mais do que as do passado, estão imersas num mundo visual. Inúmeras formas de expressão e de comunicação imagéticas se encontram espalhadas ao nosso redor, pois os espaços do nosso cotidiano estão repletos de imagens produzidas pelos homens: os *outdoors* estampados nas avenidas (um ao lado do outro, a cada dia um diferente); as embalagens dos produtos adquirem novas cores e novas formas para serem mais funcionais ou simplesmente para chamarem mais a atenção do consumidor; as propagandas em revistas e jornais tornam-se cada vez mais coloridas e espaçosas; a televisão situa-se como centralizadora das atenções na sociedade: desde as crianças até os idosos concentram-se em torno dela para captarem informações sobre o mundo, para se divertirem ou mesmo para se posicionarem sobre dadas situações, como nos programas em que o telespectador “acredita” que define ações e destinos ou para acreditarem que veem tudo em tempo real; as imagens da internet, que pouco a pouco invadem o cotidiano das pessoas de todas classes sociais, reinventando formas de ver o mundo e ou formas de relacionamento.

Na década de oitenta do século XX, pedagogos do Brasil discutiram acirradamente sobre a invasão das imagens no mundo. Discutiu-se muito acerca dos males da televisão em relação à leitura. Para muitos, naquela época, a televisão impunha-se como uma forte concorrente dos livros. Alguns manuais da década de oitenta do século passado enunciavam, inclusive, que era uma concorrência desleal e, nesse sentido, a televisão passava a figurar como a inimiga da leitura dos livros. O equívoco dos pedagogos, porém, foi o de considerar válida somente a leitura dos livros. Mais, desconsideraram também as leituras que a televisão podia desencadear. Num mundo como o nosso, repleto de imagens visuais, a escola não pode concentrar-se apenas em uma forma de leitura. A escola pode e deve, como já vem começando a acontecer, valer-se das várias imagens que se encontram espalhadas pelo mundo (internet, televisão, *outdoors*, propagandas) e colocá-las à disposição dos alunos, para que possam despertar-lhes os sentidos e convidá-los a interpretá-las.

Maria Antonieta Antunes Cunha (1990), professora e pesquisadora brasileira da área da literatura infanto-juvenil, defende que a escola tem de fazer da televisão (e acrescentamos internet) sua aliada e aperceber-se de que a leitura das imagens pode ser um canal de leitura fértil para a nossa leitura do mundo, e, ainda, que a leitura das imagens pode ser trabalhada ao lado da leitura das palavras.

Há alguns livros no mercado editorial – as narrativas visuais – que usam as imagens para que o leitor faça deflagrar as palavras. Nesse gênero, uma das artistas pioneiras no Brasil foi a escritora e ilustradora Eva Furnari, que possui uma gama enorme de livros cujo fluxo do enredo é contado por intermédio exclusivo das imagens. No mercado editorial brasileiro dirigido às crianças as narrativas visuais vêm ocupando a cada ano um espaço maior, mostrando que o público alvo dessas narrativas é muito maior do que o esperado.

As narrativas visuais são livros que trazem histórias contadas unicamente por intermédio de enunciados visuais. Na literatura infantil é comum o livro trazer o enunciado verbal acompanhado pelo enunciado visual. As ilustrações são, no entender das editoras e dos artistas que trabalham com a literatura infantil, imprescindíveis nos livros destinados ao público infantil. No caso da narrativa visual o livro todo se mostra ao leitor a partir das imagens. Investe-se, portanto, sobretudo, na criação e na leitura por meio exclusivo das imagens.

Como afirma Fanny Abramovich (1989), o autor deste tipo de livro, ao não fazer uso da linguagem verbal, oferece à criança a possibilidade de use dessa linguagem. Ou seja, é a criança, diante da narrativa visual, que inventa as palavras para “casar” com os desenhos projetados ao longo das páginas do livro e fazer emergir desse casamento a sua leitura.

As narrativas visuais foram recebidas pelos educadores com algum preconceito, que as consideravam um material de leitura pobre por não fazerem uso da linguagem escrita. Contudo, o panorama modificou-se e cada vez mais vemos que os educadores passam a conceber as narrativas visuais como potenciais veículos para o letramento das crianças. E, mais ainda, dada a diversidade de temas que abordam e o trabalho artístico de que são constituídos, esses livros vêm sendo usados não só em turmas de alunos em fase de alfabetização, mas por uma infinidade de leitores – crianças, jovens e adultos.

Fanny Abramovich (1989) observa o quanto a leitura das narrativas visuais pode ser produtiva:

Oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (personagens que aparecem apenas como figuração, como elemento de perturbação do todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam (pp. 32-33).

Alguns pesquisadores da literatura infantil e juvenil denominam essas narrativas visuais como “livros sem texto”. Não concordamos com esta nomenclatura, uma vez que tais

livros não possuem o texto/enunciado verbal, mas oferecem exclusivamente os textos/enunciados visuais, imagéticos, e esses, como vimos na argumentação de Fanny Abramovich, possuem uma riqueza constitutiva, permitindo leituras várias. A própria Fanny Abramovich usa a denominação livro sem texto, mas adverte que se refere ao texto escrito. Destarte, essas narrativas oferecem ao leitor o texto visual que desencadeia diversificadas possibilidades de outros textos, suscitados pela polissemia das imagens.

Roland Barthes (2001), ao tratar da *semiosis*, uma das forças da literatura, afirma que a linguagem literária, por “jogar” com os signos em vez de copiá-los e/ou destruí-los, tem a capacidade de “instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas” (p. 27). Na linguagem visual das imagens trabalhadas nas narrativas visuais e nas ilustrações dos livros para crianças e jovens, é preciso também levar em conta a instauração da *semiosis*. Lembremo-nos da lição que nos deixa a tela de René Magritte intitulada *A traição das imagens*:



Figura 1

A tela de Magritte parece romper com o gênero pintura ao trazer em seu espaço ficcional um enunciado verbal, como as narrativas visuais que também parecem romper com o gênero literatura ao prescindir do signo verbal. Entretanto, a ilusão elaborada pela aparência de ruptura ajuda a criar a heteronímia dos signos ficcionais tanto na tela de Magritte como nas narrativas visuais. No caso da tela de Magritte, o enunciado verbal “Isto não é um cachimbo” parece negar o enunciado visual. Contudo, não há negação, mas explicação do estatuto ficcional, uma vez que a arte não deve copiar o real mas reinventá-lo.

O artista deve levar em conta, na criação artística, o trabalho com a polissemia, ou seja, trabalhar com os signos visuais – como as formas, linhas, cores, molduras etc. – de modo inventivo, buscando não uma representação que tenha como fim a cópia mas uma reinvenção do mundo, no sentido de fazer suscitar no leitor/espectador múltiplas leituras. Portanto, o signo visual deve, também, como o literário, deflagrar a “heteronímia das

coisas”. “A arte não reproduz o visível, torna visível”, defendia Paul Klee (1971, p. 34) ao estabelecer os fundamentos da pintura no século XX.

Na arte visual, são muitos os elementos a estabelecer a *semiosis*, como as cores, o jogo das formas, as linhas e o delineamento da moldura, entre outros. Nas narrativas visuais, por exemplo, as cores devem “significar”. Ocorrem alguns equívocos, em se tratando das narrativas visuais, como a consideração de que as cores das imagens devem ser sempre intensas e chamativas. Esse equívoco geralmente acontece em função de o artista considerar a criança um ser que só dará atenção às cores fortes e não a um trabalho em que as cores estarão a serviço dos significados deflagrados pela narrativa visual. Desconsidera-se a inteligência da criança, a sua percepção da arte. Outro equívoco é o uso das cores preta e branca apenas em função da economia na produção dos livros e não das possibilidades artísticas que podem emanar do jogo entre essas duas cores. Sobre o uso das cores na arte visual, Roland Barthes (1990) defende a poesia suscitada pelo movimento e variação das cores, seu estatuto de acontecimento no cenário do discurso visual:

Esse ponto de cor dá a ler, não um efeito (ainda menos uma verossimilhança), mas um gesto, o prazer de um gesto. Ver nascer na ponta dos dedos, dos olhos, qualquer coisa que é simultaneamente esperada (eu sei que o lápis que seguro é azul) e inesperada (não somente não sei que azul vai sair, mas ainda que o soubesse ficaria sempre surpreendido, porque a cor, à semelhança do *acontecimento*, é sempre nova a cada toque; é precisamente o *toque* que faz a cor, como faz a fruição) (pp.150-151).

A cor é, assim, um dos componentes que entretencem o texto visual, mas há outros que, conjugados com ela, podem desencadear a fruição do leitor/espectador. Em um estudo sobre a sintaxe da linguagem visual, Dondis (1991) adverte que existem muitas possibilidades de jogos entre as formas utilizadas na arte visual. No caso da narrativa visual, a composição das formas na superfície da página deve seguir os movimentos e significados do enredo. Por exemplo, para representar uma instabilidade vivida por determinada personagem o artista pode optar pelo uso de formas irregulares e assimétricas. O jogo entre atividade e estase, bem como entre unidade e fragmentação, por exemplo, deve ser colocado ao serviço também dos sentidos desencadeados pela narratividade do livro.

Acerca da moldura, Aumont (1993) assinala que ela é a primeira borda do objeto visual, a fronteira material-tangível do signo visual disposto em obra de arte. Para ele, há diversas funções da moldura. Uma delas, a mais imediata, é a função visual, pois a moldura separa a imagem do que está fora dela; isola um pedaço de campo virtual; medeia o interno e o externo. A outra é a função econômica, destacando o objeto visual e dando-lhe valor de troca. Essa função surgiu quando a pintura se tornou objeto destacável e vendável. Há também a função simbólica, que serve para indicar que ali, no seu interior, o que existe é o espaço artístico, ficcional, como na tela *A traição das imagens* de René Magritte. A moldura

pode ter ainda a função representativa e narrativa, interferindo na narrativa como um foco de significado para a mesma. Por último, ela pode ter a função retórica, proferindo um discurso, dando a significar que ela fala.

Reflexões em torno de três narrativas visuais

Neste ponto serão feitas algumas reflexões sobre as narrativas visuais por intermédio da arte dos livros *História de amor*, de Regina Coeli Rennó (1992), *O último broto*, de Rogério Borges (1998), e *Por um fio*, de Eva Furnari (1992).

Regina Coeli Rennó desenvolve em *História de amor* a narrativa que conta a história do encontro, separação e possível reencontro de um casal. Esse casal é representado por dois lápis, um rosa e um azul. As cores já assinalam uma representação que é de âmbito da simbologia universal, uma vez que o rosa é associado em geral ao feminino e o azul ao masculino. Por esse aspecto, o leitor já é norteado por uma leitura comum no imaginário da cultura de que faz parte. Portanto, é natural que ele, desde o início deduza que o lápis rosa represente a personagem feminina e o azul represente a masculina.

Logo na sequência, o leitor percebe também que as cores das molduras se modificam no decorrer das páginas, pois ora elas estão pintadas de rosa, ora de azul. Esse processo de oscilação da cor das molduras indica o foco narrativo e o fluxo de consciência. Neste caso Rennó trabalha com a função representativa e narrativa das molduras, uma vez que elas apontam para significados que estarão na base da narrativa que é contada pelas imagens; ao mesmo tempo faz vigorar a função retórica, desvelando um discurso muito comum em uma sociedade como a nossa, orientada por valores que separam nitidamente o mundo masculino do feminino.

Observa-se que onde as molduras estão em rosa trata-se do registro dos pensamentos e da narração da personagem lápis rosa e, nesse caso, temos cenas nas quais predomina uma visão romântica da relação de amor, como, por exemplo, a cena em que aparece uma casa, que simboliza o desejo por uma relação de estabilidade, sugerindo a vontade de efetivação do provérbio “Quem casa quer casa”. Afinal é a mulher que, em geral, sonha com o casamento.

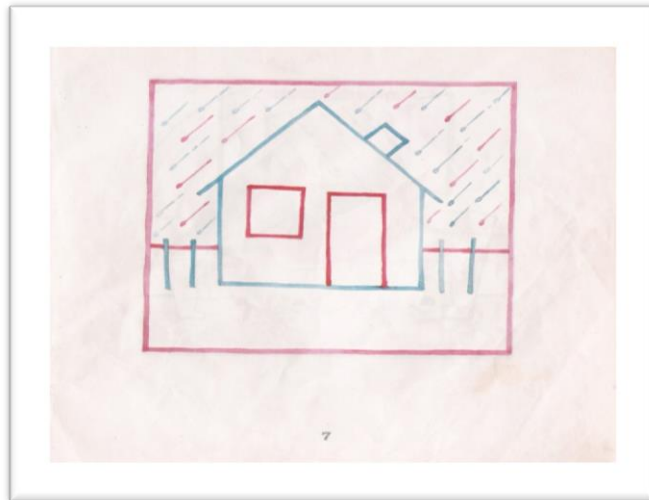


Figura 2

Nessa cena, fica evidente também que as cores internas à moldura reforçam a representação dialética ocidental entre o masculino e o feminino, porque a base e toda a estrutura da casa é azul, tal como as madeiras que sustentam verticalmente a cerca e estão fincadas no chão são azuis, reforçando a ideia de que a sustentação do casamento é dada pelo homem. São pintadas de rosa a janela, a porta da casa e as madeiras horizontais da cerca que ligam as madeiras azuis verticais. A coloração rosa dessas formas sugere que a vontade de união e de diálogo é impressa na relação pela mulher. A casa é ambientada em sua parte externa pelo desenho de uma chuva que cai; esse desenho é bosquejado de forma estilizada, sugerindo a forma de espermatozoides. Significativo é o facto de os espermatozoides virem nas cores azul e rosa, levando-nos a entender que a fertilidade de uma relação amorosa é estabelecida tanto pelo homem como pela mulher.

Em uma outra cena emoldurada em rosa, dois lápis encontram-se sentados em um banco rodeado por flores, olhando o sol e um arco-íris, ambientação essa pautada por uma visão romântica, mais comum às mulheres.



Figura 3

É relevante notar nessa cena que o banco, elemento que sugere a base, aquilo que está ligado ao chão e, portanto, à racionalidade, vem pintado de azul; já os elementos relacionados ao sonho, adorno e devaneio – flores e sol – estão em rosa. Essa opção pelas cores reforça mais uma vez a tendência machista da sociedade.

As molduras azuis, por outro lado, encerram o espaço do foco narrativo e do fluxo de consciência do lápis azul. Importante ressaltar que a primeira cena da história é narrada pelo lápis azul, ou seja, a voz do homem vem antes da voz da mulher, como ocorre comumente, ainda no século XXI, nas relações sociais que vivenciamos em nosso cotidiano.

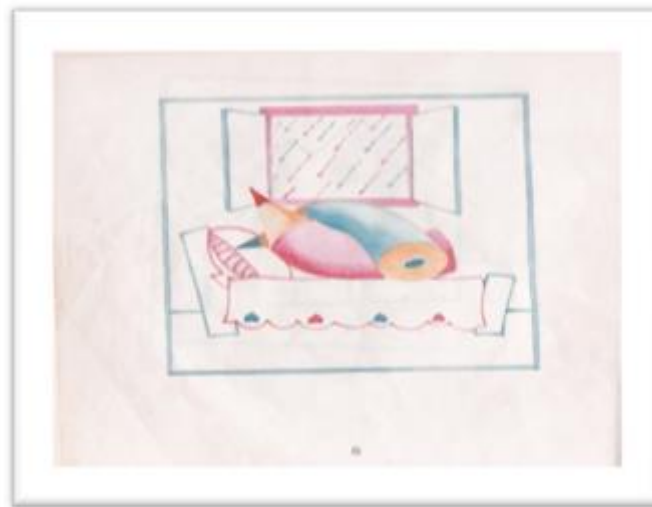


Figura 4

A percepção do lápis azul, registrada simbolicamente pelas molduras da mesma cor, incentiva um olhar voltado muito mais para uma relação em que a sexualidade, e não o romantismo, prevalece, como é o caso da primeira e da quinta cenas, que registram os corpos dos lápis estreitados, e da terceira cena, na qual os lápis se encontram em uma cama, estando o azul posicionado em cima do rosa, realçando não só o domínio do masculino sobre o feminino como também a posição de relacionamento sexual mais tradicional e considerada politicamente correta aos olhos de uma sociedade conservadora.

Porém, se com a sua mulher oficial o homem segue as regras amorosas conservadoras, ele muitas vezes procura em outras mulheres novas formas de amar e é o que fica registrado na cena seguinte da narrativa de Rennó. A moldura da cena é azul, indicando a narração do lápis azul. No espaço interior da moldura azul dessa cena, temos em um canto os lápis rosa e o azul e, no canto oposto surge um lápis amarelo. Se o leitor observar bem, notará que o lápis azul inclina-se para o lado do lápis amarelo.



Figura 5

Ocorre aí claramente a entrada do terceiro elemento do triângulo amoroso. A cor amarela tem várias significações na cultura ocidental, desde o desespero à riqueza; e ainda, de acordo com a simbologia (Chevalier & Gueerbrant, 1990, p. 40), o amarelo é, ao mesmo tempo, símbolo da fertilidade, da morte e da decepção. Assim, a miríade de significações que desencadeia a cor amarela concede ao leitor um espaço de abertura, um vazio textual, em que ele deverá optar pela leitura que for mais conveniente e coesa, considerando as ideias que ele já tiver elaborado até então. Vemos, no decorrer da narrativa, que muitas das vertentes simbólicas do amarelo nos ajudam a interpretar os eventos que nela ocorrem.

Wolfgang Iser (1979) afirma que o processo de comunicação se elabora “através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala” (p. 90). O não dito instiga a instauração de um vazio e o decorrente ato de ideação do leitor, pois o “calado” adquire vida apenas por intermédio da atualização do leitor. No caso das imagens de *História de amor*, a construção dos contornos e formas do “não desenhado e não pintado” é influenciada, porém, pelo desenhado e pintado. Cabe aqui lembrar que, na relação dialógica entre texto e leitor, o vazio “atua como energia que provoca a produção de condições da comunicação” (Iser, 1996, p.124) da obra de arte, da narrativa visual.

De acordo com Vera Casa Nova (2008), “tudo o que depende do visível se apresenta ao espectador como uma prova do tangível. [...] Poderíamos dizer que a poesia oferece menos o tangível que o desenho, por seu caráter ambíguo” (p. 56). Concordamos com o posicionamento dessa autora em se tratando de imagens prosaicas, não elaboradas com o fim artístico. Todavia, se as imagens são constituídas esteticamente, primando pela ficção e pela arte, elas poderão – e deverão – imprimir uma sugestão e não uma indicação, como ocorre na narrativa visual de Rennó. Percebemos que, nesse caso, as cores, formas e

molduras constituem-se na direção de ambiguidades e de metáforas, de forma a deflagrar a polissemia.

Na cena subsequente ao aparecimento do lápis amarelo, a moldura se alarga e invade o espaço de duas páginas.

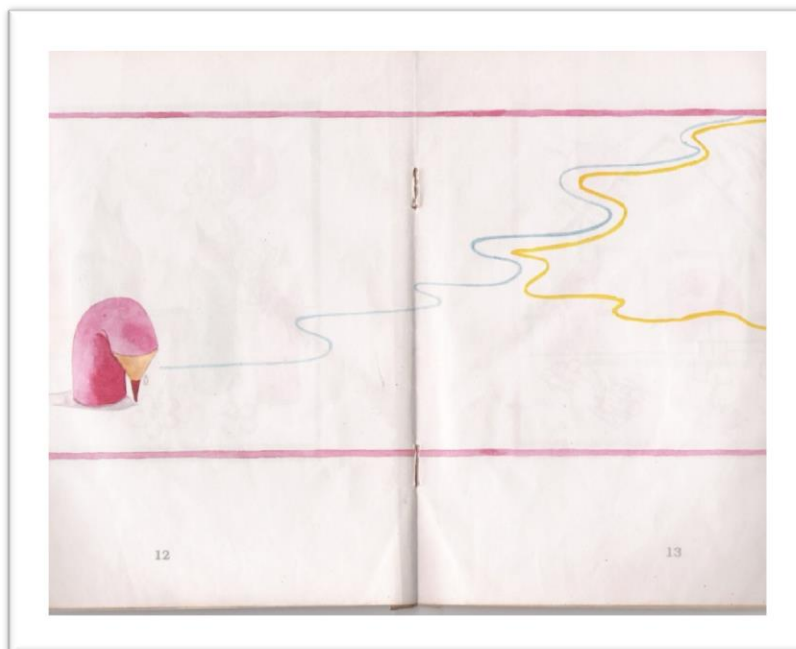


Figura 6

A cena é emoldurada em rosa e sugere a manifestação da dor do lápis rosa pelo abandono. O lápis rosa posiciona-se de cabeça para baixo e deixa entrever ao leitor uma lágrima que cai. O tamanho da moldura, dessa maneira, colabora para a rede de sentidos gerados pela narrativa, pois a moldura cresce de modo a abarcar o tamanho da dor e do vazio sentidos pela personagem. O restante espaço da cena, além da imagem do lápis rosa, esboça os trajetos dos dois outros lápis, o azul e o amarelo, pintados ao chão com suas perspectivas cores; no início encontram-se separados e depois, paulatinamente, vão se juntando até encontrarem-se no fim da moldura.

As sete cenas seguintes possuem a moldura rosa e registrarão, de forma muito poética, o que acontecerá com o lápis rosa após a traição do azul e os consequentes sentimentos de abandono e solidão do lápis rosa. Em uma cena logo depois da separação, o lápis rosa aparece no mesmo banco em que se sentara com o azul, contudo o cenário se modifica, visto que as flores e o sol, que antes simbolizavam sua perspectiva romântica, aparecem riscados.

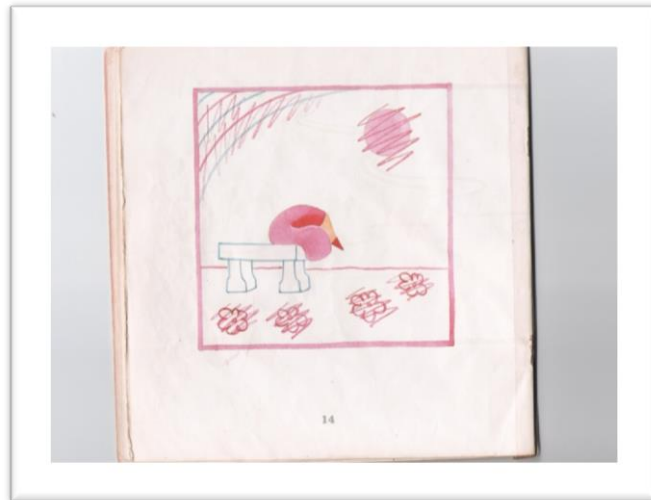


Figura 7

Os riscos são esboçados em rosa, como manifestação de sua revolta, porém vale notar que o banco não foi riscado e isso pode indicar uma possível esperança de reconciliação.

Em outra cena, o lápis rosa, já em sua casa, e, sentado em sua cama, tem três pensamentos, registrados na forma convencional dos quadrinhos, com balões de forma ondeada de onde saem pequenos círculos na direção da cabeça do lápis rosa.

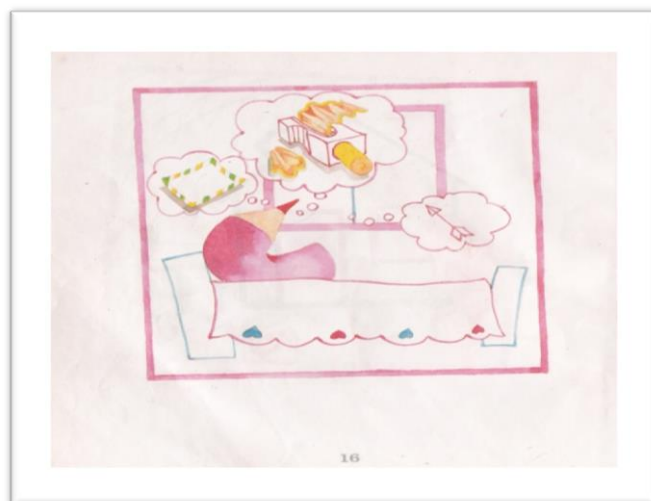


Figura 8

Os três pensamentos são representados por três imagens: uma carta, um lápis amarelo sendo apontado (afiado) até o final e uma seta. Podemos ler a carta como um desejo do lápis rosa em manter um contato com o azul. Já o segundo pensamento registra de forma inventiva a que ponto um ser traído, desprezado e com muita raiva pode chegar, porque uma forma de se acabar com um lápis, de matá-lo, é apontando-o até o seu final. Já

a seta, que simboliza em nossa cultura o cupido e o amor pode sugerir que o lápis rosa talvez decida que continuará amando o lápis azul na esperança de um dia tê-lo de volta.

A cena seguinte mostra ao leitor que é essa opção, a da seta, que o lápis rosa decide realizar, e põe-se a esperar pelo amado. É o que fica registrado na cena seguinte.



Figura 9

Na outra cena, o leitor vê que a espera maltrata o lápis rosa, o qual decide abandonar a casa, espaço do amor que vivera. Risca tudo, inclusive a estrutura da casa pintada de azul, e prossegue seu caminho. Ainda com a moldura rosa, a cena posterior enfoca o lápis rosa em meio a um barco de jornal que se encontra a navegar em águas pintadas de rosa.

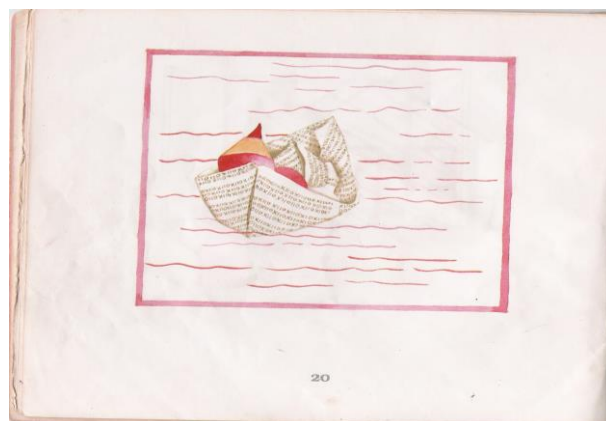


Figura 10

Após isso o leitor percebe que a narração do lápis rosa será interrompida, uma vez que nas duas cenas seguintes as molduras começam a ser azuis. De imediato o leitor pode começar a perguntar-se o que acontecerá com o lápis rosa, quais os seus planos naquele espaço do barco em meio a águas, como, por exemplo, ir para longe? O quão longe? O barco teria associação com a barca de Caronte, que conduz os seres à morte? A suspensão

do foco narrativo do lápis rosa para a consequente narração do lápis azul gera o que Iser (1979) denomina “jogos entre tema e horizonte” (p.125). O segmento focalizado pelo ponto de vista torna-se tema. “Quando uma posição se transforma em tema, a outra não pode ser tematizada. Isso porém não significa dizer que desapareça; apenas perde a sua relevância temática e forma, em face da oposição alçada tema, um vazio” (Iser, 1979, p.125), movimentando-se para a posição marginal do narrado e assumindo o caráter de horizonte. É importante ressaltar que o jogo entre tema e horizonte propicia a formação de vazios e lacunas textuais a serem preenchidas pelo leitor. Há, então, com a instauração do lacunar, a promoção do suspense e da consequente curiosidade no leitor. A compreensão do tema é sempre sugerida pela visão de um horizonte dado. No processo da leitura, o ponto de vista do leitor se movimenta entre as diversas perspectivas desencadeadas pelo tema e pelo horizonte e é através da variabilidade de pontos de vista que o leitor experimenta no processo de coautoria do texto.

Na primeira cena em que o lápis azul reassume a narração, ele aparece retornando a casa e sentindo-se decepcionado por ver esse espaço todo riscado e abandonado.

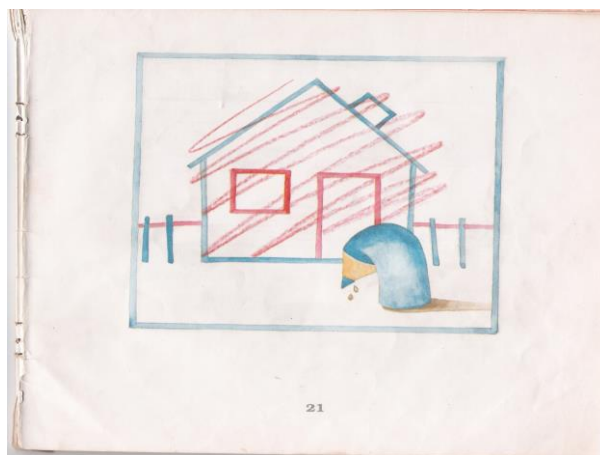


Figura 11

Na cena seguinte, de moldura novamente azul, o lápis azul está sentado diante do mar de águas cor de rosa onde se encontra, bem ao fundo, o barquinho do lápis rosa.

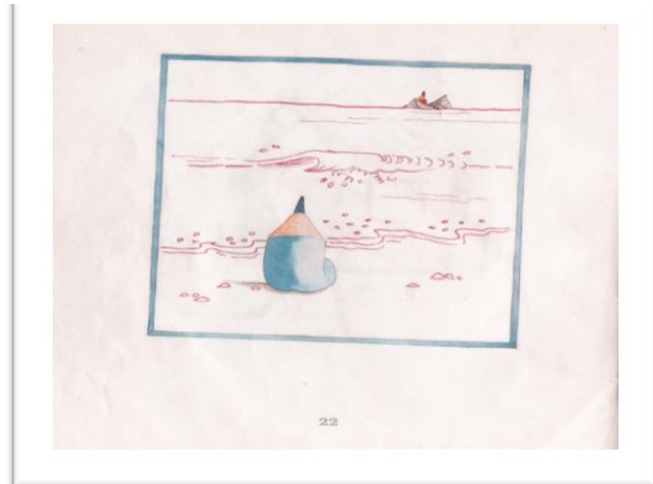


Figura 12

A última cena da narrativa de Rennó é inusitada e apresenta um grau elevado de ambiguidade. A cor da moldura é uma conjunção entre o rosa e o azul, exibindo um tom lilás, que sugere uma fusão dos focos narrativos e dos pensamentos dos dois protagonistas.



Figura 13

No interior da moldura, o mar igualmente mesclará as cores rosa e azul, há ondas de matizes lilases, de matizes rosas e também azuis. O lápis azul e o rosa não aparecem na cena, apenas as suas cores misturadas. Os vazios se abrem para o leitor, o qual tem que, para finalizar a leitura do enredo da narrativa, colaborar intensamente com o processo de autoria e produção de sentidos do texto visual que está diante dele. Eco (1986, p.37) afirma que o texto é um mecanismo preguiçoso que precisa de alguém que o ajude a funcionar. Assim, quanto mais preguiçoso for o texto artístico, maior será seu grau de literariedade. A maneira de funcionamento do texto reside, portanto, no aspecto cooperativo do movimento

recepional do leitor. Lidas, vistas ou ouvidas, as narrativas sempre requerem um receptor.

As narrativas literárias contêm um universo de estratégias que objetivam ativar atos de imaginação dos seus leitores, suscitando determinados efeitos de sentido. Tais estratégias funcionam como papéis destinados ao leitor no ato da leitura. Contudo, “se nos transformássemos por completo nos papéis oferecidos, então isso nos tiraria de cena” (Iser, 1996, p.77). Nós, leitores, somos influenciados por uma gama de fatores e quase nunca percorremos as mesmas rotas de leitura predeterminadas pelos autores, deixando a nossa marca justamente ao descobirmos veredas e bifurcações nos caminhos da interpretação.

Na última cena de *História de amor*, o leitor encontra-se diante de um grande vazio que lhe suscita perguntas e o instiga a terminar a escritura do enredo. O que terá acontecido com os dois lápis? Por que razão as águas do mar estão lilases? Ambos terão se afogado? Ou terão eles se reconciliado e feito amor no mar? Vale a pena realçar que o lilás e seus outros tons, como o roxo, por exemplo, em nossa cultura, estão relacionados à morte e à ressurreição. Morte literal dos lápis afogados nas águas do mar ou morte do amor que um dia os uniu? *História de amor* é uma obra aberta por excelência e, por isso, seu campo de recepção é igualmente aberto, dando-se a ler a crianças, jovens e adultos, e destronando a ideia de que o público da narrativa visual deve ser apenas o de crianças em fase inicial do letramento literário.

As outras narrativas que serão aqui analisadas inserem-se no tema relacionado à ecologia, amplamente abordado por variadas narrativas, visuais ou não, produzidas para jovens e crianças no Brasil.

A narrativa de Rogério Borges, intitulada *O último broto*, conta uma história de desmatamento. Na primeira cena temos uma imagem que mostra várias árvores reunidas, como no espaço de uma floresta. As cores das árvores possuem matizes e cores diferentes, insinuando a diversidade da flora apresentada.



Figura 14

Depois, na segunda cena, a imagem das árvores é focada mais uma vez e o leitor pode perceber, em um dos cantos inferiores da moldura, uma sombra que se aproxima.

O contorno dessa sombra sugere o formato de um chapéu, o que ficará constatado na cena seguinte, quando, de fora da moldura, adentrando o espaço desta, aparece a figura de um homem com chapéu, segurando um machado.

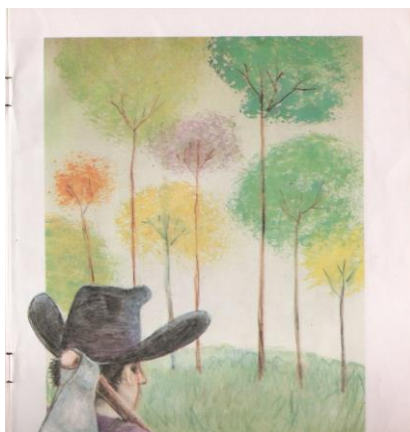


Figura 15

Temos então insinuada a continuação do enredo, pois, no processo de leitura, o leitor é levado a ler o que encontra à sua frente, bem como a imaginar o que vem na sequência. E, quando o leitor forma uma imagem, mas, ao prosseguir a leitura, percebe que não acontece o que foi ideado, ele deve formar uma outra imagem, de segundo grau. Logo, “as imagens de segundo grau sempre se produzem [...] quando não se realizam as expectativas geradas pela imagem de primeiro grau” (Iser, 1979, p. 111). As perspectivas oferecidas pelo texto embutem alguns percursos possíveis que a leitura pode seguir. “*Todo texto, (...), contiene ciertas instrucciones que hacen posible o facilitan su orientación*” (Weinrich, 1993, p. 206). Nesse sentido, o leitor não deve idear subjetiva e aleatoriamente, mas observar as intenções e relações virtualmente contidas no narrado.

No caso da narrativa de Borges, o leitor, ao deparar com a cena que apresenta duas imagens que se contrapõem – conjunto de árvores e homem com machado –, pode inferir boa parte do restante da história, em que o desmatamento será o tema central da trama. Na cena que vem a seguir, para reforçar essa ideação acerca do prosseguimento do enredo, o homem com chapéu aparece em *close*, em um canto da moldura, com os braços abertos e uma das mãos ostenta novamente o mesmo machado mostrado na cena anterior.



Figura 16

É importante destacar que essa cena abarca duas páginas do livro. A ampliação do espaço tomado pelas imagens contribui para imprimir dramaticidade à trama.

Na cena seguinte, o desmatamento insinua-se pela imagem do homem empunhando o machado na direção de uma árvore; e, na posterior, há um *close* que enfoca o machado partindo a árvore. Nessa última cena destacamos o modo como Borges cria as imagens de forma a causar, no leitor, impacto sobre o tema desenvolvido no enredo, pois da árvore jorram pingos vermelhos e essa imagem aproxima metaforicamente seiva e sangue. Tal aproximação é elaborada por meio da ideia de que algumas árvores, como o jatobá, possuem seiva vermelha; e da ideia de que a seiva é o sangue das árvores.



Figura 17

Na cena que segue é apresentada a imagem de uma árvore caindo; depois, a imagem do homem que tem atrás de si somente tocos de árvores e, à sua frente, um novo conjunto de árvores intactas; a outra imagem, que se abre em duas páginas, apresenta mais

uma vez o homem cortando uma nova árvore. Depois, o leitor encontra a cena em que a imagem do homem, tomada em *close*, aparece sobre um fundo em cor preta; do machado escorre a seiva vermelha da árvore e, neste caso, a seiva aproxima-se imensamente da imagem do sangue.



Figura 18

A cor preta que forma o fundo contribui para realçar a imagem do homem, que é delineado de maneira caricatural como uma criatura bruta e com uma face maligna e raivosa. Essa cor preta de fundo também pode ser lida como uma forma de sugerir que o homem é uma criatura que vem das trevas.

Na cena posterior, o homem aparece diante de uma única árvore que falta derrubar. Depois, na outra, o homem encontra-se ainda diante da árvore e com a mão como se estivesse a coçar a cabeça, gesto que pode desencadear a leitura de que paira no homem a dúvida relativamente ao abate da árvore. Na cena que segue, o homem aparece indo embora, deixando a única árvore que sobrara sem derrubar e largando em cima de um toco de árvore, o seu machado.

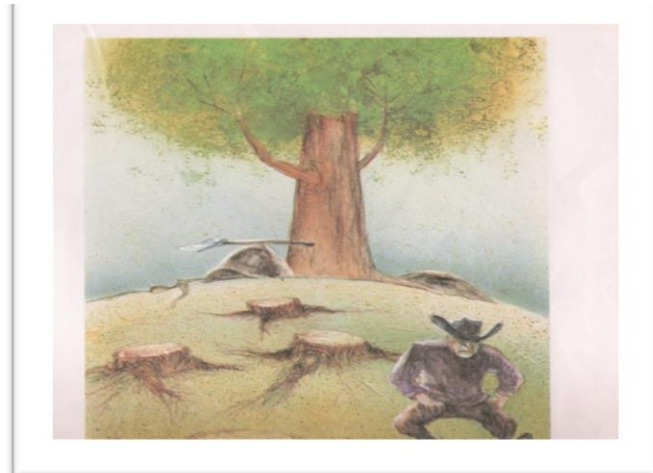


Figura 19

As cenas posteriores apresentam imagens em *close* sobre a árvore intacta e sobre o machado em cima do toco de uma árvore; nessas cenas, a árvore aparece recebendo diretamente os raios solares e depois ventos avassaladores. A ideia nesse sentido é a de que a árvore que sobrara, sem as outras ao redor de si, fica muito mais indefesa, frágil e suscetível aos fenômenos naturais. E a cena seguinte confirma essa hipótese, pois a árvore acaba se partindo em decorrência da força dos fenômenos naturais sobre ela.



Figura 20

Após isso o *close* recai sobre a imagem do machado e na outra cena, mais uma vez, um *close* maior sobre o machado se amplia, abarcando o espaço de duas páginas.



Figura 21

Esse recurso de ampliação do espaço da cena, como vimos anteriormente, presta-se à intensificação de dramaticidade no enredo. Enfatiza-se a cena coma ampliação, instiga-se o leitor a ter atenção sobre a imagem ampliada. Nas duas cenas que mostram o machado em *close* acontece uma interrupção no fluxo do enredo, contribuindo para a criação de um vazio textual. O leitor se pergunta, diante da imagem daquele machado imóvel e em *close*, sobre os acontecimentos que serão posteriores àquele que está sendo focado. O vazio criado potencia o movimento de interpretação do leitor.

A cena final mostra mais um *close* no machado e o leitor percebe que do cabo deste, irrompe um broto. Se o leitor voltar à página anterior, perceberá, no *close* do machado, que o broto já se anunciara por intermédio de uma coloração verde que sub-repticiamente surge no cabo do machado.



Figura 22

Essa narrativa de Rogério Borges, como podemos perceber, elabora-se por meio de algumas imagens, de ideias cristalizadas e de alguns estereótipos, como, por exemplo, a figura brutalizada do homem que desmata a floresta. As imagens de desmatamento, por sua

vez, ganham um realce pela repetição de cenas, como a do homem cortando árvores continuamente. Contudo, ela ganha artisticamente quando, por exemplo, opera as imagens por metáforas, como é o caso da relação sangue e seiva.

O trabalho com as molduras, nesse livro, fica por conta do recurso do vazamento, uma vez que em algumas cenas o homem aparece adentrando o espaço ficcional da moldura. Esse procedimento pode nos levar a pensar que o mundo real invade o ficcional: o homem, comum em nosso cotidiano, cortador de árvores, transforma-se em ser de ficção, fazendo o leitor pensar nas relações entre vida e arte. Há também, como já argumentámos, o procedimento de ampliação da moldura em determinadas cenas, imprimindo um sentido de dramaticidade ao trecho do enredo focado.

A capa do livro *O último broto*, no nosso ponto de vista, é o ponto mais fraco, pois ela evidencia uma inverossimilhança em relação ao enredo narrado.

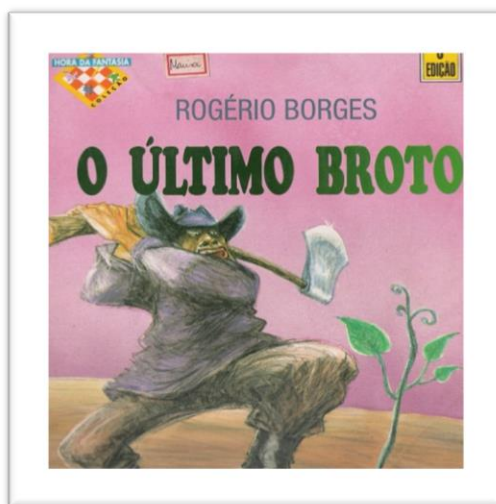


Figura 23

Na capa aparece um broto nascendo do chão e no enredo o broto nasce do cabo do machado. Falta, assim, à capa uma arte que esteja em coesão com o todo narrado.

A história *Por um fio*, de Eva Furnari, também aborda um tema voltado para a ecologia, entretanto como veremos, sua capa será um dos pontos fortes da arte do livro.

Eva Furnari possui uma gama de livros inseridos no gênero narrativa visual, sendo, portanto, referência para os novos artistas que por essa área se aventuram. Na capa de *Por um fio* aparecem dois pássaros atando um fio e, a partir daí o leitor começa a idear o enredo da história. A página de rosto de rosto traz a imagem de um homem todo machucado, com curativos, muleta, tipóia no braço e uma das pernas engessadas.

A primeira cena do livro expõe a imagem de um homem que acende um cachimbo e joga um fósforo para trás, na direção de uma moita de plantas; em cima da moldura, há um pássaro que observa o que acontece no interior da moldura.

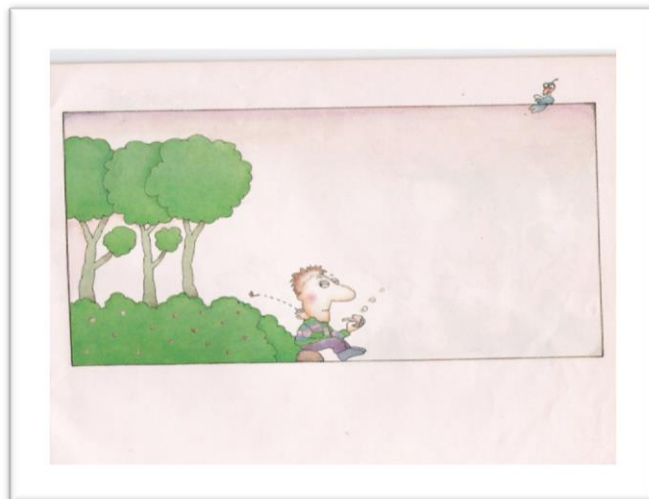


Figura 24

A cena seguinte traz a consequência da anterior, pois a moita de plantas está pegando fogo e o homem surge com fagulhas de fogo em seu corpo; no alto da moldura, o pássaro encontra-se apavorado com um balde de água a correr para a direção do local do incêndio. Na outra cena, fumaças sobram do canto onde aconteceu o incêndio, o homem afunda a cabeça em uma tina de água e o pássaro, em cima da moldura, corre com o balde na mão, sugerindo uma pressa para ir pegar mais água.

Na cena seguinte o homem segue em direção a uma flor e o pássaro, cansado, encontra-se deitado no alto da moldura. Virando a página e “lendo” a próxima imagem o leitor encontra o homem, com um curativo na cabeça, arrancando a flor do chão e o pássaro com uma das asas na direção de seu rosto, num gesto que lembra o espanto. Na sequência, o homem joga a flor para trás, a flor cai e dela uma abelha sai voando em direção ao homem; o pássaro nesse momento adentra o espaço da moldura em direção à flor. O movimento da flor caindo ao chão e da abelha voando é bosquejado por linhas tracejadas.



Figura 25

A cena seguinte, mais uma vez, porta a consequência da que lhe é anterior: a abelha pica o nariz do homem e o pássaro, parado ao lado da flor, parece conversar com esta.



Figura 26

Na cena que se segue, o homem aparece com outro curativo, no nariz. O homem porta agora uma espingarda e o leitor já começa provavelmente a idear as ações subsequentes; diante do homem, uma pedra e atrás dela um novo pássaro. No alto, outro pássaro observa o interior da cena. Depois, em outra cena, o pássaro sai detrás da pedra e homem o observa alegre; no alto, o pássaro cobre o seu rosto com as duas asas, sugerindo o desespero que sente com a cena que tem diante de si. Após isso o homem aparece apontando a espingarda para o pássaro do chão, e o pássaro do alto da moldura parece tentar avisar o outro do perigo que ele corre.

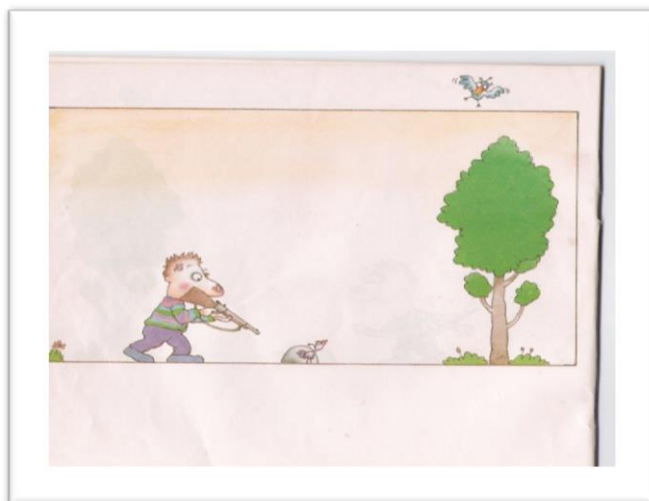


Figura 27

Na cena que segue o homem dispara um tiro, o pássaro do chão voa e o outro também voa em direção a ele. E na última cena, o chão rompe com o tiro da espingarda e o homem cai no abismo além da moldura.

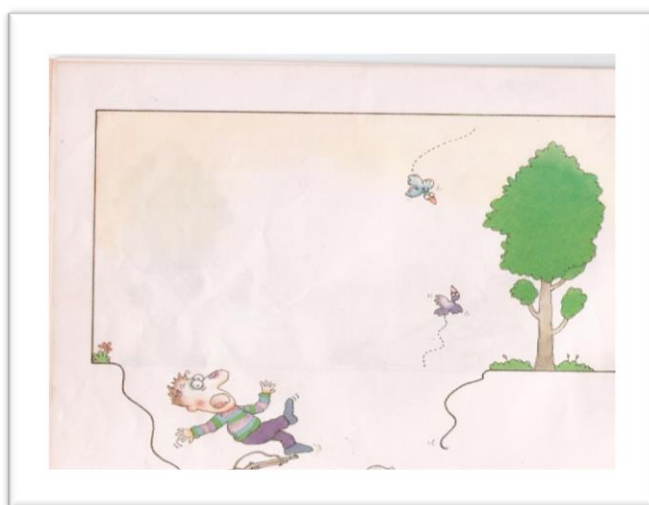


Figura 28

Há muitos detalhes no projeto estético desta narrativa visual de Eva Furnari que podem ser analisados. Em primeiro lugar, o traço dos desenhos prima pela estilização. O homenzinho, o pássaro, a natureza, tudo é delineado de forma a não tentar uma aproximação com a imagem real. A estilização baseia-se em um processo de depuração da forma, de modo a eliminar as particularidades e os excessos dos seres representados e mantendo o básico, o fundamental. O procedimento da estilização, marca da arte de Eva Furnari, consegue um resultado positivo ao tornar mais simples, porém não menos artística, a recepção das imagens por adultos, jovens ou crianças.

A autora realiza um aproveitamento bastante estético da moldura por vários aspectos. O primeiro deles pelo facto de ela ser a morada do pássaro que observa e interfere nos acontecimentos da narrativa, tendo assim uma função representativa e narrativa. O pássaro, neste caso, pode representar ficcionalmente a figura do narrador, um narrador que além de narrar atua como personagem da trama; ou pode ainda representar a figura de um narratário, de um leitor ficcionalizado que representa as possíveis reações e desejos do leitor que lê a história. A moldura, então, não só separa o mundo ficcional do real, como também atua gerando significados importantes ao narrado, tendo, portanto, também a função retórica. Um outro aspecto importante é o fato de o espaço da moldura ocupar apenas um pouco além da metade do espaço da página, sobrando um espaço em branco, vazio. Esse vazio literal pode gerar no leitor a indagação sobre o motivo de a autora da narrativa não ter expandido a moldura e o interior da cena na página inteira. A resposta a essa indagação só vem ao final, quando o leitor apreende a funcionalidade do espaço vazio abaixo da moldura: ele precisava estar ali para ser o abismo no qual o homenzinho cai ao atirar no chão. Vemos, destarte, que Eva Furnari usa todo o espaço do livro como um conjunto coeso a gerar significações.

Por último, o leitor percebe também o diálogo da capa e da folha de rosto com o todo do livro.



Figura 29



Figura 30

A cena da capa (Figura 29) representa o final da narrativa: os dois pássaros (o do alto da moldura e o do chão) a repararem o dano causado pelo homem, atando o fio/chão rompido pelo tiro da espingarda. E a folha de rosto (Figura 30) representa o estado em que ficou o homenzinho após as ações que ele próprio cometeu.

As narrativas visuais constituem um gênero híbrido, situando-se entre as artes visuais, pelo trabalho artístico com as imagens, e a arte literária, por portarem uma

narratividade que se constrói por meio de elementos comuns à prosa literária, como o foco narrativo, as personagens, as espacialidades, as temporalidades e todo um conjunto de recursos que desencadeiam um trabalho metafórico com as imagens, conduzindo-nos a uma rede polissêmica de sentidos. O poeta Fernando Pessoa (1990), na voz heteronímica de Álvaro de Campos, defende:

Toda arte é uma forma de literatura, porque toda arte é dizer qualquer coisa. Há duas formas de dizer - falar e estar calado. As artes que não são a literatura são as projeções de um silêncio expressivo. Há que procurar em toda a arte que não é literatura a frase silenciosa que ela contém, ou o poema, ou o romance, ou o drama (p. 261).

Nas três narrativas visuais tomadas como objeto de estudo do presente artigo, ficou evidente como esse gênero híbrido é potencialmente polissêmico e capaz de gerar muitas leituras, podendo possibilitar, assim, um rico letramento do sujeito leitor. O letramento constitui-se por práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, podemos compreender que, no processo de letramento, o sujeito apossa-se de saberes que se constituirão como canais discursivos para a sua compreensão do mundo e para a sua atuação na sociedade. Logo, o letramento literário deve ser compreendido não somente como a decodificação do texto literário, mas como o ato em que o sujeito se apossa dos saberes contidos e sugeridos no e pelo texto e que, por intermédio desse acontecimento, recria sua condição de sujeito.

Como vimos, as narrativas visuais, por mesclarem elementos das artes visuais e da arte literária, potenciam múltiplas perspectivas de leituras, recriando os sentidos do mundo por meio das cores, das formas, das molduras e da narratividade nelas contida. Tornam-se, por isso, ricos canais de leitura na sala de aula ou fora dela, abrindo-se a um público vasto, que inclui crianças, adolescentes e adultos, letrados ou não letrado pelos sistemas formais do código escrito.

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Aumont, J. (1993). *A imagem*. Campinas: Papirus.
- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barthes, R. (2001). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Borges, R. (1998). *O último broto*. São Paulo: Moderna.
- Casa Nova, V. (2008). *Fricções: traço, olho e letra*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Chauí, M. (1988). Janela da alma, espelho do mundo. In A. Novaes (Org.), *O olhar* (pp. 31-63). São Paulo: Companhia das Letras.

- Chevalier, J., & Gueerbrant, A. (1990). *Dicionário de símbolos* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Cunha, M. A. A. (1990). *Literatura infantil: Teoria e prática*. São Paulo: Ática.
- Dondis, D. (1991). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, U. (1986). *Lector in fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva.
- Furnari, E. (1992). *Por um fio*. São Paulo: Paulinas.
- Iser, W. (1979). *A interação do texto com o leitor*. In L. C. Lima (Org.), *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção* (pp. 83-132). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Iser, W. (1996) *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Edições 34.
- Klee, P. (1971). *Théorie de l'art moderne*. Paris: Denöel.
- Pessoa, F. (1990). *Obras em prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Rennó, R. C. (1992). *História de amor*. Belo Horizonte: Lê.
- Valéry, P. (1998). *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. São Paulo: Edições 34.
- Weirinch, H. (1993). Para una historia literaria del lector. In D. Rall (Org.), *En busca del texto: Teoría de la recepción literaria* (pp. 201-218). México: Universidad Nacional Autónoma de México.



Pinto, I., & Carvalho, A. (2014). The three “D’s”: Dazzling Digital Drama. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 366-380) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

The three “D’s”: Dazzling Digital Drama

Isabel Pinto

Research Centre for Communication and Culture, Catholic University of Portugal
vilhalpandos@hotmail.com

Arcângela Carvalho

ESE Almeida Garrett, Lisboa; Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra
p262@eseag.pt

Resumo

A integração do conceito de criatividade no panorama educativo assenta na multidimensionalidade e na correlação com etapas próprias do desenvolvimento da criança, requerendo novos padrões de reorganização do conhecimento (Feldman, 1999; Nickerson, 1999), nomeadamente através do digital (Palfrey & Gasser, 2008). Neste artigo será analisado e discutido o papel que o teatro pode assumir na promoção da criatividade em contexto educativo (Pinto, 2009), através do recurso a: textos multimodais, em concreto um texto de teatro ilustrado, improvisação e registo vídeo. Para tal, centramos-nos na intervenção levada a cabo numa escola, com alunos do 4.º ano de escolaridade, visando igualmente a competência da leitura, sobretudo a compreensão textual e a interpretação (Perfetti, 1985; Stanovich, 2000). A combinação de meios e técnicas resultou numa prática pedagógica de intermedialidade, enquanto estratégia eficaz para os desafios socioculturais dos nossos dias, pela nova abordagem da realidade intercultural e pela perspetiva inclusiva sobre o Outro (Rutten & Soetaert, 2013).

Abstract

The three “D’s”: Dazzling Digital Drama. As a new theorizing trend takes place in the understanding of creativity, deeply rooted in its multidimensionality and developmental nature, new patterns of creative reorganizations of knowledge are inquired (Feldman, 1999; Nickerson, 1999), namely through digital media (Palfrey & Gasser, 2008). Therefore, the main issue here addressed is drama’s contribution to creativity enhancement in education (Pinto, 2009), using multimodal texts, in particular an illustrated play, improvisation, and video recording. Our pedagogical intervention, with fourth-grade students, also centered on reading skills, namely higher order functions of reading, such as text comprehension and interpretation (Perfetti, 1985; Stanovich, 2000). This combination of different media led to a pedagogical intermedial practice, which can be taken as an effective way of responding to today’s social and cultural challenges, fostering the debate about intercultural realities and otherness perspectives (Rutten & Soetaert, 2013).

Introduction

Since drama is an integral part of the Portuguese language curriculum, students are required to know how to read and understand plays, meaning that the classroom must be a place where those plays turn relatable. In a fourth-grade class, we approached the play *Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama* [*Seraphim and Malacueco at King Scale's Court*] (2013), by António Torrado, using a combined methodology of digital reading and improvisation practice. The main goal of this study is to present text comprehension, and interpretation, as a creative intermedial process of meaning construction.

The article is divided into five parts. First, there is a brief outline of the theoretical framework employed to conceptualize and analyze the pedagogical intervention, with special attention given to other empirical studies involving digital reading. The main features and plot of the play in which the intervention is centered are presented. The methodology supporting the intervention is described in detail in order to give a descriptive account of its different steps and overall sequence. The results are reported centering on the qualitative analysis of a final task designed to encompass integrated reading comprehension and interpretation. Finally, our findings are discussed with regard to practical implications, mainly in what concerns their contribution towards the use of intermedial drama in elementary school for creativity enhancement.

Theoretical framework

Some of the key concepts relating to creativity enhancement in education are motivation, solid basic skills, acquisition of domain specific knowledge and metacognitive skills (Nickerson, 1999). In particular, Theatre education research has turned to digital technology in order to enhance drama experience in the classroom, based on its contribution to an enriched imagination: "Drama education researchers similarly argue that while drama teachers must remain committed to teaching the live art form, 'technology often can and does enrich and extend the imagination of students.'" (Jensen, 2011, p. 228).

In the case of children's plays, which are texts that entail a specific reading-process, illustrations can be interpreted, and used as leading clues to a first *mise-en-scène* as imagined by the reader (Pinto & Carvalho, 2014). Accordingly, the plot will be set "in motion" by the reader's mental imagery, unfolding side by side with the reading itself (Pinto, 2009). Children's plays with illustrations are an example of multimodal texts that can, in fact, help to articulate knowledge from different domains, and its corresponding skills, hence fostering creativity, namely by combining the verbal with the visual (Melão, 2010).

Accordingly, Walsh (2006) argues that the semantics of multimodal texts is dependent upon a synchronisation of modes, since they may incorporate spoken or written

language, still or moving images, may be produced on paper or electronic screen, and may also incorporate sound. The process of reading those texts unfolds differently from the print-based text. The combination of words with images prescribes new paths for text comprehension and analysis, since meaning is not limited to temporally driven decoding (verbal decoding), but also involves spatial-driven decoding (image decoding).

In what ways can improvisation mediate between a play's plot and the reader? In this study, we took improvisation as a type of enactment not only responding to a determined social and cultural context, but also pinning a new context for action. Improvisation presupposes embodiment, through which an initial context is put to proof as it leads to a new one (Azcarate & Bouchardon, 2013). What follows from improvisation is meaning transference and new relationships between frames of reference (Perry & Medina, 2011), as the body claims a leading role in the learning process:

When improvisation is reformatted into small-group collaborative learning activities in a learner-centered environment, it can be a powerful teaching tool. Research evidence demonstrates that it can promote spontaneity, intuition, interactivity, inductive discovery, attentive listening, nonverbal communication, ad-libbing, role-playing, risk-taking, team building, creativity, and critical thinking (Berk & Trieber, 2009, p. 30).

In the context of digital reading, research has to account for more texts, tools and ways of reading. The on screen reading has introduced changes in the way we practice reading, and process information. Although for some scholars and teachers "digital devices offer great promise as instructional tools for literacy education" (Biancarosa & Griffiths, 2012, p. 140), for others it still arises too many questions and doubts, mainly centered in the decay of the relationship with printed material. Nevertheless, within this discussion it can be useful to look at the history of reading, in order to find if there are possible analogies between what is happening today and, for instance, the changes occurred in the eighteenth century. In this sense, the general idea is to identify paradigms of change throughout the history of reading (Bleeker, 2010). From this historical perspective, we are remembered that:

Some books are read for immersion – the familiar and comfortable image of a reader under a tree or in some other naturalistic setting is a reflection of the "silence and slow time" we typically associate with such reading that is the deep, meditative pleasure of becoming "lost" in a book. But not all, indeed not most, books are destined for this kind of reading. Pictures of medieval saints at their desks reveal surprisingly complex scenes of reading, with specialized devices and furniture for holding multiple books open at once, the better to allow a reader to cross-reference and perform look-up tasks. Thomas Jefferson's famous revolving bookstand, which allowed him to keep five volumes splayed open and available within the visual field of his reading, is an enlightenment refinement of these same reading technologies. Books are random access devices par excellence, and the strict linear sequences of reading we associate with sitting under the tree is the exception, not the rule (Kirschenbaum, 2009, p. 2).

This passage demystifies the reading of a book that accordingly should never be fully grasped as a linear process of meditative immersion. In fact, by adopting an historical point of view we come to recognize the existence of varying reading practices meant to achieve different goals within the broader task of meaning assessment, since medieval times. Despite the type of impact of digital technology on reading, our study greatly relies on the conception of reading as an interactive process between reader, text and context, whose main goal is to achieve comprehension and interpretation (Lipson & Wixson, 1991; Stanovich, 2000).

Taking the eclectic version of reading a book as established by history, and by making use of different media, such as multimodal texts, drama, and video recording, we are also arguing in favour of the “contact zone” perspective on the curriculum (Pratt, 1991; Rutten & Soetaert, 2013), for we believe that the curriculum should open social spaces for cultures, and subcultures, to meet and interact. Thus, intermedial practices support a new curriculum approach, more aware of the intercultural challenges of today’s network insofar as it prompts the questioning of one’s own culture, which relies on the ability to engage in meaningful debates with other cultures.

Digital experiences in the classroom

We have chosen a sample of three recent literacy studies that show a strong connection towards our own intervention, in the sense that either they approach the same classroom reality, i.e. Portuguese elementary school (Fernandes, 2012; Furtado, Resende, Valbom, & Oliveira, 2011), or they lie on the contrast between paper and digital reading (Mangen, Walgermo, & Brønnick, 2013).

Furtado and colleagues (2011) report the implementation of “Biblon”, a digital network, in a selected group of elementary education schools. “Biblon” was intended as a platform for the exchange of observations, notes and ideas within the interpretation of literary texts between students, teachers and family. Its general goal was to increase and stimulate creativity, and also digital reading and writing. The results show that school community used the platform, mainly outside school, and the most commented and discussed books were the ones addressing 7-8 years old readers.

Fernandes (2012) carried out a project of digital reading encompassing two digital books presented in slideshow, and one in paper (all narratives), in a class of twenty five children with ages ranging from seven to eight years old. Within a framework of action research, the evaluation method was qualitative. The main goals of the project were: evaluate the digital ability of the participants; establish a link between motivation for learning and digital tools; evaluate the impact of digital technology on reading ability. The results

confirmed that participants were already familiarized with digital technology, and felt, therefore, more motivated for reading stories in digital format than in paper. Advances in reading ability were also reported, namely within text comprehension and reading aloud.

Mangen and colleagues (2013), aiming at exploring the effects of technological interface on reading comprehension, conducted an intervention in two different primary schools in Norway, involving a total of 72 tenth graders. The students were randomized into two groups, with the first group reading two texts in print, and the other group reading the same texts as PDF on a computer screen. Pretests in reading comprehension, word reading and vocabulary were administered. A multiple regression analysis was carried out to find out to what extent reading modality would influence the students' scores on the reading comprehension measure. The results showed that students who read texts in print scored higher on the reading comprehension test than students who read the texts on screen.

The play *Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama* [*Seraphim and Malacueco at King Scale's Court*]

This short play by António Torrado is included in a volume with other six short plays, *Teatro às Três Pancadas* [*Theatre with Three Punches*], and the illustrations in the book are from António Pilar. In an introductory text (Torrado, 2013, pp. 7-8), Torrado explicitly assumes his intention of contributing with this book for theatre practice at school. This set of children's plays is meant to be as unpretentious as the limited means, mainly temporal and material, within a class. Thus, *Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama* [*Seraphim and Malacueco at King Scale's Court*] is a play to be sorted out at school mainly through teacher-student interaction.

The plot is, in fact, quite simple, although referring to opposing worlds, and its corresponding inhabitants. Serafim and Malacueco are two vagrants looking for a way out of their misery, by engaging in adventure and mobility. That is why they both end up in a boat going to a far way court under the command of the Pirate. After a while the three arrive at King Scale's court. What follows is that the Pirate and the King want to dominate the vagrants, straining their efforts on their behalf. The end of the play conveys the idea that travel and mobility can be a necessary stage towards a better life, for it is only after returning from an isle in the middle of nowhere that Malacueco and Serafim finally find a home. Nevertheless, it must be added that the characters do not seem to achieve individuality, as they do not exhibit any degree of human deepness. So, they are plain characters, though expressing in themselves worlds apart: one, to which Malacueco and Serafim belong, where the struggle for survival is daily and of utmost importance, and the other, inhabited by the Pirate and the King, where survival is guaranteed, and men rejoice in giving orders and being

obeyed. The corresponding illustration (Figure 1) depicts an important moment of the plot, when Serafim and Malacueco paddle under the command of the Pirate that is pointing the way to King Scale's court, who is ready to welcome the travelers, with his arms wide opened.

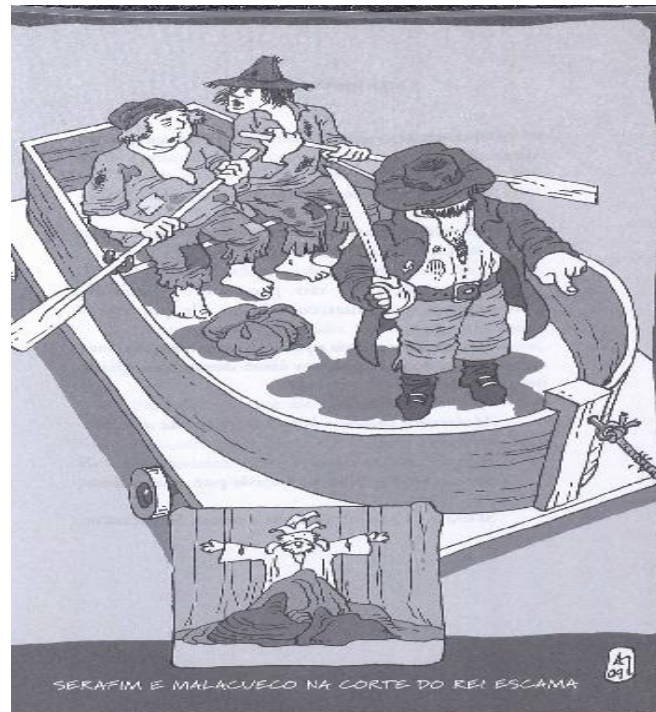


Figure 1 – Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama [*Seraphim and Malacueco at King Scale's Court*] (António Torrado, 2013, p. 27).

Method

The participants were 12 fourth-grade children, nine girls and three boys, from the same class, with a mean age of 9.5 years old, attending a private school in the outskirts of Lisbon covering all elementary education grades. They were all Portuguese native speakers, and none of them was signaled for a particular program of learning support. In addition, other 14 fourth-grade children, twelve girls and two boys, from the same class, were taken as control group. The same characterization applied to this group as they were all Portuguese native speakers, and were not signaled for a program of learning support either. The control group, although apart with their regular teacher, that was free to choose her didactic approach, was handling the same text, and at the end was also assigned the same multimodal task described below. It must be underlined here that the control group had the text in print, and thus was not engaged in digital reading.

We settled with the participants that they were to read a play, referring to the main title of the volume *Teatro às Três Pancadas* [*Theatre with Three Punches*] (2013), and also to the title of the particular play we were going to address, which was *Serafim e Malacueco*

na Corte do Rei Escama [*Seraphim and Malacueco at King Scale's Court*], as noted earlier. Additional reference was made to the author, António Torrado, and a short biography was presented orally. Then we discussed specific features of drama genre, focusing on the close relationship between text and stage. After that, children were organized in groups of four elements. The single illustration in the play (Figure 1) was shown to each of the groups separately using a data projector. Again separately, each of the groups was asked to reproduce what the picture depicted using improvisation. Each improvisation was video recorded. While the recordings were taking place, the remaining groups were asked to complete a task, in sheets of A3 paper, titled "Teatro às Quatro Pancadas" [*Theatre with Four Punches*], that was meant to take up general information about the play, and the book to which it belonged. The participants were told to use different materials and techniques.

The participants' group was reassembled when the illustration of *Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama* [*Seraphim and Malacueco at King Scale's Court*] was presented with the data projector. Afterwards, we discussed different ways of looking at the play's illustration, in search of content, in a collaborative learning environment. We specifically called the students' attention to the characters depicted, and the boat in which they were all in, as they assumed different positions and roles in that moment of the plot. Next, the recorded improvisation of each group was exhibited, again using the data projector. The next moment of debate centered on the differences and similarities between the groups' performances, and in what ways did they convey distinct perspectives on the illustration to which they related to. What followed was the actual reading of the play. Notwithstanding, the reception of the play would predictably rely on the performative contributions already displayed, and commented. The play was read aloud from the data projector. Students were randomly assigned to play the four characters (Serafim, Malacueco, Pirate and King Scale). There was a major try-out by the end of the play, because the final song was taken as an opportunity for group embodiment and creativity. So, students tried to find the best melody for the characters' lyrics. The final discussion over the matching, or, in some cases, the mismatching of the plot with how the groups had envisioned the picture's content through improvisation was quite effective in closing up the process. The reading of the play was a 100% digital, since the participants had no other contact with it.

As final task, we proposed the participants, organized in pairs, the following: they were to answer the question of what was needed for staging the play, listing all their ideas and suggestions under given topics. The topics for consideration were: locating the plot, and scenery; characterizing the characters (physically and psychologically); wardrobe; light effects, sound effects, and stage props. These topics were to be followed in the analysis of each of the three scenes of the play. The pairs were also told that their answers could combine different formats and materials: writing, pictures, mixture of the two, photographs,

objects, and all that could relate to ideas on the staging of the play, as if actually preparing it. A qualitative analysis of this final task was conducted in order to assess the participants' performance in comprehension and interpretation of the play.

Results

The participants' group showed an ability to select and present detailed information on the staging of the play. They were able to describe a sequence of scenes, clearly identifying the main events for each of the three scenes of the play, inasmuch as they portrayed the characters with accuracy, made a list of necessary stage props, adding some symbolic objects of their own, and suggested adequate costumes for the characters. Specifically, in what concerns the characters, the participants were able to identify their clashing worlds, with Malacueco and Serafim on the one side, and the Pirate and the King on the other.

The participants' group also presented suggestions for light and sound effects that aimed at enhancing the staging of the play. Regarding each of the topics given, the most recurrent ideas and observations were as follows:

- Locating the plot and scenery

Scene I: in the street, near the Pirate's house; scene II: at King Scale's court; scene III: back to the street, at the Pirate's door.

- Characterizing the characters

Malacueco is fat, and Seraphim thin. They are poorly dressed, and they are both hungry characters, looking for a way to survive. The Pirate is mean, and fancies giving orders. He has a wooden leg. King Scale looks nice, despite his funny outfit that makes him look like a jester. He lives alone, and his main endeavour is to give noble titles to his loyal servants.

- Wardrobe

Malacueco and Seraphim wear tattered dirty clothes. The Pirate dresses like one. He has short trousers, and wears boots and a hat. He also has an eyepatch. The King dresses like a jester, with a colourful and funny outfit, all covered with scales.

- Light effects

Scene I: dim light at the beginning of the daylight, with some shadow effects; scene II: sparks; shifts in light colour and tone to create an unreal atmosphere; scene III: very bright daylight; the light of a lamp inside the house.

- Sound effects

Scene I: insistent knock on the door; the sound of the paddles; scene II: the sound of the sea; the boat hitting the island; instrumental music; scene III: the sound effects are dominated by the final song that ends the play.

- Stage props

Scene I: door, sword, and a boat with paddles; scene II: little fish, big fish, and a frying pan; scene III: door, lamp, and cleaning objects (broom, mop, etc.).

This kind of visual engagement can be found throughout the participants' final works (Figures 2, 3 and 4), and reflects the specific contribution of illustration and video imaging to the reading of the play. The visual detail that surpasses the participants' works can be rightly assessed through a set of proposals: the isle of King Scale has a fish format; in terms of fauna and flora, the island has many palm trees and exotic animals; the king's outfit is covered with scales, etc.



Figure 2 – Participants' group final work, scene I.



Figure 3 – Participants' group final work, scene II.

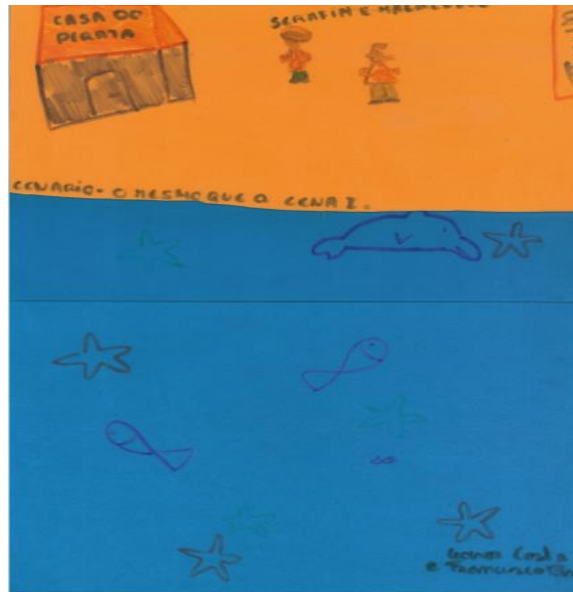


Figure 4 – Participants' group final work, scene III.

In concrete, we must underline the role of illustration, upon which we based our digital methodology. We therefore recall that the first contact of the participants with the plot was through illustration. They departed from their observation of it to an improvisation exercise, in which they assumed the role of the four characters depicted, reproducing their postures and attitudes. On the other hand, improvisation managed to transport visually to a dimension of bodily experience, as the participants enacted the different elements, concerning characters, situation, and atmosphere, contained in the illustration.

The scene depicted in the illustration was central in these final works insofar as it is abundantly described and drawn. There is not a single work that does not refer to it. This aspect assumes particular relevance when compared with the inexistence of such references in the final works of the control group. In fact, in their works the moment at the end of scene I, when Serafim and Malacueco are paddling towards King Scale's island under the command of the Pirate, is ignored and not accounted for.

Regarding the suggestion of using varying materials and formats, we should mention that the participants' answers to the topic guide combined short text, drawing and collage. Additionally, in relation to symbolic objects, some students brought the following items from home: a puppet, a sword and a flashlight. Other two students came dressed with outfits that resembled specific characters, namely the Pirate and Serafim.

In comparison, the control group only approached the play through traditional reading skills, as opposed to reading as an intermedial and embodied experience. Although they also brought some wardrobe from home (e.g., a scarf for the Pirate, a cape for King Scale), their ideas and suggestions were limited to the main characters and locations of the plot, not reflecting any kind of sustained stage envisioning. The final works of the control group are all

drawings, which are colorful and well painted, but nevertheless do not reflect the plot, and its main events.

It must be added, and thus clarified, that the control group although involved in the same task as the participants, to the extent that they were also gathering all the necessary information for the staging of the play, did not follow any topic guide. Therefore, they had no specific topics to focus on.

General discussion

The results of this study foreground theatre's educational relevance inasmuch as it challenges the reader's attitude towards what is familiar and common practice (Jensen, 2011), promoting decision making and embodied representations of a changing society that relies on mobility to foster enriched experiences of life (e.g. the two vagrants' travel ended well as they finally find a place of their own). As to illustrations, they can act as critical guidelines for the reader's quest for a scenic perspective of the plot, and manage to transform a simply readable text into one asking for physical engagement and active participation (Pinto & Carvalho, 2014). Insofar as the involvement of the reader with mental imagery is of prime importance to drama's reception (Pinto, 2009), to comprehend, and interpret a play, one must be able to match varying typologies of information, imagining ways of filling the gaps between the materiality of the text and that of the stage. Merely at a text level, a play can be considered itself a multimodal text for it combines two levels of discourse, the stage directions and the characters' speeches. Illustrations can also act at this level by helping the student to articulate the information from the stage directions with the characters' lines and intentions. Then, students have to bridge the gap between what is written and what must be shown on stage. Creativity by a stroke of imagination has to be put to work, so that they can move on successfully from understanding to embodiment, i.e. from text comprehension to staging and acting.

As Walsh (2006) pointed out reading multimodal texts offers the opportunity to combine different kinds of information processing/accessing. In this case in particular, students were able to select, process and articulate information from the illustration with the text itself. In concrete, their assessment of the picture was decisive for their interpretation of the play. On the whole, we can argue that for the participants' group illustration and text functioned as a meaning unity.

In respect to our digital endeavor, it must be recognized that this kind of medium is rapidly changing reading practices at school. In the case of our intervention, the rhythm of reading was determined by the circumstance of a common material, i.e. the data projector that ought to be shared among all readers, meaning both the fastest and the slowest. In this

context, it is also true that reading relies on memory somehow differently, since one cannot go through the text whenever one feels the urge to do so, again due to restrictions resulting from a shared medium. It is altogether a curious remark but whenever a school fails to achieve the goal of a significant number of PCs for each class, the circumstance of sharing a digital medium can restore the role of memory at school, particularly in the context of reading practices. So, this study's results were similar to Fernandes (2012), namely in what concerns its positive advances in terms of text comprehension, and in the creation of a more collaborative environment within the class, where lively discussion of ideas and points of view was crucial for assessing textual meaning. On the other hand, our findings oppose Mangen and colleagues (2013) to the extent that digital readers had a better performance in the final comprehension task than the control group, who only accessed the printed text. We believe that this can be due to several factors, such as the specificity of the dramatic text, the role of improvisation supporting reading comprehension, and the open-ended nature of our final comprehension task.

In fact, the use of improvisation in educational settings has a long tradition, and shows results. Its success lies in the combination of different communicative skills, involving the verbal and non-verbal that cover an extensive array of different learning subjects (Berk & Trieber, 2009; Perry & Medina, 2011). In our study, improvisation was once again well succeeded in establishing a direct link between illustration and the plot of the play, in a collaborative learning environment, foregrounding text comprehension and interpretation.

The aim of video recording the improvisation of the students was to underline the intermedial dimension of the reading process. Intermediality can be defined as the use of conventionally and culturally distinct mediums as means of communication, "specified not only by particular technical or institutional channels (or one channel) but primarily by the use of one or more semiotic systems in the public transmission of contents that include, but are not restricted to, referential 'messages.'" (Wolf, 2013, p. 20)

As argued by Rutten and Soetaert (2013), at school intermediality can make good use of digital tools to promote pedagogical practices adequate to the challenges of our multicultural world, in which representations, histories and experiences should nurture students' subjectivities and creativity. In this sense, by adopting different mediums to convey information, the school is promoting a diversity of communicative goals and strategies that can lead to renewed intercultural practices. With this we are not implying that pedagogical practices should rely exclusively on digital technology, rather we are asserting for a school gradually more aware of the intermedial opportunities surrounding it. In fact, reading as a cognitive process is changing dramatically before our eyes, leveling with varying mediums and meanings. Thus, teachers must conceive multiple contexts for multiple readings, in order to prepare their students well in terms of 21st literacies. These new literacies imply an attitude

of readiness from the reader when dealing with ever expanding technological means and devices: “In our 21st century society-accelerated, media-saturated, and automated-a new literacy is required, one more broadly defined than the ability to read and write.” (Jones-Kavalier, & Flannigan, 2006, p. 8). Within this variety of modes of communication, which obviously encompasses printed material, teachers have the task of guiding their students in finding their own place in today’s society. Of course this entails identity issues, for it is clearly the case that “identity formation among Digital Natives is different from identity formation among predigital generations in the sense that there is more experimentation and reinvention of identities, and there are different modes of expression, such as YouTube and blogging.” (Palfrey & Gasser, 2008: 21)

Therefore, through the development of higher order functions of reading, namely text comprehension and interpretation, in a digital and intermedial environment, we dare to predict a creative learning awareness leading to optimized social change and new intercultural dialogue. In fact, multicultural exposure shows strong correlations with creativity enhancement, since learning contexts that do not seek firm answers or pursuit existential concerns are prone to creative performance and creativity-supporting cognitive processes (Leung, Maddux, Galinsky, & Chiu, 2008). Consequently, our findings are able to suggest a correlation between a creative approach to the play *Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama* [*Seraphim and Malacueco at King Scale’s Court*] through digital reading as a multicultural experience, and an enriched meaning assessment. The three basic components of this classroom intervention were creativity, digital technology and multicultural perspective, all in service of comprehension and interpretation of a multimodal text. Thus, more and more, one is prone to admit that education has come to rely strongly on the capacity to intertwine different competences, fields of knowledge, and communication mediums, in order to accomplish renewed meaning assessments (Feldman, 1999).

References

- Azcárate, A., & Bouchardon, S. (2013). Making Sense of the Digital as Embodied Experience. In S. T. de Zepetnek (Ed.), *Digital Humanities and the Study of Intermediality in Comparative Cultural Studies* (pp. 68-77). West Lafayette: Purdue.
- Berk, R., & Trieber, R. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29-60.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160.
- Bleeker, E. (2010). *On reading in the Digital Age: Establishing the Paradigms in a Hyperbolic Discussion*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Feldman, D. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169-186). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fernandes, R. M. (2012). O Contributo das TIC para a Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Software de apresentação eletrónica. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não publicada. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do I. P. V.C.
- Furtado, C., Resende, C., Valbom, P., & Oliveira, L. (2011). Rede Social de Leitores Júniores - as comunidades de prática de leitura *online* e a promoção da literacia e cidadania. In S. Pereira (Org.), *Atas do Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 197-208). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Jensen, A. P. (2011). Theatre Education and New Media/ Digital Technologies. In S. Schonmann (Ed.), *The key concepts in theatre/ drama education* (pp. 227-234). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Jones-Kavalier, B., & Flannigan, S. (2006). Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century. *Educause Quarterly*, 2, 8-10.
- Kirschenbaum, M. G. (2009). The Remaking of Reading: Data Mining and the Digital Humanities. *The National Science Foundation Symposium on Next Generation of Data Mining and Cyber-Enabled Discovery for Innovation*. Acedido a 14 junho em: <http://www.csee.umbc.edu/~hillol/NGDM07/abstracts/talks/MKirschenbaum.pdf>
- Leung, A., Maddux, W., Galinsky, A., & Chiu, C. (2008). *Multicultural Experience Enhances Creativity: the When and How*. *American Psychologist*, 63(3), 169-181.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1991). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach*. New York: Harper Collins.
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Melão, D. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, 3, 75-89.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perry, M., & Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research: Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62-75.

- Pinto, I. (2009). *Leitura do Texto de Teatro: Teoria, Prática e Análise* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pinto, I., & Carvalho, A. (2014). Children's plays and illustrations: Embodiment resources for reading practices. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of INTED2014 Conference 10th-12th March 2014* (pp. 6726-6735). Valencia: IATED Academy.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33-40.
- Rutten, K., & Soetaert, R. (2013). Intermediality, rhetoric, and pedagogy. In S. T. de Zepetnek (Ed.), *Digital humanities and the study of intermediality in comparative cultural studies* (pp. 127-136). West Lafayette: Purdue.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guildford Press.
- Torrado, A. (2013). Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama. In A. Torrado, *Teatro às Três Pancadas* (pp. 9-33). Lisboa: Caminho.
- Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.
- Wolf, W. (2013). (Inter)mediality and the study of literature. In S. T. de Zepetnek (Ed.), *Digital humanities and the study of intermediality in comparative cultural studies* (pp. 19-31). West Lafayette: Purdue.



Lopes, J., Oliveira, C., Velasquez, M. & Almeida, L. (2014). O ensino da leitura/língua materna nos cursos de formação inicial de professores em Portugal. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 381-386) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

O ensino da leitura/língua materna nos cursos de formação inicial de professores em Portugal

João A. Lopes

Escola de Psicologia da Universidade do Minho

Célia R. Oliveira

Universidade Lusófona - Porto

M. Gabriela Velasquez

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha - Porto

Leandro S. Almeida

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Resumo

Nesta comunicação são apresentados dados sobre os conteúdos que estão neste momento a ser ensinados nas Universidades e Institutos Politécnicos aos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na área da leitura e da escrita. Estes dados referem-se especificamente (a) aos domínios disciplinares que apresentam alguma relação com o ensino da Leitura nos *curricula* da formação inicial, (b) e à creditação das disciplinas específicas no domínio da leitura e da escrita no contexto da creditação total dos planos de cursos e (c) aos conteúdos programáticos de disciplinas leccionadas nos cursos de formação inicial. Genericamente os dados apontam para uma frequência aparentemente baixa de ensinamentos específicos sobre a chamada “ciência da leitura” (e.g. instrução da fluência da leitura ou da compreensão de texto), acompanhada de uma significativa variabilidade de disciplinas e conteúdos entre cursos.

Nota: O presente trabalho integra-se num Projecto de investigação mais alargado, intitulado *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*, financiado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Abstract

The teaching of reading in initial teacher training in Portugal. In this communication, we present data on the primary teachers' initial training in the reading and writing domains. Specifically, these data refer to the contents that are currently being taught in higher education, and include the analysis of (a) the disciplinary areas in the curricula that have some relation to the teaching of reading, (b) the relative weight of ECTS credits (European Credit Transfer and Accumulation System) devoted to the reading and writing disciplines when comparing to the total number of curricula credits; and (c) the analysis of the syllabus contents that are taught in the initial training courses. In general, the data suggest a low frequency of specific contents in the so called "science of reading" (e.g., instruction of reading fluency or reading comprehension), along with a significant variability of contents and disciplines between teaching courses.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

Ao contrário do que seria de esperar, não parece óbvio para muito investigadores que a instrução da leitura constitua um determinante tão poderoso dos resultados académicos e escolares quanto o “*background*” familiar (Moats, 2009). Mais consensual parece ser a noção de que a instrução é mais importante para crianças de estatuto socio-económico-linguístico desfavorecido do que para as restantes (Marzano, 2003; Moats, 2009).

Nos Estados Unidos, na sequência da desilusão com os fracos progressos em leitura ao longo de 40 anos, o National Council on Teacher Quality (NCTQ) (Walsh, Glaser, & Dunne-Wilcox, 2006) decidiu investigar de que forma estavam os futuros professores a ser preparados para ensinar a leitura às crianças. Os resultados foram considerados alarmantes, uma vez que “*Only 15% of the education schools provide future teachers with minimal exposure to the science. Moreover, course syllabi reveal a tendency to dismiss the scientific research in reading, continuing to espouse approaches to reading that will not serve up to 40 percent of all children*”¹ (p. 5).

A investigação conduzida por Walsh e colaboradores (2006) revelou ainda que a maior parte das práticas validadas pela investigação não são consideradas nos cursos de formação de professores. Spear-Swerling (2007) e Cunningham, Zibulski, Stanovich e Stanovich (2004) assinalam que também entre os formadores em serviço parece haver uma resistência às descobertas da ciência na área da leitura. Em Portugal a informação sobre a forma como os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão a ser preparados para o ensino da leitura é dispersa e escassa, sendo pois da maior importância o desenvolvimento e publicação de estudos na área.

Nesta comunicação são apresentados dados sobre os *curricula* e respetivos conteúdos com o objetivo de sistematizar o tipo e a quantidade de formação inicial dedicada ao ensino da leitura na formação inicial dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

¹ “Apenas 15% das escolas de educação fornecem aos futuros professores contacto mínimo com a ciência. Além disso, os tópicos dos cursos revelam uma tendência para desvalorizar a investigação científica na área da leitura, continuando a privilegiar abordagens da leitura que não servirão mais do que 40% das crianças”.

Método

Estudo 1: Dados Curriculares da formação inicial para o Ensino da Leitura

Amostra

Nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, 30 instituições de ensino superior (universidades e politécnicos, públicos e privados) asseguravam 87 cursos repartidos por diferentes níveis e domínios de formação (Quadro 1).

Quadro 1

Cursos relacionados com o ensino da leitura (N=87)

Curso	Licenciaturas (1º Ciclo de Estudos)	Mestrados						
		Mestrado Integrado	Mestrados Profissionalizantes (2º Ciclo de Estudos)			Mestrados de Especialização		
	Educação Básica	Ensino do 1º Ciclo	Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo	Ensino do 1º Ciclo	Ensino do 1º e 2º Ciclo	Didáctica da Língua Portuguesa	Ensino da Leitura e Escrita	Outros ²
<i>N</i>	30	2	23	7	19	3	1	2

Excluíram-se os “mestrados de especialização” por não habilitarem para o ensino.

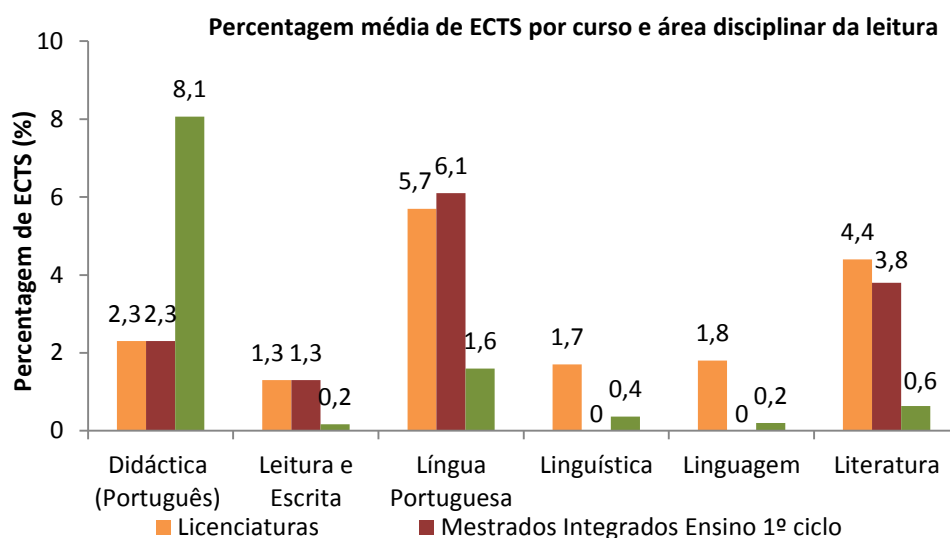
Procedimento

A análise dos planos dos cursos (N=81), para identificação das unidades curriculares associadas ao ensino da leitura, permitiu isolar os seguintes domínios disciplinares: “Leitura e Escrita”, “Didáctica”, “Língua Portuguesa”, “Linguística”, “Linguagem” e “Literatura”.

Resultados

No gráfico, apresenta-se a média percentual de ECTS (sistema europeu de acumulação e transferência de créditos) dedicados às áreas disciplinares do ensino da leitura.

² Mestrados na área da leitura mas não do ensino.



Nas Licenciaturas e Mestrados Integrados destacam-se as áreas da Língua Portuguesa, Literatura e Didáctica, com 12.3% do total de ECTS das licenciaturas em Educação Básica e com uma creditação 4.8% para as restantes áreas. Genericamente, obtém-se um padrão semelhante entre Licenciaturas e Mestrados Integrados. Os mestrados profissionalizantes apresentam um padrão inverso, com maior creditação da Didáctica comparativamente à Língua Portuguesa. Comum ao conjunto dos cursos é a baixa creditação (inferior a 2%) das áreas de Linguística, Linguagem e de Leitura e Escrita.

Estudo 2: Análise dos Conteúdos Programáticos por Áreas Disciplinares do Ensino da Leitura

Amostra

N=130 programas (cf. Quadro 2).

Quadro 2

Número de programas por área disciplinar

Domínio	Didáctica	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura	Total
Programas (N)	37	9	32	16	11	25	130

Procedimento

A análise de conteúdo baseou-se num conjunto de categorias (Quadro 3) estabelecidas por acordo de dois juízes.

Resultados

1. Análises de conteúdo

Quadro 3

Exemplos das categorias de análise de conteúdo por área disciplinar

Área Disciplinar	Categorias
Didáctica (D.)	e.g., D. da Leitura, D. da Escrita, D. da Avaliação.
Leitura e Escrita	Produção de textos e Aprendizagem da leitura e escrita.
Língua Portuguesa	e.g., Ortografia, Morfologia, Sintaxe, Semântica.
Linguística	e.g., Génese e evolução da Língua Portuguesa, Teoria da Linguística, etc.
Linguagem	e.g., Aquisição e desenvolvimento da Linguagem, Teoria da Linguagem.
Literatura	e.g., Teoria da Literatura, Obras e autores.

2. Dados quantitativos

As análises quantitativas basearam-se em índices de frequência das categorias por unidades de análise, em cada área disciplinar.

Quadro 4

N.º total de unidades de análise e frequência total das categorias por área disciplinar

	Didáctica	Leitura e Escrita	Língua Portuguesa	Linguística	Linguagem	Literatura
Total de Unidades de Análise	194	45	139	79	64	161
Frequência Total das Categorias	304	62	159	112	82	176

Os conteúdos programáticos revelaram o predomínio das seguintes categorias por área disciplinar:

Quadro 5

Área Disciplinar	Categorias mais frequentes
Didáctica	Didácticas; Conhecimentos sobre Leitura e Escrita
Língua Portuguesa	Gramática; Conhecimentos sobre Língua Portuguesa
Literatura	Teoria da Literatura; Obras e Autores
Leitura e Escrita	Aprendizagem da Leitura e Escrita; Didácticas da Leitura e Escrita
Linguagem e Linguística	Linguagem; Linguística; Gramática

Conclusão

Globalmente, os resultados sugerem que a formação na designada “ciência da leitura” representa uma parcela reduzida da totalidade da formação inicial. Os domínios disciplinares relacionados com o ensino da Leitura representam uma percentagem média inferior a 18% da creditação total das licenciaturas e mestrados. Além disso, os mestrados integrados apresentam uma diminuição significativa na creditação do domínio da Didáctica comparativamente aos mestrados profissionalizantes. Consideramos, por isso, que o resultados do presente estudo lançam as bases para uma necessária reflexão sobre a qualidade da formação inicial nos domínios científico e didáctico do ensino da leitura no 1º Ciclo.

Referências bibliográficas

- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria: ASCD.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing, 22*(4), 379-399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- Spear-Swerling, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice, 46*(4), 301-308.
- Cunningham, A. E., Zibulski, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: the mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 418-430.
- Walsh, K., Glaser, D., & Dunne-Wilcox, D. (2006). *What elementary teachers don't know about reading and what teacher preparation programs aren't teaching*. Washington, DC: National Council for Teacher Quality.



Lucio, E. (2014). Vivenciando o *ensino/aprendizagem* da leitura na formação de professores alfabetizadores brasileiros. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 387-390) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Vivenciando o ensino/aprendizagem da leitura na formação de professores alfabetizadores brasileiros

Elizabeth Orofino Lucio

CAPES/PSDE/UFRJ/PPGE/LEDUC/SEEDUC-RJ/Brasil
orofinolucio@gmail.com

Resumo

Esse trabalho examina um momento de formação dos Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE) e ancora-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos conceitos de saber docente e feito da experiência e dialética da educação, analisando como formadores universitários elaboram suas estratégias formativas focalizando o ensino da leitura e que saberes são mobilizados pelos professores alfabetizadores e formadores com relação ao *ensino aprendizagem* inicial da leitura. Conclui-se que há um sincretismo e um ecletismo com relação aos processos de ensino/aprendizagem da leitura e que a leitura literária é a porta de entrada para a leitura na alfabetização.

* Financiamento: CAPES/PSDE

Abstract

Experiencing teaching/learning of reading in the training of Brazilian literacy teachers. This paper examines a moment of formation of the Meetings of Teachers of Literacy Studies, Reading and Writing - EPELLE and is anchored in Bakhtin's view of language and concepts of teaching knowledge and made the experience and education dialectics, analyzing how trainers students prepare their training strategies focusing on teaching reading and knowledge is mobilized by literacy teachers and trainers in relation to initial teaching and learning of reading. It is concluded that there is a syncretism and eclecticism with respect to the processes of teaching and learning of reading and literary reading is the gateway to reading literacy.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

Este trabalho discute eventos de formação dos Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, da pesquisa ¹ “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, (LEDUC²/FE/PPGE/UFRJ), que origina o estudo conferente à tese de doutorado da autora intitulada “A palavra conta, o discurso revela: Os Saberes dos Formadores dos Professores de Língua Escrita no Brasil”. O trabalho analisa o programa de formação continuada de professores alfabetizadores que ratificou o Edital 038/2010/CAPES/INEP do Observatório da Educação.

O edital do Ministério da Educação Brasileiro propunha a articulação entre a produção acadêmica das Instituições de Ensino Superior e a melhoria na qualidade da Educação Básica, consolidando a universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da Educação Básica e solicitava que as instituições de ensino superior apresentassem propostas de temas da alfabetização e do domínio da língua materna.

Este estudo alicerça-se em pressupostos bakhtinianos, abordando os *eventos responsivos e responsáveis* da universidade como impulsora da formação continuada docente e de seus diálogos, a partir de uma proposta metodológica processual, construída *no* e a partir de um ‘nós’, articulando a tríade relacional *macro, meso e micro*, respectivamente, universidade, rede/escola pública básica e docentes/discentes. Segundo Nóvoa (1992), a perspectiva *meso*, permitir-nos-á “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível *meso* de compreensão” (p. 15), compreendendo aqui *meso* como intermediário entre uma abordagem de estudo de focalização ampla e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida.

Desse modo, tomamos os desafios da formação docente de uma forma inaugural, singular, privilegiando a *dialogia* entre os atores da escola e os formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de *pesquisafORMAÇÃO* (Lucio, 2014), cuja *dinâmica discursiva* focaliza o docente formador universitário como sujeito do *ato*³ (Bakhtin, 2010) formativo e construtor de saberes (Tardif, 2007).

Partindo dessa premissa, adotamos uma dimensão histórico-dialética e dialógica para nossa *pesquisafORMAÇÃO*, realizada nos espaços da universidade, que considera que

¹Esta pesquisa-formação é coordenada pela Prof.^a Doutora Ludmila Thomé de Andrade e tem previsão de término em 2014. Neste artigo, será referenciada como pesquisa *mater*, pois outros estudos vinculam-se a ela.

² LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem – Leitura, Escrita e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³ Ato é um conceito central da reflexão de Bakhtin que engloba o aspecto geral do agir humano que se caracteriza pela sua unicidade.

o discurso move a formação continuada docente (Sobral, 2009). Esses encontros ocorrem semanalmente e deles participam professores de redes de educação municipal, estadual e federal. Com ênfase no processo de ensino/aprendizagem da linguagem na primeira fase do Ensino Fundamental I, este trabalho propõe avanços nas discussões concentradas na fase de alfabetização, buscando discutir as contribuições da escola e dos professores na construção dos saberes dos formadores sobre o ensino/aprendizagem da leitura em sua fase inicial.

As questões principais analisadas ao longo deste trabalho estarão organizadas da seguinte forma: uma contextualização da pesquisa articuladamente com o elo formação continuada de professores e saberes dos formadores sobre o ensino/aprendizagem da leitura; o recorte empírico dos eventos de pesquisas do EPELLE, seguindo-se algumas análises; algumas considerações finais que culminarão com a proposição e que há um sincretismo e um ecletismo com relação aos processos de ensino/aprendizagem da leitura e que a leitura literária é a porta de entrada para a leitura na alfabetização.

Metodologia

O referencial teórico-metodológico adotado neste projeto de investigação tem como base os pressupostos de Mikhail Bakhtin (2003, 2009, 2010) e Maurice Tardif (2007). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de abordagem sócio-histórica, em que assumimos a concepção de que o ser humano é constituído socialmente, *na e pela* linguagem, e que a pesquisa é uma relação dialógica entre sujeitos produtores de discursos. Sendo assim, a *pesquisaformAÇÃO* fundamenta-se no conceito de formação dos trabalhos de Freire (1998) e de Nóvoa (1995, 2002, 2004) e a abordagem discursiva de formação docente de Andrade (2007, 2009, 2010, 2011, 2012).

Dados

Foram analisadas quarenta e duas pautas dos EPELLE referentes aos dois primeiros anos de formação (2011, 2012) cujo eixo leitura era vivenciado, tanto pelo foco da vivência estética e dos conhecimentos didáticos quanto pelas concepções que embasam as estratégias formativas e os discursos entre formadores e professores.

Considerações Finais

Os eventos do pulsar da vida nos encontros de ratificam que a Pedagogia de resultados, direcionada ao treinamento de alunos para responder a testes oficiais, não concretiza o

ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, pareceu-nos mais coerentemente bakhtiniano compreender os enunciados docentes sobre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em suas características sincréticas – quanto às suas origens discursivas – e ecléticas - quanto às suas concepções e intenções, reportando-nos a Tardif (2007) sobre a constituição plural do saber docente, formado a partir de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Referências bibliográficas

- Andrade, L. T. (2003). *A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação*. Educação e Sociedade, 24(85), 1297-1315.
- Andrade, L. T. (2004). *Professores-leitores e sua formação - transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- Andrade, L. T. (2007). *Que linguagem falar na formação docente de professores de língua?* In L. Scholze & T. M. RÖsing (Orgs.) Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP.
- Andrade, L. T. (2009). *A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro*. Caxias do Sul: SIGET.
- Andrade, L. T. (2010). *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública*. Projeto de pesquisa 2010, aprovado pela CAPES.
- Andrade, L. T. (2010). Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena de formação docente. Educação e Sociedade, 31(110), 179-197.
- Bakhtin, M. A. (2008). *Cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília.
- Bakhtin, M. A. (2010a). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. A. (2010b). *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. A. (2010c). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João Editores
- Dionísio, M. L. (2005). *Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita*. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani. (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 71-84). Belo Horizonte: Autêntica.
- Nóvoa, A. (coord). (1992) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.



Carvalho, A., Festas, I., Pereira, M. (2014). A predição do desempenho da leitura no 1.º e 2.º anos: alterações no peso dos diferentes fatores ao longo da trajetória escolar. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 391-396) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A predição do desempenho da leitura no 1.º e 2.º anos: alterações no peso dos diferentes fatores ao longo trajetória escolar

Anabela Carvalho
Isabel Festas
Marcelino Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo

A aprendizagem da leitura é um processo multidimensional para o qual contribuem fatores extrínsecos e intrínsecos à criança. Assim, ainda que seja inegável a importância dos fatores contextuais, próximos ou alargados, o seu poder explicativo na qualidade e ritmo da aquisição da leitura é limitado. Do mesmo modo, a literatura revela que o QI apresenta uma validade preditiva fraca. Nesta comunicação, exploramos outras hipóteses para as diferenças de desempenho na leitura, radicadas em fatores intrínsecos à própria criança. Em particular, referimo-nos à consciência fonológica, ao conhecimento do nome das letras, à capacidade de nomeação rápida e às competências visuoperceptivas. A investigação longitudinal foi realizada com uma amostra de 200 crianças ao longo de três anos. Os resultados mostram alterações dinâmicas no peso dos diferentes fatores ao longo da trajetória escolar.

Abstract

The prediction of reading performance in the 1st and 2nd years: Changes in the weight of various factors throughout the academic course. Learning how to read is a multidimensional process that is influenced by factors both intrinsic and extrinsic to the child. Even though we can't deny the importance of contextual variables, their power is limited when it comes to defining the quality and rhythm of this process. However, literature reveals that the child's IQ represents a weak predictive factor. In this communication, we explore other hypothesis for the differences in reading performance, related to factors that are intrinsic to the child, focusing particularly in the phonologic awareness, the knowledge of letter's name, the rapid automatized naming and visual-perceptive competences. We conducted this investigation during three years, with a 200 children sample. The results show dynamic changes in the weight of the various factors throughout the academic course.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

A aprendizagem da leitura afigura-se como uma tarefa difícil para um número considerável de crianças. Apesar da influência que alguns fatores extrínsecos à criança, como o grau de transparência do código ortográfico (Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes, 2006; Ziegler, 2008; Ziegler & Goswami, 2006) e aqueles associados à família, (o nível socioeconómico, as habilitações dos pais, o ambiente literário familiar) (Aikens & Barbarin, 2008; Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sirin, 2005; van Bergen, de Jong, Plakas, Maassen, & van der Leij, 2012), possam ter na qualidade da aprendizagem da leitura, as diferenças individuais não são completamente explicadas por eles, remetendo para o peso dos fatores intrínsecos.

Como variáveis intrínsecas à criança, consideradas importantes na qualidade da sua aprendizagem da leitura, contam-se, para além do quociente intelectual, que a literatura revela ter uma validade preditiva fraca, a consciência fonológica e outras competências verbais, como o conhecimento do nome das letras, a velocidade de nomeação e as competências visuoperceptivas (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001; Gallagher, Frith, & Snowling, 2000; Georgiou, Torppa, Manolitsis, Landerl & Wimmer, 2008; Lyytinen, & Parrila, 2012).

Com o objetivo de verificar o impacto destas variáveis no desempenho em leitura, realizámos uma investigação longitudinal ao longo de 3 anos, com 200 crianças que foram avaliadas em três momentos: jardim de Infância, 1.º e 2.º ano. O protocolo de avaliação psicológica, ainda que diferenciado nas três etapas do estudo, incluiu as seguintes provas: Matrizes Coloridas de Raven (Raven, Raven, & Court, 2009), Detecção fonémica (Vale, 1999), Nomeação de Letras, Prova de Detecção de Pares Mínimos (Festas *et al.*, 2006), Teste de Fluência e Precisão de Leitura O Rei (Carvalho & Pereira, 2008), ALEPE (Sucena & Castro, 2013), WISC-III (Wechsler, 2003), provas da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra – BANC (Simões *et al.*, in press): Nomeação Rápida de cores e números, Fluência verbal e Semântica, Trail Making Test, Eliminação e Substituição Fonémica e Figura Complexa de Rey.

Os dados mostram que a relação estabelecida entre as variáveis avaliadas e a leitura é bastante distinto ao longo do processo de aprendizagem. Tal como previsto, o nível intelectual encontra-se correlacionado de forma baixa com a leitura ($r < .3$), tanto no 1.º como no 2.º ano, explicando uma parte reduzida da mesma. O conjunto das provas que se relacionam com o processamento linguístico está correlacionado com a fluência de leitura, existindo uma magnitude alta no 1.º ano de escolaridade ($r = .625$) e moderada no 2.º ano ($r = .445$), enquanto a sua associação com a precisão de leitura é baixa no 1.º ano ($r = .300$) e, ainda, menor no 2.º ano ($r = .187$). As provas de velocidade de acesso ao léxico encontram-se moderadamente associadas quer à fluência, quer à precisão de leitura, tanto no 1.º como no 2.º ano (r de .385 a .479). As competências visuoespaciais encontram-se correlacionadas de forma relevante com a precisão de leitura tanto no 1.º como no 2.º ano ($r = .263$ e $r = .230$, respetivamente), embora com magnitude baixa.

A utilização de modelos de regressão linear múltipla permite verificar que, para a fluência de leitura, tanto no 1.º como no 2.º ano de escolaridade, estes três fatores (competência de processamento linguístico, de velocidade de acesso ao léxico e visuoespacial) são importantes na predição do desempenho, embora com pesos distintos. Assim, no 1.º ano as competências relativas ao processamento linguístico assumem um poder preponderante, pois sozinhas explicam 39% da variância total. No entanto, no 2.º ano de escolaridade esse peso diminui, passando a ser mais relevante a velocidade de acesso ao léxico.

Em suma, os nossos indicam que as competências da criança no domínio linguístico, medidas no final do Jardim de Infância, estão correlacionadas de forma positiva com o desempenho na leitura no 1º e no 2º ano de escolaridade, tendo um peso mais expressivo no primeiro. Para além disso, a correlação encontrada entre a velocidade de acesso ao léxico e os indicadores de fluência das provas de leitura nos dois anos de escolaridade comprova a influência da primeira na aprendizagem da leitura. Este indicador explica 20% da variabilidade verificada nos desempenhos na leitura no 1.º e no 2.º ano de escolaridade, confirmando o que tem sido apontado para a aquisição da leitura em códigos ortográficos

mais transparentes, onde a fluência poderá ser um indicador mais fiável do desempenho efetivo da criança do que a análise da precisão, que é um indicador menos robusto por ter um baixo teto nos códigos ortográficos mais transparentes (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Por fim, o peso dos aspetos visuais no processo de leitura, apesar de ser menor, não é desprezível.

Podemos inferir que, numa primeira fase de aprendizagem da leitura, a fluência na leitura (enquanto reflexo da velocidade e qualidade da descodificação) dependerá, sobretudo, do conhecimento fonológico (representações fonológicas, consciência fonêmica) e do conhecimento de letras, mas, numa fase seguinte, em que já terão sido criados alguns automatismos, a mesma dependerá de forma relativamente equilibrada da velocidade de acesso ao léxico e do processamento linguístico. As competências visuoespaciais têm um peso reduzido nos modelos preditivos da leitura mas contribuem de forma significativa para aumentar o seu poder explicativo.

Concluimos referindo que no 1.º e 2.º ano de escolaridade a fluência de leitura de uma criança será tanto maior quanto melhores forem as suas competências ao nível linguístico (consideradas num sentido mais abrangente, incluindo a consciência fonêmica), quanto mais fácil for o acesso às suas representações lexicais e quanto mais desenvolvida for a sua organização visuoespacial.

Referências bibliográficas

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.
- Carvalho, A. C., & Pereira, M. (2008). *Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura : o Rei*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50.
- Festas, I., Leitão, J. A., Formosinho, M. D., Albuquerque, C., Vilar, M., Martins, C., et al. (2006). *PAL-PORT – Uma Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa*. Paper presented at the XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of Literacy Delay among Children at Genetic Risk of Dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 203-213.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal Predictors of Reading and Spelling across Languages Varying in Orthographic Consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 321-346.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2009). *CPM-P, Matrizes Progressivas Coloridas (Forma Paralela)*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Simões, M. R., Lopes, A. F., Albuquerque, C. P., Pinho, M. S., Pereira, M., Vilar, M., et al. (in press). *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC): Manual*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisitions and developmental dyslexia*. Hove: Psychology Press.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2013). *ALEPE — Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: Cegoc-Tea Edições.
- Vale, A. P. (1999). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental*. Tese de Doutoramento, não publicada. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- van Bergen, E., de Jong, P. F., Plakas, A., Maassen, B., & van der Leij, A. (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 28-36.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira Edição (WISC-III)*. Lisboa: Cegoc-Tea Edições.
- Ziegler, J. C. (2008). Apprentissage de la lecture et dyslexie : comparaisons inter-langues. In B. Ajchenbaum-Boffety & P. Lena (Eds.), *Education, sciences cognitives et neurosciences* (pp. 131-146). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science* 9(5), 429-453.



Nóbrega, R., Silva, A. R., Martins, B. & Vale, A. P. (2014). A influência diferenciada da leitura na aprendizagem da escrita alfabética e da escrita ortográfica em Língua Portuguesa. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 397-399) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A influência diferenciada da leitura na aprendizagem da escrita alfabética e da escrita ortográfica em Língua Portuguesa

Rosana Nóbrega
Ana Rita Silva
Bruno Martins
Ana Paula Vale

Unidade de Dislexia, UTAD
unidade.dislexia@gmail.com

Resumo

Existe um grande número de estudos que sugere que, para as crianças com uma progressão típica do desenvolvimento, uma parte substancial da aprendizagem da escrita tem lugar através da exposição que ocorre durante a leitura (aprendizagem implícita). No entanto a escrita envolve essencialmente dois processos: um alfabético e outro ortográfico que, embora associados, dependem de diferentes tipos de conhecimento. Este estudo examina se o nível de leitura explica melhor os desempenhos na escrita alfabética ou na escrita ortográfica. Foram testadas crianças do 1.º ciclo do ensino básico numa medida de capacidade cognitiva geral, em leitura, na escrita de palavras e na de pseudopalavras. Os resultados indicam que a leitura explica melhor a escrita ortográfica do que a alfabética. Estes dados serão discutidos relativamente ao papel que a leitura, a aprendizagem implícita e o ensino explícito têm na aprendizagem da escrita.

Abstract

The differential influence of reading in alphabetic and orthographic spelling in Portuguese. A huge number of studies suggest that for typical progression children a substantial amount of learning how to spell take place through exposure that occurs during reading (implicit learning). However, spelling is a complex task and essentially encompasses two processes: an alphabetic one and an orthographic one, which, although related, depend on different types of knowledge. This study examines whether children's reading level better explains alphabetic or orthographic spelling performances. Elementary school children underwent tests of general cognitive ability, reading, word and pseudoword spelling. The results suggest that reading explains better orthographic spelling than alphabetic spelling. These results will be discussed regarding the roles that reading, implicit learning and explicit teaching have in spelling learning.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Existe um grande número de estudos que sugere que, para as crianças com uma progressão típica do desenvolvimento, uma parte substancial da aprendizagem da escrita tem lugar através da exposição que ocorre durante a leitura (aprendizagem implícita), sendo que a leitura é o modo que mais sistematicamente é apontado como eficaz na aprendizagem implícita da escrita.

De acordo com a hipótese de autoaprendizagem (*self-teaching*), a descodificação fonológica de sequências novas (ou não) de letras permite obter um léxico ortográfico autónomo, isto é, cada descodificação bem sucedida de uma sequência de letras não familiar permite ao leitor não só identificar palavras não similares, mas também fornece a oportunidade de adquirir e consolidar informação ortográfica acerca dessas palavras. Esta informação retirada/extraída durante a leitura é utilizada como recurso implícito durante a escrita.

Mas a escrita não é uma capacidade unidimensional. A escrita envolve, pelo menos, dois processos: um alfabético e outro ortográfico que, embora associados, dependem de diferentes tipos de conhecimento.

O procedimento alfabético estabelece o emparelhamento das unidades fonémicas com as grafémicas, através da aprendizagem de regras de conversão entre a fonologia e a ortografia. O uso deste procedimento permite escrever sem ser necessário recorrer a informações específicas armazenadas no léxico e, portanto, pode ser avaliado através da escrita de pseudopalavras. Não existindo no léxico, as pseudopalavras (e.g., **paxila*; **pacsila*; **paquessila*) não têm uma forma canónica de escrita mas exigem uma análise fonémica sequencial e integral e a respetiva transcrição grafémica. Já o procedimento ortográfico pode ser avaliado pela escrita de palavras pois a norma ortográfica implica a integração de conhecimentos sobre restrições contextuais e posicionais, regularidades, e padrões específicos de cada palavra.

O objetivo deste trabalho foi o de investigar se o nível de leitura explica melhor os desempenhos na escrita alfabética ou na escrita ortográfica, ou seja, saber qual destes dois tipos de escrita é melhor sustentado pelos conhecimentos obtidos através da leitura.

Foram testadas 89 crianças do 1.º ciclo do ensino básico (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade) de duas escolas públicas do concelho de Vila Real, distribuídas equitativamente por ano de escolaridade e género. Todas as crianças foram avaliadas relativamente às capacidades cognitivas gerais (MPC-Raven – Matrizes Progressivas Coloridas de Raven), em leitura (TIL – Teste de idade de leitura), na escrita de palavras e na escrita de pseudopalavras (Provas experimentais especificamente criadas para este estudo). O processo de recolha de dados ocorreu entre os meses de março e junho e as sessões foram realizadas em salas sossegadas das escolas.

Os testes foram aplicados individualmente (exceto o TIL que foi aplicado em pequenos grupos) em duas sessões de testagem de 45 minutos cada.

Os resultados mostram que, principalmente na fase inicial de desenvolvimento (1º e 2º anos de escolaridade), a leitura, comparativamente com os níveis cognitivos gerais, foi a variável com maior valor explicativo sobre a escrita (quer a escrita alfabética – escrita de pseudopalavras, quer a escrita ortográfica – escrita de palavras), ou seja ler melhor traduziu-se em escrever melhor.

De modo mais específico, nos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade verificou-se um maior valor explicativo da leitura na escrita ortográfica do que na alfabética, o que vai ao encontro de resultados de outros estudos que sugerem que as palavras familiares, que são processadas com base nas suas representações ortográficas, são recuperadas mais rapidamente do que as palavras que necessitam de uma recodificação fonológica. Para além disso, a exposição à palavra escrita faz com que os sujeitos retenham informação específica sobre a palavra na memória, e isto ajuda-os a adquirir um conhecimento geral sobre o sistema alfabético. A memória exerce, então, um papel fulcral na recuperação de padrões grafotáticos, e a ocorrência de certos padrões ortográficos associados à produção oral da palavra na leitura, ajuda a armazenar essa informação na memória, de onde mais tarde é recuperada para a realização da escrita.

Desta forma a escrita ortográfica parece depender mais, do que a escrita alfabética, de uma aprendizagem implícita. Porém, o impacto da leitura sobre a escrita parece ser mais claro para a fase inicial das aprendizagens, pois os resultados também revelaram que, apesar de a leitura ser a variável com maior poder explicativo sobre a escrita (principalmente sobre a escrita ortográfica), este poder vai diminuindo ao longo dos anos de escolaridade. Assim, no 4.º ano a diferença entre o valor explicativo da leitura na escrita ortográfica e na alfabética já não se revelou significativo. Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos, os quais sugerem que em crianças de 9 a 10 anos de idade (equivalente ao 4.º ano de escolaridade) o sucesso na leitura não é determinante para o sucesso da escrita. Outros estudos têm mostrado, ainda, que os leitores experientes lêem melhor palavras do que as escrevem, atingindo um nível de excelência na leitura mais cedo do que na escrita. Este facto pode justificar o decréscimo encontrado do valor explicativo da leitura sobre a escrita ortográfica no nosso estudo. Assim, parecem existir mais diferenças entre a leitura e a escrita em fases finais do desenvolvimento do que em fases iniciais. Este padrão vai ao encontro dos resultados encontrados por estudos recentes que apontam que processos cognitivos como consciência fonológica, conhecimento do princípio alfabético e velocidade de nomeação têm diferentes pesos para a leitura e para a escrita sendo que esta discrepância tende a aumentar com o avançar da escolaridade.



Cruz, J., Oliveira, T., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Lopes, E., Monteiro, L., Ferreira, C., Macedo, A., Cruz, F., Silva, T., Amaral, J. (2014). Projeto “A Ler Vamos...” – Um projeto autárquico de promoção da leitura. *In* F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 400-405) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

“A Ler Vamos...” Um projeto autárquico de promoção da leitura

**Joana Cruz, Teresa Oliveira, Marta Almeida, Patrícia Pinto,
Patrícia Constante, Elisa Lopes, Liliana Monteiro,
Cristiana Ferreira, Ana Macedo, Filipa Cruz,
Telma Silva, Joana Amaral**
Câmara Municipal de Matosinhos

Resumo

Fomentar o gosto pela leitura e promover as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita constituem desafios não só para educadores de infância e pais, mas também para os órgãos autárquicos que desempenham um papel fundamental na criação de políticas educativas abrangentes, preventivas e promotoras da igualdade de oportunidades entre todos.

Neste artigo apresenta-se a descrição detalhada de um projeto de promoção da leitura, designado “A Ler Vamos...”, que é implementado no concelho de Matosinhos, encarando a educação pré-escolar como contexto de excelência para a criação de oportunidades estruturadas, deliberadas e intencionais de promoção da literacia emergente. Serão apresentados os objetivos, as estratégias de intervenção e os principais resultados obtidos ao longo dos oito anos de implementação do projeto, que atualmente abrange a rede pública e solidária do concelho.

Abstract

“A Ler Vamos...”: a reading promotion project. Fostering love for reading and promote reading and writing learning skills are challenges not only for early childhood educators and parents, but also for the local bodies and city council that play a key role in creating comprehensive educational policies, and preventive and equal opportunities for all.

In this paper we present a detailed description of a reading promotion project called “A Ler Vamos...”, that is implemented in Matosinhos, starting at the pre-school education as a context of excellence for creating structured, deliberate and intentional opportunities to promote emergent literacy. Objectives, strategies and the main results obtained over the eight years of the project implementation, which currently covers Matosinhos’ public and supportive network, will be presented.

Introdução

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa em Portugal, é o passo inicial de uma longa caminhada educativa, com uma importância decisiva no sucesso escolar. A educação pré-escolar é encarada nacional e internacionalmente como um contexto privilegiado de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Justice & Kaderavek, 2002; Mata, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998). A investigação tem evidenciado a natureza protetora e facilitadora da educação pré-escolar para esbater o designado efeito Mateus (Stanovich, 1986), de acordo com o qual o modo como as crianças iniciam a escolaridade formal influencia o seu percurso escolar.

Estão descritas na literatura as competências consideradas preditoras de sucesso no domínio da leitura e da escrita, designadamente as relacionadas com a linguagem oral (vocabulário, conhecimentos morfossintáticos, memória auditiva para material verbal), as competências metalinguísticas (consciência silábica e fonémica) e os conhecimentos conceituais (aspectos figurativos e convencionais da linguagem escrita) e processuais (pe. nome das letras) relacionados com a linguagem escrita (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Ferreiro & Teberosky, 1984; Lopes, 2010; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008).

De acordo com estudos recentes, o modo sistemático, deliberado e estruturado como se promovem as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar parece contribuir para a construção do sucesso escolar no âmbito da leitura e da escrita (Cruz, 2011). A evolução verificada nas competências de literacia emergente das crianças, após receberem intervenção, foi amplamente demonstrada em estudos de Justice, Chow, Capellini, Flanigan e Colton (2003), Vellutino, Scanlon, Small e Fanuele (2006) e Bailet, Repper, Piasta e Murphy (2009). Estudos longitudinais enfatizam a importância de incluir na educação pré-escolar o treino de uma série de competências de literacia emergente, que estão fortemente correlacionadas com a aquisição de leitura e escrita, numa intervenção cujos benefícios são verificados nos resultados a nível da leitura a longo prazo (Rachmani, 2011).

Neste artigo apresenta-se um projeto de promoção da leitura designado “A Ler Vamos...”. Trata-se de um projeto autárquico que procura transformar desde o macrossistema em que as crianças se inserem (através de mudanças nas políticas educativas), até às práticas nos contextos proximais das crianças. O Projeto “A Ler Vamos...” é uma iniciativa da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Matosinhos, desenvolvido por uma equipa de psicólogas, e tem como principal objetivo a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto de jardim de infância.

O Projeto adota uma abordagem preventiva, apostando na educação pré-escolar como um contexto privilegiado de avaliação e sinalização de crianças em risco na entrada para o 1º ciclo, bem como de promoção das competências predictoras do sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Fernandes, 2005; Lopes, 2006; Martins, 2000; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001).

Desta forma, pretende anular-se o denominado Efeito Mateus (Scarborough & Parker, 2003; Stanovich, 1986), segundo o qual as crianças que iniciam o percurso escolar com dificuldades têm tendência a mantê-las. Compete aos agentes educativos realizar uma intervenção atempada, que auxilie a minimização deste efeito, mobilizando quer docentes (professores e educadores de infância), quer encarregados de educação, garantindo uma ação ecológica e multidisciplinar (Bronfenbrenner, 1979).

Procedimentos

Os principais objetivos do projeto prendem-se com: i) a promoção de competências de linguagem oral e de escrita que facilitem a aprendizagem formal da leitura e da escrita; ii) a deteção precoce de crianças em risco de apresentarem problemas de aprendizagem da leitura e escrita; iii) o encaminhamento de crianças para serviços complementares, de forma a ocorrer uma intervenção multidisciplinar; iv) a promoção da colaboração entre escola e família. A lógica de atuação do projeto é preventiva, procurando esbater diferenças e desigualdades sociais em termos de estimulação.

Os procedimentos do projeto contemplam a avaliação individual de todas as crianças de 4 e 5 anos da rede pública e solidária do concelho de Matosinhos, intervenção em grande grupo, no contexto de sala, e intervenção semanal em pequeno grupo, com crianças identificadas como estando em risco educacional.

A avaliação das crianças é realizada individualmente, fora do contexto de sala e consiste na aplicação de provas aferidas para a população portuguesa, tendo em conta as competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita: linguagem oral, literacia emergente e consciência fonológica. Os resultados da primeira avaliação são partilhados com o educador, e, em conjunto, definem-se as sinalizações para a intervenção em pequeno grupo. No final das sessões de intervenção, as crianças são novamente avaliadas e os resultados são mais uma vez disponibilizados aos educadores.

A intervenção focaliza-se em quatro dimensões: linguagem oral, literacia emergente, consciência fonológica e motivação para a leitura e escrita. Para tal, foram criadas sessões de intervenção que obedecem à seguinte estrutura: a) leitura de histórias (leitura em voz alta, o antes e o após da leitura); b) exploração do texto (compreensão oral, vocabulário e reconto oral); c) jogos linguísticos (género, número, pretérito perfeito); d) consciência

fonológica (segmentação silábica, classificação pela sílaba inicial, rimas, manipulação silábica) e e) escrita (escrita inventada de palavras). Atualmente, o projeto conta com cerca de 40 sessões, elaboradas com base nas obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, pela Casa da Leitura e, também, pelos educadores de infância. Todo o material produzido no âmbito do projeto é disponibilizado semanalmente aos educadores, de modo a permitir a aplicação sistemática deste tipo de estratégias no contexto de sala. São, ainda, realizadas por cada técnica, sessões de intervenção no contexto de sala que possibilitam a modelagem das estratégias e a sua melhor compreensão por parte dos educadores. É igualmente prestada consultoria na área da literacia emergente, como também é disponibilizada formação gratuita e acreditada pelo CCPFC, em colaboração com o CFAE Matosinhos.

Também com os encarregados de educação se pretende um trabalho de proximidade, pelo que se dinamizam sessões abertas onde as crianças participam, demonstrando-se a estrutura das sessões de intervenção e o envolvimento das crianças face às diferentes tarefas. São ainda efetuados atendimentos individualizados (2 vezes por ano) com o objetivo de discutir os resultados das avaliações e partilhar estratégias de ação consoante o desempenho da criança.

Aquando da transição para o ensino formal, isto é, no 1º ano de escolaridade, assegura-se que todas as crianças em risco educacional continuam a beneficiar de apoio individualizado no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente no treino da descodificação leitora (no 1º e 2º anos).

O projeto teve início no ano letivo 2005/2006, com crianças da educação pré-escolar de um agrupamento de escolas. A pertinência e eficácia deste tipo de intervenção conduziu ao sucessivo alargamento do projeto aos vários agrupamentos e, posteriormente, às IPSS, abrangendo, no ano letivo 2013/2014, um total de 2191 crianças da educação pré-escolar e de 603 alunos do 1.ºCEB.

Resultados

Destacam-se como principais resultados, a evolução estatisticamente significativa das crianças sujeitas a intervenção e o esbatimento de diferenças de desempenho entre as crianças com e sem intervenção. O projeto constitui, assim, uma ferramenta de promoção da igualdade de oportunidades em termos de estimulação da linguagem oral e da linguagem escrita, através de uma intervenção não escolarizante. Baseia-se na ação direta com as crianças, em contexto escolar, privilegiando igualmente a modalidade indireta de intervenção, através da consultoria com docentes e encarregados de educação (garantindo a sustentabilidade do projeto e manutenção das mudanças).

Conclusão

Conclui-se que é possível, desde a educação pré-escolar, conhecer e identificar as crianças em risco educacional, o que permite intervir numa lógica preventiva e facilitar a passagem de informação para o 1º CEB. O trabalho em colaboração entre diferentes agentes educativos permite uma ação no terreno, adequada às crianças e aos recursos existentes e a partilha de informações e conhecimentos que fomentam uma intervenção sistemática, estruturada e baseada empiricamente. Nesta colaboração, as autarquias são, cada vez mais, elos de ligação entre política, educação e comunidade e podem constituir-se como um elemento importante na promoção do sucesso educativo.

Referências bibliográficas

- Baillet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B., & Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 336-55.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento, não-publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*(7), 554 - 557.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. Tese de Doutoramento, não-publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Justice, L., Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-12.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent Literacy intervention for vulnerable preschoolers relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 320-332.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura e escrita*. Lisboa: ISPA.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Rachmani, R. M. (2011). *The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four year old kindergarten children*. Tese de Doutoramento, não publicada. Waikato: Universidade de Waikato.
- Scarborough, H. S., & Parker, J.D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. Children's learning and teachers expectations. *Annals of Dyslexia*, 53, 41-71.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, 39(5), 439-460.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* XXI(4), 360-407.
- Stephenson, K., Parrila, R., Georgiou, G., & Kirby, J. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to Intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities. Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of learning disabilities*, 39(2), 157-169.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.



Mateus, R. (2014). *Os Lusíadas* para crianças: um ilustrador perante duas adaptações. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 406-428) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Os Lusíadas para crianças: um ilustrador perante duas adaptações

Rui Manuel Afonso Mateus
Centro de Literatura Portuguesa
ruiafonsomateus@gmail.com

Resumo

A adaptação d'*Os Lusíadas* para leitores jovens é, porventura, o fenómeno mais marcante e diferenciador da receção do poema camoniano em contexto escolar desde as décadas iniciais do século passado. João de Barros inaugurou este movimento em 1930, escrevendo a primeira versão d'*Os Lusíadas* a que podemos com propriedade chamar “adaptação”, atendendo às suas características discursivas e aos seus objetivos de mediação literária. A reescrita proposta por Manuel Alegre, publicada pela primeira vez em 2007, integra-se no conjunto, quantitativamente considerável, das adaptações da epopeia camoniana publicadas em tempos recentes. Ambas circulam atualmente no mercado com ilustrações de André Letria. O confronto de duas versões tão distintas com o trabalho de imagem que as acompanha dá-nos interessantes pistas de discussão, por revelar, nas diferentes opções assumidas pelo mesmo ilustrador, os condicionalismos textuais e contextuais atuantes em cada um dos casos.

Abstract

“Os Lusíadas”: *one ilustrador facing two different adaptations.* The adaptation of *Os Lusíadas* for young readers is maybe the most remarking and singular phenomenon of the reception of the poem by Luís de Camões in educational context since the first decades of the 20th century. João de Barros started this movement in 1930, publishing the first version of *Os Lusíadas* which we can properly call an adaptation, considering its linguistic traits and its aims of literary mediation. The rewriting presented by Manuel Alegre, issued in 2007 for the first time, integrates the series, already large in figures, of adaptations of *Os Lusíadas* published in recent times. Both circulate in the market with illustrations by André Letria. The comparison of versions as different as these two with the iconic work that goes along with them provides interesting items for discussion, since it discloses, in the different solutions provided by the illustrator, the set of conditions imposed by the texts and the contexts which prove active in each case.

Porquê adaptar *Os Lusíadas*?

Na (já) famosa lição inaugural que proferiu no Collège de France, em novembro de 2006, Compagnon (2010, pp. 40-41) procedeu a uma censura feroz das práticas de ensino da leitura em meio escolar que tomam essa atividade como uma mera forma de proporcionar ao aluno um “prazer lúdico”. Compagnon (2010) vê nessas práticas uma reação primária e imediata à longa tradição de convivência da literatura com a autoridade e de mobilização utilitária dos seus textos no espaço da escola. O resultado e a contrapartida terão sido, na perspetiva deste pensador, a “neutralização” e a “banalização” do literário, subitamente desapossado da sua capacidade de influência na esfera social e facilmente descartado como desnecessário ou inútil por uma parte considerável dos cidadãos e, até, dos responsáveis institucionais. Reconhecendo na literatura “um saber das singularidades”, é ainda Compagnon (2010, p. 44) quem, não se conformando com esse processo generalizado de rarefação do relevo pedagógico da literatura, invoca o conhecimento “insubstituível, circunstanciado e não resumível, acerca da natureza humana” em que a literatura consiste para justificar uma refundação do lugar do texto literário na instituição escolar.

Pensar institucionalmente a literatura implica sempre efetuar escolhas em função de valores comumente assumidos e exercidos, na sequência do que Costa (2013) define como as “operações de tipo interpretativo envolvidas na sua receção” (p. 34). O autor invoca a prova que Terry Eagleton faz da natureza não essencialista do fenómeno literário no capítulo introdutório, intitulado “What is Literature?”, da sua *Literary Theory: an Introduction* para se referir ao papel decisivo da receção na representação institucional da literatura, o que é particularmente válido em contexto escolar. É-nos útil, neste ponto, a ambivalência com que a palavra “representação” se relaciona com o fenómeno em apreço, uma vez que congloera dois sentidos criticamente férteis nesta discussão: “representação” significa “reprodução”, mas significa também “delegação”. E é de um misto destes dois conceitos que falamos quando discutimos o modo como a literatura está institucionalmente presente numa comunidade, sobretudo na escola, o mais extensivo e eficaz mecanismo de revelação dessa representação. Em sede institucional, o que se transmite e adquire da literatura visa reproduzi-la como objeto incessantemente interpretado e reinterpretado a partir da contínua produção de textos; mas este património é objetivamente incomensurável com essa representação, o que obriga a entendê-la como uma seleção de textos aos quais é delegada a função de simbolizar o conjunto, o que implica, necessariamente, a aplicação de critérios eletivos (de natureza estética, cultural e até moral), o resultante estabelecimento de distinções e a definição dos *corpora* delas decorrentes.

Estes *corpora* assumem, na comunidade que os elege e aceita, funções diversificadas, das quais cumpre destacar as que se prendem com o uso educativo para que

o texto literário sempre foi convocado. O que está em causa é a representação da literatura que é veiculada por conceitos como “seleção canónica” ou “galeria de clássicos”, parcelas do literário que, em qualquer dos exemplos, integram, no caso português, um texto fundamental (e a presença deste adjetivo aqui corresponde, só por si, ao prolongamento de um gesto seletivo consolidado no tempo e ao reconhecimento de um valor que múltiplos meios institucionais contribuem para sedimentar) como *Os Lusíadas* de Luís de Camões. Estamos a falar de um texto publicado há quase 450 anos, mas cujo lugar cimeiro no cânone e cuja receção enquanto clássico beneficiam, na comunidade nacional que com ele simbolicamente se identifica, de uma unanimidade praticamente inquestionada, eco possível, tanto tempo depois, do “desejo imenso” e da “expectativa” coletiva que Almeida (2012, p. 61) identifica na génese da obra. A esta passagem do tempo correspondeu uma profunda transformação dos contextos de receção do texto, das justificações apresentadas para a validade da sua leitura, do seu estudo e da sua inscrição canónica. A superação da prova do tempo e a resposta dada pelo texto aos desafios que a sucessão das épocas lhe foi apresentando são, de acordo com os pressupostos genéricos definidos por Cancela (2014, p. 9), o testemunho da sua resiliência estética e da versatilidade da sua mensagem, mas têm também de ser entendidas como o produto de fatores que coadjuvaram o processo e se colocaram ao serviço da perenização da obra. No caso d’*Os Lusíadas*, a adaptação tem funcionado como um instrumento de utilidade crescente nesse processo de perenização institucional do texto.

A adaptação d’*Os Lusíadas* para leitores não adultos e/ou em idade escolar constitui um fenómeno cuja primeira ocorrência data dos anos 30 do século XX. Embora remonte a processos de mediação literária do poema que podemos sinalizar em fases ainda muito precoces da sua publicação e divulgação (que muito cedo se escoraram em versões anotadas, comentadas ou, numa fase mais avançada, acompanhadas de paráfrases esclarecedoras do sentido do texto), a adaptação d’*Os Lusíadas*, enquanto modalidade discursiva focada na facilitação do texto a um recetor incoincidente com o leitor a que *naturalmente* o texto estava destinado, ganhou espaço no campo literário a partir da publicação da versão de João de Barros em 1930. Os objetivos de alargamento da acessibilidade da obra a um conjunto mais vasto de leitores, excluídos – à partida – do círculo restrito em que se afigurava possível uma exposição desprotegida ao original camoniano, justificaram desde logo uma anexação destas propostas de reescrita aos desígnios formativos da escola e cedo fizeram do espaço curricular da língua materna o território eleito para a promoção da sua leitura.

Enquanto fenómeno interpretativo e situado no espectro de receção da obra, a adaptação relaciona-se intimamente com o texto de que deriva e é uma das manifestações objetivas da sua temporalidade, implicando, simultaneamente, várias das formas possíveis

de relação entre o presente e o legado artístico do passado, elencadas por Cancela (2014, p. 86): a “transformação material”, decorrente da própria manipulação do conteúdo textual do original; a “reutilização”, visível na deslocação do texto para novos contextos de fruição e significação, neste caso, junto de recetores jovens e, na maioria dos casos, em ambiente escolar; a “transformação simbólica”, decorrente, em parte, do cruzamento das duas anteriores, e representando, no fundo, a capacidade do texto original para responder a novas modalidades de receção sem pôr em causa, antes garantindo, o essencial do seu lastro significativo, estético e monumental.

Longe de impor aos textos um regime de leitura rígido, fixo e intocável, que poderia, numa primeira abordagem, parecer o mais adequado para se conseguir o efeito de perenização pretendido, a inscrição canónica parece, em vez disso, colocar os textos em situação de desafio e de instabilidade constantes, assim testando a sua capacidade de sobrevivência às transformações decorrentes da inscrição no tempo, o que só é possível mediante um compromisso que garanta a preservação da matriz identitária da obra a par da renovação do seu interesse estético para a comunidade de recetores em constante recomposição a quem cabe lê-la. A escolha do vocábulo “interesse” na frase anterior não foi feita ao acaso. No âmbito da receção escolar da literatura, que é o que aqui se invoca, convém lembrar o reparo feito por Vincent Jouve na entrevista concedida a Maria de Jesus Cabral (2013, p. 329), onde refere que a preservação do lugar dos grandes textos na escola não tem obrigatoriamente de radicar na sua “sedução”, mas sim no seu “interesse” formativo, que funciona como fundamento para a defesa desassombrada da sua escolarização por vários autores e pedagogos (Azevedo, 2013, pp. 96-97).

A ocorrência de adaptações consiste exatamente num desses desafios, na medida em que desloca o texto original do seu espaço natural de receção e força a sua matriz literária a manobras, porventura arriscadas, de circulação e projeção institucional. Ao sujeitar-se ao processo de adaptação – algo que, no caso d’*Os Lusíadas*, já se repetiu várias vezes – a obra é testada na sua versatilidade, uma vez que é submetida a um exercício violento de reconfiguração discursiva e estética do qual a sua identidade pode, no contexto de receção em que ocorre o ensaio, não sair incólume. Resistir a essa prova e superá-la com sucesso são sinais de que a obra passou a ser objeto de um regime especial de receção, que lhe reconhece uma capacidade de reinvenção constante e a entende como fonte de irradiação perene e inesgotável de sentidos. Chegada a essa fase, a obra terá passado a ser lida como clássico, uma etiqueta que lhe atribui uma fixidez institucional cujo fundamento radica afinal, como bem diz Cancela (2014, p. 88), na sua disponibilidade para a transformação e na sua sempre “provisória sobrevivência”.

No que diz respeito à epopeia camonianiana, não é sequer necessário fazer um grande recuo no tempo para que se identifiquem, na história da sua receção, momentos de viragem

a que a obra teve de se adaptar, literalmente, a novos contextos de leitura, o que só é possível porque está em causa um texto de elevado estatuto canónico e fortemente inscrito na *forma mentis* da comunidade que dele se apropriou simbolicamente.

A publicação sucessiva de adaptações foi uma das respostas dadas institucionalmente à reconfiguração do contexto de receção escolar do texto que se verificou na sequência das profundas alterações sociais e políticas que se viveram em Portugal após o 25 de abril de 1974. O alargamento sucessivo do anel etário que delimita a escolaridade obrigatória, o desenvolvimento de um mercado de livros destinados a leitores infantis e juvenis que procura, simultaneamente, responder às expectativas do público cada vez mais vasto e heterogéneo que o sistema de ensino vai abarcando e mostrar-se capaz de salvaguardar o cumprimento do desígnio educativo e formativo que, até muito tarde, se considerou fulcral na distinção de uma literatura especificamente destinada às crianças e jovens (Cervera, 1992, p. 38), e a crescente exigência com que a escola se foi vendo confrontada ao nível da criação de hábitos de leitura junto daqueles que a frequentam (Shavit, 2003, p. 26) correspondem, no caso d'*Os Lusíadas*, a fatores de contexto que, aliados ao prestígio institucional de que a obra continuou a gozar, explicam, nos últimos quarenta anos, o crescimento exponencial, em quantidade e em diversidade, da publicação de versões adaptadas para leitores em idade infantil e juvenil. Assim se explica que, chegados a 2014, possamos contar já com dezasseis diferentes adaptações d'*Os Lusíadas*, um número que seria ainda maior se esse conjunto não se limitasse a considerar exclusivamente os textos que correspondem a um protocolo estrito de “transposição hipertextual” (Genette, 1982, p. 13) do original destinado à amplificação do seu campo de receção e ao prolongamento do vínculo canónico que institucionalmente o filia nas representações simbólicas da comunidade. A aceleração do ritmo a que estes textos têm vindo a ser publicados é sintomática da recomposição das modalidades de acesso escolar ao clássico, em geral, e à epopeia camoniana, muito em particular. Numa conferência proferida em Lisboa, Hunt (2009, p. 28) lançou uma série de questões prementes acerca dos efeitos do visível declínio da “literacia literária” dos leitores infantis e juvenis, das quais a quarta consiste num convite à reflexão acerca da mudança em curso na relação dos leitores com a literatura. A adaptação é, sem dúvida, um formato polémico, quer na forma como se constitui como produto dirigido aos leitores mais novos, quer como modalidade que não se desvincula identitariamente do texto literário adulto que a origina. A sua presença no campo literário e no contexto escolar é, porém, manifesta, o que, só por si, já é justificação suficiente para que se lhe dirija um olhar atento, nem que seja, como em muitos casos acontece (Costa 2011, pp. 6-7), de muito fundamentada desconfiança.

Duas adaptações d’*Os Lusíadas*, um ilustrador

Escrever uma adaptação consiste em propor um veículo de mediação do original que o desloca para um terreno de receção *outro*, o que faz dessa escrita um gesto de alguma forma equiparável ao ato de traduzir. Adaptar, tal como traduzir, é uma atividade do domínio da interpretação e, portanto, irremediavelmente revisível e provisória. Uma e outra geram produtos não definitivos, que funcionam por aproximação ao objeto de que derivam e do qual são leituras, ou seja, apropriações em grande parte determinadas pelo contexto em que são produzidas e orientadas para segmentos (etários, sociais e culturais) mais ou menos circunscritos da comunidade. A movência dos públicos e a condição de falibilidade que caracteriza qualquer produto que funciona necessariamente por aproximação são fatores que levam Ricoeur (2005, p. 41) a recorrer ao conceito de “retradução” quando se trata de referir a frequência, praticamente cíclica, com que certas obras são revisitadas pelos tradutores. No campo da adaptação verifica-se uma situação em tudo idêntica, como o comprova a edição sucessiva (aparentemente cumulativa) de adaptações d’*Os Lusíadas*. A aceleração deste processo nas últimas décadas tem de ser entendida como resposta à rapidez com que se faz a recomposição do público específico que é servido pelos seus produtos, sobretudo por estar anexado ao universo escolar, que conheceu, desde 1974, inúmeras e profundas alterações.

Para melhor se aferir o modo de proceder e a eficácia com que as adaptações correspondem aos apelos que lhe são feitos pelo contexto, sem deixar de ser um instrumento de mediação do original (em termos que podem, *mutatis mutandis*, ser os propostos por Ricoeur (2005), a análise – comparativa ou não – de casos concretos constitui uma estratégia de elevada capacidade descritiva e heurística, visto que permite acompanhar a evolução dos modelos de mediação a que este formato textual se foi submetendo e extrair conclusões acerca da forma como, em cada caso, é acomodada a obra visada a uma nova circunstância de receção. O confronto de uma adaptação d’*Os Lusíadas* publicada nas décadas iniciais do século XX, movida ainda pelo estro patriótico que animou a I República, como a que foi publicada por João de Barros em 1930, com uma adaptação recente, acolhida pelo projeto democratizador da escola massificada que se foi construindo no pós-25 de abril, como a que Manuel Alegre lançou em 2007, permite a realização de uma cotejo esclarecedor quanto aos distintos objetivos, âmbitos, públicos e formas de articulação com o original com que, no campo da receção institucional d’*Os Lusíadas*, foi definido e tem vindo a ser constantemente redesenhado o papel que cabe à mediação adulta do poema junto do público jovem e, dentro desta, a função que tem ficado especificamente adstrita aos textos que procedem à sua adaptação.

Acontece, para além disso, que estas duas adaptações circulam atualmente no mercado acompanhadas de ilustrações de André Letria. Esta circunstância acrescenta um

segundo, talvez ainda mais rico, nível de análise, na medida em que autoriza a extração de ilações (de natureza textual, mas também contextual) acerca das motivações que presidiram à elaboração de cada um destes dois produtos e acerca do modo como as diferentes opções de representação do original se repercutem (ou não) no trabalho de ilustração, que é, nos dois casos, assinado pelo mesmo artista. Com efeito, a presença de imagem, em posição ancilar ou equivalente à do texto escrito, constitui um recurso de que apenas quatro das dezasseis adaptações d'Os *Lusíadas* publicadas até hoje prescindiram. E esta mobilização da imagem tem-se acentuado nas mais recentes versões adaptadas do poema, conscientes da cada vez maior aptidão da linguagem icónica para atuar como fator de *captatio benevolentiae* das crianças e jovens para a leitura. Este recurso tem cumprido, no protocolo de mediação que os adaptadores estabelecem com o texto de partida e com o recetor a que se dirigem, funções muito diversificadas, que podem ir do simples enriquecimento visual de elementos paratextuais (como a capa, a contracapa ou os títulos dos capítulos), à ilustração dos momentos mais cativantes ou marcantes da narrativa e, no caso da banda desenhada, a uma integração íntima no discurso que deixa a cargo do texto icónico o desempenho de responsabilidades narrativas tão importantes quanto as que estão cometidas ao segmento verbal. As duas adaptações em estudo exemplificam cada uma destas possibilidades e são ilustrativas do processo de intensificação da presença e do relevo semiótico da imagem na mediação do original: no formato que recebeu originalmente, a adaptação de João de Barros restringe a função da imagem à sinalização das mudanças de capítulo (coincidentes, em grande parte dos casos, com as mudanças de canto no poema camoniano), tendo esta opção sido mantida na intervenção de André Letria, que não modificou a configuração estrutural do objeto nem da relação nele estabelecida entre texto e imagem; no trabalho de ilustração da adaptação de Manuel Alegre, André Letria integra a imagem na sequência do texto, deslocando-a da posição paratextual a que estava limitada e reconhecendo-lhe, nesse desvio, um protagonismo topológico e funcional que não é admitido no protocolo da versão anterior. A análise que se segue procura descrever os termos concretos em que se operacionaliza esta viragem na relação entre texto e imagem, partindo dos exemplos, tão sintomáticos quanto modelares, das duas adaptações d'Os *Lusíadas* que André Letria ilustrou. Para que as conclusões a extrair acompanhem o percurso do ilustrador no seu contacto com as versões do poema camoniano é pertinente que a análise parta do trabalho de ilustração efetuado em primeiro lugar, que foi o que incidiu sobre a adaptação d'Os *Lusíadas* contida na obra *Barbi-Ruivo: o meu primeiro Camões* de Manuel Alegre, publicada em 2007.

André Letria / Manuel Alegre: a autonomização da ilustração

Barbi-Ruivo: o meu primeiro Camões de Manuel Alegre extravasa o conceito estrito de adaptação d'*Os Lusíadas*, como se depreende do próprio título, que sugere um assunto mais vasto do que a versão do poema, de que se ocupa apenas uma das partes do livro, a segunda e mais longa, justamente intitulada “Embarcar n'*Os Lusíadas*”. Antecede-a um capítulo introdutório (“O nosso livro”) em que se procede à apresentação de características genéricas da escrita de Camões mediante a evocação dos primeiros contactos que o adaptador teve com a obra do poeta, de que são destacados e citados, neste primeiro momento, vários textos da produção lírica. O livro termina com uma terceira parte, “O Barbi-Ruivo”, que consiste num excurso pela biografia de Camões, tomando como testemunhos, uma vez mais, vários trechos da lírica, sobretudo dos sonetos e das canções. A adaptação d'*Os Lusíadas* está, portanto, contida na segunda parte, que propõe um percurso pelos episódios-chave do poema, seguindo a ordem discursiva original, mas deixando, ao mesmo tempo, transparecer o critério estético do próprio adaptador, explicitamente verbalizado através do uso da primeira pessoa e do recurso frequente a enunciados opinativos e judicativos: “Confesso que é a parte que menos me entusiasma” (Alegre, 2007, p. 22, a respeito do consílio dos deuses do Olimpo); “Em meu entender, [o episódio do Velho do Restelo] tem sido mal interpretado” (Alegre, 2007, p. 29); “Quando eu andava no liceu, o Canto IX era o mais proibido e censurado (...). Mas, afinal, é um dos mais belos” (Alegre, 2007, p. 48).

Esta versão apresenta-se como uma visita guiada pelo conteúdo da epopeia camoniana, o que fica desde logo sinalizado pelo título da parte que a contém, no qual o verbo “embarcar” funciona como principal indicador semântico, que faz coincidir a leitura do livro com uma viagem por mar, a de Vasco da Gama, para a qual o destinatário vai sendo convidado a cada nova etapa: “Li-os [*Os Lusíadas*] como quem viaja de estrofe em estrofe. E é o que vos convido a fazer: embarcar n'*Os Lusíadas* e descobrir outra vez, de verso em verso, com Vasco da Gama, o caminho marítimo para a Índia. Mas não só. Viajar pela nossa História” (Alegre, 2007, p. 20); “É então que viajamos com Vasco da Gama pelo princípio da nossa História” (Alegre, 2007, p. 24); “Camões leva-nos então aos campos de Aljubarrota” (Alegre, 2007, p. 27); “E voltamos de novo à História de Portugal” (Alegre, 2007, p. 47). A adaptação estabelece com o original camoniano um protocolo de reescrita que modeliza um dos temas fulcrais do texto – a viagem – como forma de cativar o destinatário jovem a que se destina. A determinação do alvo etário do texto faz-se por via da dedicatória “Aos meus netos” e, de forma mais evidente e marcada, pela evocação da memória da infância do próprio autor, que serve, logo no *incipit*, de mecanismo de circunscrição do leitor a quem a adaptação é dirigida: “Quando eu era criança” (Alegre, 2007, p. 10).

A viagem que, em termos metafóricos, é proposta ao leitor privilegia dois dos planos narrativos da epopeia: o da viagem de Vasco da Gama e o da História de Portugal. O primeiro destes dois planos, embora seja amplamente condensado, mantém a estratégia discursiva definida por Camões no original, que distribui os acontecimentos da ação (que são aqui objeto, naturalmente, de um processo de seleção) de acordo com o artifício da narrativa *in medias res*. Quanto ao segundo plano, mantém-se, tal como no original, a preferência pela delegação da narrativa de acontecimentos históricos a narradores secundários, o que significa que os lances da História de Portugal que a adaptação seleciona estão devidamente inscritos no contexto narrativo definido no texto camoniano e permite a esta versão de tão reduzida extensão dar conta, mesmo que de forma rudimentar, da teia plural de vozes que convivem no poema.

Nas suas ilustrações, André Letria foi ao encontro das principais opções tomadas no protocolo que o adaptador do texto estabeleceu com o original. A primeira e mais direta evidência desta correlação prende-se com o facto de todas as sete imagens inscritas na segunda parte do livro estabelecerem um nexu muito nítido com um ou mais dos momentos ou episódios d'Os *Lusíadas* preservados pelo adaptador, o que explica também a localização relativa das imagens na mancha gráfica. O diálogo entre a imagem e o texto ultrapassa, porém, esta ligação esperável e lógica: o ilustrador tomou como motivo principal do seu trabalho a imagem d'Os *Lusíadas* como *objeto / livro*, o qual, como se percebe logo de início, foi marcante na construção do afeto que o adaptador mantém com a obra desde a infância e explica o gesto de homenagem em que a adaptação consiste. Todas as ilustrações, à exceção da que se encontra na capa, tematizam o livro, procurando, a partir da sua representação, tomada como indispensável, compor uma imagem que sirva o conteúdo específico de cada uma das zonas do texto a ilustrar, elas mesmas contempladas, em alguns casos, com subtítulos que apontam para o mesmo motivo: "O nosso livro" ou "Um livro na sala de visitas", por exemplo.

As ilustrações de André Letria corroboram, portanto, a dimensão simbólica que a materialidade física d'Os *Lusíadas* ganha no texto de Manuel Alegre. O destaque dado ao livro nessa figuração é ainda reforçado pela ausência de representação humana, o que mais acentua a natureza metafórica das sete imagens, que acabam por funcionar como emblemas da presença de um determinado valor, acontecimento ou conceito fulcral na estrutura narrativa ou ideológica do poema. Esta leitura simbólica é conseguida, em todas as ilustrações, pela articulação entre a imagem do livro e um segundo ingrediente pictórico, que origina uma composição visual que aponta para uma ou para várias das linhas de sentido, presentes na epopeia camoniana: o barco, representação quase imediata da viagem pelo oceano (figura da esquerda); a palmeira, que remete para o exotismo dos novos territórios descobertos (figura ao centro); o mar alterado, símbolo dos vários perigos

corridos pelos marinheiros portugueses; o monstro, uma interpretação simples e linear da figura do Adamastor; o barco afundado e a chuva, duas imagens ao serviço da representação pictórica do episódio da tempestade; a bandeira, símbolo imediato da nacionalidade, de que a própria epopeia camonianiana é comumente apresentada como extensão literária (imagem da direita).



Figura 1 – Primeira, segunda e sétima ilustrações de André Letria para a adaptação de Manuel Alegre (2007).

Resulta desta opção uma autonomização acentuada da ilustração em relação ao discurso escrito, que lhe deixa, ao contrário do que sucedia na maioria das adaptações anteriores, em que prevalecia um entendimento da imagem como prolongamento pictórico ou equivalente visual da mensagem textual, uma grande margem de significação independente. Aliviado o nexos referencial que a prende à escrita, a imagem ganha, no corpo da página, um lugar próprio em que o diálogo, natural e necessário, com o segmento textual da obra se conjuga com a abertura a novos patamares de sentido e de figuração, rasgando horizontes para uma interpretação mais solta e abrangente do material que é apresentado ao leitor. No livro em causa, este incremento decorre, sobretudo, do reforço da dimensão coletiva e comunitária que a viagem de Vasco da Gama à Índia encerra e que as ilustrações replicam, procurando, de alguma forma, remeter para o valor universal e humano da empresa e para o seu significado para os jovens recetores do nosso tempo. É à luz desta intenção genérica que devem ser entendidas as principais opções tomadas por André Letria, nomeadamente a preferência por uma linha conceptual de representação dos momentos da ação que são acompanhados de ilustrações (acabando estas por funcionar mais como veículo de ideias do que como reconstituição de acontecimentos), a eliminação total de elementos humanos ou de figuras históricas identificáveis (uma forma eficaz de sublinhar a

natureza transindividual da aventura relatada) e o investimento na construção simbólica, que permite facilmente associar a cada imagem um vetor-chave na interpretação do objeto que em todas elas está presente, o livro de Luís de Camões.

Ao fazer esta opção, André Letria não está, porém, a propor uma visão do texto camoniano oposta à que subjaz ao trabalho interpretativo de Manuel Alegre. O nexos que se estabelece entre as duas parcelas da obra garante a sua complementaridade e vinca a solidariedade com que concorrem para a unidade do objeto que da sua junção resulta. Não admira, pois, que se encontrem no texto de Manuel Alegre pequenas derivas em relação ao texto de Camões decorrentes de escolhas que, aparentemente, também sustentaram o trabalho de ilustração que se seguiu à adaptação da epopeia. Esta confluência verifica-se, sobretudo, na preferência por uma representação coletiva do herói, mesmo quando tal implica uma deslocação, ou antes uma amplificação, de ações que o original atribui especificamente a figuras individuais, com destaque evidente para Vasco da Gama. Exemplo deste processo surge no relato do encontro com o Adamastor: n'Os *Lusíadas*, depois de encerrar as suas profecias, o Adamastor é diretamente interpelado por Vasco da Gama, que lhe dirige a ousada interrogação “Quem és tu?” (V, p. 49); na adaptação de Manuel Alegre, essa interrogação é conservada, mas atribuída a um sujeito indeterminado (Alegre, 2007, p. 40). Também na narrativa do desfecho da tempestade que acomete a armada antes da chegada à Índia, o protagonismo reconhecido no original a Vasco da Gama (VI, pp. 80-83; p. 93) é alargado, na adaptação de Manuel Alegre, à generalidade dos “marinheiros portugueses” (Alegre, 2007, p. 44). As escolhas feitas por André Letria no momento de ilustrar derivam de um entendimento da ação épica concordante com o que informa a perspetiva assumida no texto adaptado por Manuel Alegre, não só por, como já se disse, privilegiar uma configuração do herói enquanto coletivo (ao contrário do que sucede noutras adaptações, em que a colagem ao modelo infantil e juvenil da novela de aventuras favorece a afirmação de protagonistas individuais), mas também por nunca prescindir da representação do livro, elemento pictórico que equivale, na qualidade de metáfora, à constante singularização (elogiosa) de que o trabalho artístico de Camões é alvo no discurso assumido pelo adaptador. Esta abordagem singulariza o discurso adaptativo de Manuel Alegre, que, ao contrário da maioria dos adaptadores, não se esquece, em nome da transposição do conteúdo narrativo do original, de reservar espaço para a apreciação dos elementos estéticos e formais da epopeia camoniana, como se verifica nos exemplos seguintes: “É o caso da descrição das tempestades no mar, da tromba d'água e do fogo-de-santelmo, que são dos momentos mais inovadores e mais belos de *Os Lusíadas*” (Alegre, 2007, p. 32); “Mas antes de regressarem a Lisboa, Camões recorre a um artifício para falar sobre o futuro” (Alegre, 2007, p. 50); “Convém, por isso, fixar e meditar nestes versos de Camões, dos mais belos e tristes que em português se escreveram” (Alegre, 2007, p. 52).

André Letria / João de Barros: o *aggiornamento* possível

O trabalho de ilustração de André Letria para a adaptação de João de Barros partiu de pressupostos muito diferentes dos que estiveram em causa no texto de Manuel Alegre, decorrentes, sobretudo, de duas condicionantes principais: em primeiro lugar, o facto de, neste caso, as ilustrações se destinarem à reedição de uma obra em circulação no mercado há cerca de 80 anos, fazendo parte de uma estratégia de *refreshment* do formato de publicação que apenas deixou intacto o seu segmento textual; em segundo lugar, e talvez mais importante, o facto de estas ilustrações terem por objetivo substituir as que acompanhavam o texto desde a primeira edição. O ilustrador não estava, portanto, a trabalhar em terreno virgem, não lhe sendo, à partida, possível descurar qualquer das condicionantes acima referidas, a que convém acrescentar uma terceira, não menos decisiva: o facto de ele próprio, no momento de avançar para a tarefa, ter já ilustrado, dois anos antes, uma adaptação d’*Os Lusíadas*, exatamente a de Manuel Alegre, publicada em 2007. Neste caso, porém, o ilustrador encontrava-se perante um objeto diferente e, porventura, mais complexo, tendo em conta a história já longa da receção do livro que tinha entre mãos e a inescapabilidade da abordagem de *remake* com que teria de o encarar.

A adaptação de João de Barros, intitulada *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*, sendo uma obra que continua a ser alvo da atenção dos leitores jovens e da recomendação dos adultos – pais e professores – que os orientam nas suas escolhas, é uma obra datada. A sua primeira edição surgiu no mercado em 1930 e o autor não esconde, em sede prefacial, o empenhamento cívico e pedagógico na causa republicana, de que esta adaptação do poema camoniano se apresenta como instrumento, como já noutra ocasião se demonstrou (Mateus, 2013, pp. 126-127). O texto de João de Barros verte o poema camoniano em clave nacionalista e patriótica, dando relevo aos elementos que, segundo Proença (2010, p. 175), são o esteio simbólico da “religiosidade cívica” que a I República incumbiu a escola de disseminar através do “culto da pátria, da bandeira e dos grandes heróis”.

A transmissão deste ideário tem como suporte natural e mais importante o segmento textual da obra, mas encontra nas ilustrações originais de Martins Barata um auxiliar muito eficaz na consolidação da mensagem ideológica que está a ser veiculada. Refira-se, a título exemplificativo, a imagem da capa, que representa a frota de Vasco da Gama a partir para a Índia, estando bem visível a cruz de Cristo em catorze das velas dos navios, para além de ostentar, no canto superior esquerdo do filete que lhe serve de moldura, a parte central do escudo português contendo as cinco quinas. A ilustração da capa (figura 2) e a que antecede a folha de rosto do livro (representando a chegada da frota de Vasco da Gama à Índia) são as únicas imagens coloridas integradas na adaptação, às quais acrescem onze ilustrações a preto e branco: dez a encimar cada um dos capítulos, representando os

principais lances narrativos neles contidos (estando a que diz respeito ao canto III parcialmente reproduzida na contracapa), e uma última (que consiste numa reprodução simplificada do retrato de Camões da autoria do Barão de Gérard que consta da edição d'Os *Lusíadas* do Morgado de Mateus, de 1817), anteposta ao apêndice em que se resume a biografia do poeta.

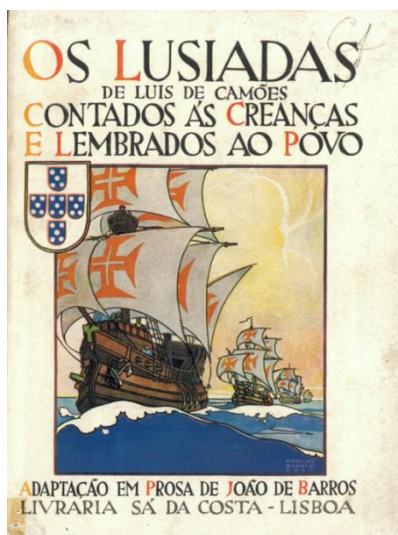


Figura 2 – Reprodução da capa da primeira edição da adaptação de João de Barros (1930).

O livro circulou neste formato (apenas com ligeiras variações no grafismo) e com as mesmas ilustrações até à sua 64ª edição, de 2009, com a chancela da Livraria Sá da Costa. Com esta 64ª edição (como em todas as seguintes, ainda na Livraria Sá da Costa e, a partir de 2012, na editora Marcador) verificou-se uma renovação geral do *layout* da obra, da qual, como se disse, apenas escapou o texto de João de Barros. André Letria assumiu a difícil tarefa de elaborar novas ilustrações para este texto, pelo que lhe coube, quase na totalidade, o ónus da modernização do produto final. A solução proposta pelo ilustrador deu continuidade, em termos genéricos, ao lugar que a estrutura original do livro deixava às ilustrações de Martins Barata: apresentação de uma imagem colorida na capa, que repete um dos motivos das ilustrações do interior; utilização de imagens a preto e branco para demarcar o início de cada capítulo; recurso ao retrato de Camões do Barão de Gérard, desta vez mediante reprodução do original e deslocado do resumo biográfico que encerra o texto para a badana, onde aparecem citados os seus três parágrafos iniciais. Esta continuidade na distribuição externa das ilustrações não foi feita, porém, em total acordo com as opções tomadas na edição original: a imagem colorida da capa repete uma das ilustrações interiores, mas foi selecionada, para esse efeito, a figura emblemática do Adamastor (cujas centralidade simbólica no poema justifica que recaia sobre esse episódio a escolha de Almeida (2012) para a representação portuguesa num cânone literário europeu)

em vez da partida da armada de Belém que figura, sem correspondência com o conteúdo textual, na abertura do capítulo correspondente ao canto I; a adaptação deixou de integrar uma segunda imagem colorida junto à folha de rosto; as imagens a preto e branco que demarcam os capítulos passaram a ocupar uma página inteira, separada da página que indica o subtítulo, o que consiste numa reinterpretação, simplificada, da solução original, que propunha ilustrações de pequeno formato em que se amalgamavam todos esses elementos, emoldurados e encimados com um símbolo nacional – as quinas; o mapa que surgia no capítulo III, em que se representava a rota seguida pela armada de Vasco da Gama até à Índia, deixou de figurar; o desenho clássico e naturalista das ilustrações de Martins Barata foi, naturalmente modernizado, dando origem a representações mais esquemáticas, de traço simples e grosso, a que a ausência de cor confere a aparência de esboços.

Se, ao nível da disposição das ilustrações na estrutura da obra, André Letria seguiu uma via em que, apesar das modificações introduzidas, se mantêm os critérios funcionais e estéticos da edição original, no que toca ao conteúdo, as imagens produzidas representam uma considerável mudança na interpretação da matéria narrativa que é proposta aos leitores. Na ocorrência desta mudança, a experiência de ilustração de uma adaptação d' *Os Lusíadas* que André Letria teve com a obra de Manuel Alegre de 2007 foi uma condicionante decisiva, uma vez que, de alguma forma, apesar de estarmos perante situações diferentes e de a margem de exercício da criatividade ser diversa, o trabalho de ilustração feito para a reedição da adaptação de João de Barros consiste numa inflexão das opções figurativas das ilustrações originais no sentido e segundo os critérios atuantes na encomenda anterior.

Um desses critérios implicava o reforço da carga simbólica das imagens, o que se traduziu, antes de mais, na eliminação total de figuras humanas nas ilustrações produzidas para a obra de Manuel Alegre. Para a adaptação de João de Barros opta-se por uma mesma via, que não é, contudo, exercida em termos tão radicais. Todas as ilustrações originais de Martins Barata, à exceção da que se encontra na abertura do capítulo V, dominada pela figura do Adamastor, estão muito preenchidas com figuras humanas. Sem considerar a exceção já referida, a ilustração em que estão representadas menos figuras humanas é a que abre o capítulo VII, com sete pessoas. É também de notar que, das dez ilustrações colocadas na abertura de capítulos, quatro representam multidões. De forma muito explícita, o que Martins Barata realça com essa opção é a natureza coletiva que *Os Lusíadas* atribuem às ações que o poema relata. Ao anular esta modalidade direta de reconstituição histórica do coletivo e ao prescindir da profusão do elemento humano, André Letria recorre à figuração simbólica para sugerir a dimensão comunitária de cada evento representado. Para isso, numa linguagem simples e parcimoniosa no que ao recrutamento de meios figurativos diz respeito, o ilustrador aposta na singularização de elementos que se comportem como símbolos do envolvimento coletivo que a imagem se nega a expor

ostensivamente. Em alguns capítulos, esse processo assenta num gesto radical de eliminação da moldura humana que Martins Barata utilizava para estimular a leitura nacional das suas ilustrações (e do texto que elas acompanhavam), como se verifica nos capítulos I, VI e IX (figura 3, respetivamente).



Figura 3 – Ilustrações de abertura do capítulo I de Martins Barata (1930) e de André Letria (2009).

Noutros casos, o que sucede é uma redução do elenco humano representado aos seus elementos irredutíveis, dispensando todas as figuras que desempenham um papel acessório ou decorativo, como acontece nos capítulos II, III, IV, VII, VIII e X (figura 4, respetivamente).



Figura 4 – Ilustrações de abertura do capítulo X de Martins Barata (1930) e de André Letria (2009).

Em qualquer das situações, está em causa, como é visível nas figuras 3 e 4, um processo de concentração da força semântica dos elementos preservados nas ilustrações, que ganham um alcance simbólico que dispensa a figuração elaborada e minuciosa da solução original. No caso do capítulo I, a redução do motivo inicial conduz a uma composição despojada que passa apenas a integrar os elementos suficientes para significar

o empenho e a expectativa da comunidade (representada nas bandeiras nacionais) que assiste à partida da armada (representada pelo navio) para uma aventura cujos perigos advêm sobretudo do desconhecimento do mar, que ocupa, em fundo, a quase totalidade da ilustração. Quanto ao capítulo X, a atenuação do cenário humano e natural (reduzido aos seus signos essenciais, a ninfa e a vegetação que a ladeia) deixa todo o protagonismo ao ato de glorificação que é simbolizado pela coroa de louros. Os laureados não estão representados e a ninfa ergue a coroa fixando o seu olhar no leitor que a observa, sugerindo que também o leitor é objeto do seu gesto de distinção. Trata-se de um mecanismo subliminar, mas eficaz, de reforço do alcance coletivo do texto, na medida em que torna o leitor pertença imediata da comunidade celebrada pela obra, o que vai ao encontro da vocação identitária que o editor reconhece ao livro, na contracapa, onde o considera um instrumento de iniciação do público jovem, subentende-se português, na “sua História” e nas “suas Origens”.

Esta via de despojamento visual e de investimento no potencial simbólico das imagens dá continuidade ao trabalho de ilustração feito por André Letria para a obra de Manuel Alegre, procurando, num só movimento, não abandonar a herança de Martins Barata e renová-la de acordo com os princípios que o ilustrador pusera em prática no trabalho de 2007, nomeadamente a opção por formatos de representação conceptual e alusiva dos episódios e ações do texto. Contudo, a preservação dos motivos escolhidos por Martins Barata não funcionou como regra em todos os capítulos. Com efeito, em dois capítulos da adaptação de João de Barros, André Letria desvia-se inteiramente do motivo originalmente proposto por Martins Barata, ainda que essa decisão produza uma incoerência evidente entre os títulos dos capítulos (que se mantêm inalterados) e o conteúdo das ilustrações. Esta situação verifica-se no capítulo IV, intitulado “A mais linda história do mundo” (que agrupa os cantos III e IV d’*Os Lusíadas*), em que a ilustração original em que se representava um dos lances mais importantes da História de Portugal, a entrada do Mestre de Avis em Lisboa no período revolucionário que se sucedeu à crise dinástica após a morte de D. Fernando, é substituída por uma imagem do Velho do Restelo. Esta escolha parece, de alguma forma, vir na sequência do comentário deixado por Alegre (2007, p. 29), que considera que este é “[u]m episódio fundamental” mas que “tem sido mal interpretado”. Ao elegê-lo para ilustrar o capítulo da adaptação em que está resumida toda a narrativa da História de Portugal até ao início da viagem, André Letria procede a um ato de reparação que deixa clara a sua concordância com o juízo crítico manifestado pelo seu colaborador anterior.

Também no capítulo VI se faz uma substituição semelhante. Ao título “Magriço”, a que correspondia, no original, uma ilustração diretamente relacionada (tal como sucedia em todos os capítulos), passa a estar associada uma imagem que representa a tempestade que

fustigou a armada antes da chegada a Calecute. Ora, o capítulo em causa integra três focos narrativos importantes: o consílio dos deuses marinhos, o episódio dos Doze de Inglaterra (a que estava ligada a ilustração original) e a tempestade no Índico. Ao preferir este último momento para a imagem de abertura, André Letria atinge dois objetivos importantes. Em primeiro lugar, mostra que procurou estabelecer umnexo que articula todas as suas ilustrações, que acabam, se observadas sucessivamente, por constituir um resumo do arranjo discursivo dado no original aos momentos que compõem o plano da viagem, exatamente aquele cuja matéria engloba os elementos mais capazes de cativar os leitores da faixa etária a que o livro se destina. Tal não sucede nas ilustrações de Martins Barata onde estão contidas representações de momentos da ação épica em que os marinheiros da armada de Vasco da Gama não estão presentes (precisamente as que acompanham os capítulos IV e VI). Em segundo lugar, com esta escolha, André Letria aproxima as ilustrações da obra do universo referencial (e também parcial) d'Os *Lusíadas* com que os leitores a que se dirige este livro contactam ou hão-de contactar em contexto escolar. Convém lembrar que o episódio da tempestade (VI, 70-94) faz parte da antologia do poema a estudar no 9.º ano de escolaridade e que a adaptação de João de Barros foi, durante muito tempo, obra de leitura aconselhada para os alunos do ano curricular anterior, como exercício de preparação para o estudo a efetuar no ano terminal do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Noutros capítulos, André Letria adota os motivos utilizados nas ilustrações originais, mas submetendo-os a um exercício que combina o já referido esforço de simplificação formal com uma revisão (que é quase sempre aligeiramento) da carga ideológica que não é de estranhar que seja transmitida por imagens produzidas para acompanhar um texto que se coloca assumidamente ao serviço de um programa cívico diretamente colhido no ideário republicano ativo nos anos 30 do século XX. As ilustrações que acompanham os capítulos II (figura 5) e III (figura 6) são as que melhor dão conta deste exercício de reconfiguração política da mensagem transmitida.

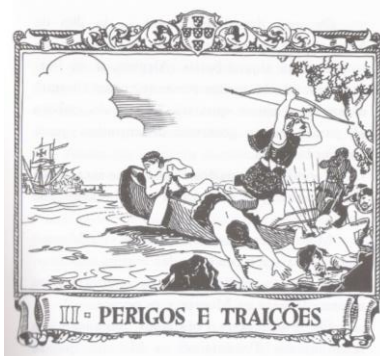


Figura 5 – Ilustrações de abertura do capítulo II de Martins Barata (1930) e de André Letria (2009).



Figura 6 – Ilustrações de abertura do capítulo III de Martins Barata (1930) e de André Letria (2009).

O capítulo II, “Perigos e traições”, comporta a narrativa das dificuldades vividas pelos marinheiros portugueses nos contactos que mantiveram com os povos da costa oriental de África, nomeadamente na Ilha de Moçambique e em Mombaça. Trata-se de matéria que, no poema camoniano, ocupa grande parte do canto I (da estância 43 até ao final) e ainda as estâncias 1 a 32 do canto II. A ilustração de Martins Barata reconstitui os confrontos vividos na Ilha de Moçambique na sequência do ataque dos mouros aos marinheiros portugueses, no momento em que, depois dos primeiros contactos, estes se deslocam a terra. A imagem mostra o triunfo conseguido pela defesa portuguesa: em primeiro plano, uma embarcação com homens correspondentes ao estereótipo do muçulmano (turbante, argola na orelha, barba afilada) a serem atingidos pela artilharia portuguesa, uns fugindo, outros afogando-se, outros ainda a serem alvo direto do bombardeamento, “feridos” (Barros, 1994, p. 29). A imagem corresponde, de forma imediata, ao quadro de conflito violento que as sequências narrativas deste ponto da ação recriam, propondo uma interpretação dos acontecimentos que enaltece a superioridade bélica, combativa e moral dos portugueses, ao mesmo tempo que se mostra explicitamente crítica e desfavorável ao comportamento dos mouros. Trata-se de uma leitura nacionalista e colonialista da situação, que atribui ao invasor europeu uma autoridade indisputável perante o outro e reproduz, em resultado disso, um discurso que sugere a supremacia cultural do português e encerra o estrangeiro num estereótipo alimentado por um recalçamento histórico e religioso de que o texto, desassombradamente, se faz eco: “Toda esta fúria, afinal, porque os Portugueses eram doutra religião – e ele, maometano [o Xequê da Ilha de Moçambique], nunca perdoara a nenhum cristão as derrotas infligidas a seus avós, em Portugal e em Espanha, pelos nossos antepassados!”.

Republicar este texto no século XXI, em versão inalterada, e continuar a dirigi-lo a crianças e jovens, leitores aos quais cada vez mais se propõem objetos submetidos ao filtro do pós-colonialismo, da interculturalidade e da abertura ao outro, exigiu ao editor alguns cuidados que servissem de contrapeso à carga ideológica nacionalista e, até, imperialista

com que nele é interpretada a matéria d'Os *Lusíadas*. A remoção do contexto histórico, político e, até, geográfico que sustinha a ideia de Portugal em 1930 terá obrigado a uma definição muito ponderada do papel que caberia os elementos paratextuais que, mais do que emparceirar com o discurso escrito, teriam de o neutralizar ideologicamente. A ilustração de André Letria foi um dos elementos convocados para esse efeito. Para o capítulo II, o ilustrador propõe uma representação do momento em que é restabelecida e firmada a paz entre portugueses e mouros após os confrontos que Martins Barata optara por exibir. Na nova ilustração, para além de ter sido reduzido, segundo o critério genérico já referido, o número de figuras humanas presentes, foram anuladas todas as marcas de violência e conflito (tiros, ferimentos, gestos de fuga e aflição) e deixou-se apenas ao estilo diferente dos chapéus a função de sinalizar a alteridade étnica. A sugestão da traição para que aponta o título do capítulo fica a cargo do cruzar de dedos por parte do muçulmano, que anula o gesto de concórdia que representa a sua mão estendida na direção do português.

No mesmo sentido opera a ilustração que André Letria propõe para o capítulo III. Contrariando a letra do texto, o ilustrador propõe uma imagem que põe Vasco da Gama e o rei de Melinde frente a frente, o primeiro com uma atitude de narrador empolgado e o segundo na posição de ouvinte atento, mas sugerindo, pelos elementos espaciais envolventes, que a cena se passa num espaço interior, onde são visíveis colunas e cortinas, para além da longa cadeira de espaldar onde o rei se encontra reclinado. Esta disposição é mais favorável a uma interpretação da imagem que coloque Vasco da Gama no lugar de visitante nos aposentos do rei que o recebe para ouvir a sua história do que a uma leitura coincidente com o que está exarado no texto de João de Barros (como n'Os *Lusíadas*), em que é o rei de Melinde quem se desloca, com a sua comitiva, à nau de Vasco da Gama. A parcimónia de recursos figurativos da ilustração permite ambas as leituras, o que não sucede na proposta de Martins Barata, que representa, de forma muito nítida, o encontro dos batéis de Vasco da Gama e do rei de Melinde antes de se dirigirem para bordo. As figuras do rei de Melinde e de Vasco da Gama estão aqui dispostas em total equivalência, de pé, frente a frente, destacando-se, pelo aparato que as rodeia, dos grupos humanos que as envolvem. André Letria anula esses grupos e organiza a disposição física das duas personagens no espaço de uma forma que autoriza uma leitura mais coincidente com os padrões atuais, ou seja, obrigando Vasco da Gama, na posição de forasteiro, a deslocar-se aos aposentos do rei, que nos é mostrado no seu ambiente natural, como anfitrião e recetor da narrativa do visitante. Ao propor uma imagem que não exclui esta interpretação, André Letria permite ao leitor trocar os papéis correspondentes às duas personagens, invertendo, ao fazê-lo, a atitude de sujeição plácida com que o rei de Melinde, no poema, vergou o seu “desejo” de receber Vasco da Gama em terra à “preminencia” e à “muita obediência” (II, p.

87) devidas ao ausente, mas lealmente representado, rei de Portugal, assim reconhecido como superior.

O último aspeto a considerar no elenco de transformações feitas por André Letria ao protocolo de ilustração da adaptação de João de Barros prende-se com a centralidade que passa a ser atribuída ao episódio do Adamastor. Em concordância com os programas escolares, que continuam, no ano terminal do Ensino Básico, a prever a leitura e o estudo integral deste passo (V, pp. 37-60), e com o parecer de especialistas como Almeida (2012), André Letria distingue este episódio ao conceder-lhe honras de capa. Em vez da imagem colorida presente no original, que representa os quatro navios da armada (certamente uma figuração ampliada de um pormenor da imagem escolhida por Martins Barata para abrir o capítulo I), André Letria propõe uma ilustração, também a cores, que consiste numa quase repetição do motivo desenhado a preto e branco para o capítulo V (figura 7), tendo como motivo central o Adamastor.

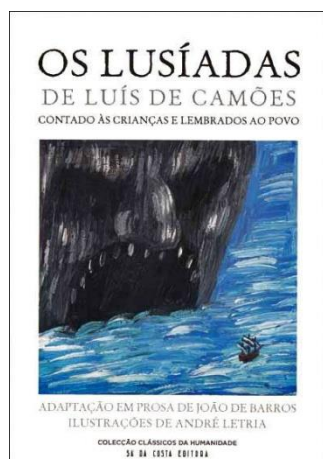


Figura 7 – Capa e ilustração do capítulo V da adaptação de João de Barros (2009).

André Letria atenua o antropomorfismo adotado por Martins Barata na ilustração original, preferindo uma figuração do Adamastor menos interessada em reproduzir a dimensão humana que o texto camoniano acaba por atribuir ao gigante (vítima, afinal, das angústias e sofrimentos que afligem a generalidade dos homens) do que em propor uma recriação visual da figura que explora o gosto pelo fantástico e pelo grotesco que é cultivado pela maioria dos atuais leitores adolescentes. O Adamastor de André Letria funciona, em termos visuais, como um monstro, uma entidade que provoca o medo e parece emergir diretamente do abismo marinho, com um tamanho que a presença da nau na capa permite avaliar, em proporção, como verdadeiramente descomunal. A representação escolhida dificilmente se coaduna com o tom lamentoso com que o Adamastor pronuncia os queixumes contidos nas estâncias 50 a 59 do canto V e com a fuga desesperada da

personagem relatada por Vasco da Gama na estância que se lhes segue. É, no entanto, uma recriação icónica totalmente consentânea com o tom ameaçador com que se dirige aos marinheiros portugueses no início do seu discurso, embora o resultado evidencie, em termos de correspondência visual com o retrato que se faz da personagem no texto camoniano, uma grande simplificação dos meios figurativos, com a elisão de traços físicos (a barba, os cabelos, os membros) ou de pormenores descritivos desses traços (como a cor amarela dos dentes). A construção proposta limita-se a mobilizar os rasgos fisionómicos mínimos para elaborar um símbolo do medo e dos perigos do mar e fá-lo por recurso ao imaginário do fantástico e da mitologia com que os jovens contactam quotidianamente através de outros meios de representação icónica, como sejam o cinema de animação, os jogos em suporte digital ou as séries de televisão.

Não está em causa, nesta análise, a discussão do valor estético das ilustrações colocadas ao serviço do texto de João de Barros, quer na solução original de 1930, quer na proposta feita por André Letria em 2009. O que é importante verificar é a natureza do diálogo íntimo que se trava entre os dois segmentos – o escrito e o icónico – que solidariamente compõem a obra, bem como entre o produto gerado nessa reunião de linguagens e o contexto de receção, que, neste tipo de textos mais do que noutros, é previamente estudado, definido e institucionalmente condicionado. Embora seja discutível, nos planos literário, estético e cívico, a eficácia formativa das adaptações, torna-se claro, a partir dos dois casos aqui examinados, que o uso institucional e quase prescritivo a que estão associadas faz delas objetos muito condicionados pelas características do universo de receção a que se destinam e pela natureza do zelo formativo com que esse universo é tratado pelas instituições responsáveis pela reprodução social. O trabalho de ilustração de André Letria para as adaptações d’*Os Lusíadas* feitas por Manuel Alegre e João de Barros ensina-nos que as imagens detêm um forte potencial de confirmação da mensagem verbal de uma obra e que, o que não é menos importante, podem servir-se desse potencial para subverter ou, de algum modo, relativizar essa mensagem quando a reconstituição do público o impõe. E esta relativização, podendo parecer agressiva para o texto, pode constituir, no fim de contas, o veículo para a sua sobrevivência e para a consolidação do seu lugar na tradição literária. Assim parece ter acontecido com a adaptação de João de Barros, ao ver reforçada a sua visibilidade e a sua aceitação junto do público infantil e juvenil por via de ilustrações que a refrescam e prolongam a digestibilidade do seu conteúdo. E, *mutatis mutandis*, este trabalho, que acaba por ser uma “adaptação de uma adaptação” revisita, de alguma maneira, o processo de sustentação institucional que explica, em parte que não será pequena, a sobrevivência gratificante de obras como *Os Lusíadas* na memória afetiva dos leitores. Se assim for, já fica suficientemente justificada (ou desculpada), como sugere

Remo Ceserani em entrevista concedida a Alberto Sismondini (2013, p. 317), a edição de versões e *remakes*.

Adaptações d'Os Lusíadas utilizadas

Alegre, M. (2007). *Barbi-Ruivo: o meu primeiro Camões*. Lisboa: Dom Quixote.

Barros, J. (1994). *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*. Adaptação em prosa com ilustrações de Martins Barata. Lisboa: Sá da Costa (1.^a ed. 1930).

Barros, J. (2013). *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*. Adaptação em prosa com ilustrações de André Letria. Lisboa: Marcador (1.^a ed. 2012).

Referências bibliográficas

Almeida, I. (2012). Luís de Camões, *Os Lusíadas*. In H. Buescu, M. Silva, & C. A. Ribeiro (Orgs.), *Um cânone literário para a Europa* (pp. 61-73). Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Azevedo, F. (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Cabral, M. (2013). Entrevista a Vincent Jouve. *Revista de Estudos Literários*, 3, 323-329.

Cancela, H. (2014). *O exercício da violência. A arte enquanto tempo*. Lajes do Pico: Companhia das Ilhas.

Cervera, J. (2000). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero / Universidad de Deusto.

Costa, P. (2011). A experiência dos clássicos adaptados. Caminhos ínvios na promoção da leitura de textos literários? *Álabe*, 4 [http://ual.es/alabe].

Costa, P. (2013). Literatura, cânone, clássicos. In Â. Balça & M. Pires (Orgs), *Literatura infantil e juvenil. Formação de leitores* (pp. 31-50). Carnaxide: Santillana.

Compagnon, A. (2010). *Para que serve a literatura?* Porto: Deriva.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.

Hunt, P. (2009). The Decline and Decline of Literary Literacy: Childhood and Children's Literature in the UK Today. In A. M. Ramos, A. Prole, F. L. Viana, J. P. Cotrim, & S. R. Silva (Orgs.), *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 19-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mateus, R. (2013). *Os Lusíadas* (en)light(ened). A adaptação como estratégia de mediação dos clássicos em contexto escolar. *Revista de Estudos Literários*, 3, 111-133.

- Proença, M. C. (2010). A educação. In F. Rosas & M. F. Rollo (Coords.), *História da Primeira República Portuguesa* (pp. 169-189). Lisboa: Tinta da China.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre a tradução*. Lisboa: Cotovia.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho.
- Sismondini, A. (2013). Entrevista a Remo Ceserani. *Revista de Estudos Literários*, 3, 313-321.

Nota

A reprodução das ilustrações de André Letria foi devidamente autorizada pelo seu autor e pelas editoras que detêm os direitos de publicação.



Silva, S. (2014). Literatura para a infância no período do Estado Novo: voltar a ler Maria Cecília Correia. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 429-436) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Literatura para a infância no período do Estado Novo: voltar a ler Maria Cecília Correia

Sara Reis da Silva

CIEC – IE – Universidade do Minho
sara_silva@ie.uminho.pt

Resumo

Durante a vigência salazarista, a literatura preferencialmente destinada às crianças, como a literatura canónica em geral, viveu espartilhada por uma norma, imposta, em 1950, pela Direção dos Serviços de Censura: *Instruções sobre Literatura Infantil*. Conquanto desconheçamos, no seu alcance ou amplitude, o que, neste domínio estético em concreto, se “escondeu”, assinalamos a existência de uma mais ou menos prolífica atividade literária por parte de vários autores, alguns deles, aliás, consolidando a sua produção após Abril de 1974. Foram os casos de Sophia de Mello Breyner, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Papiniano Carlos ou Maria Cecília Correia, apenas para citar alguns exemplos. Intentando singularizar a obra da última autora mencionada, Maria Cecília Correia (1919-1993), procederemos a uma análise textual de *Histórias da Minha Rua* (1953) e *Histórias de Pretos e de Brancos* (1960), centrando-nos nas suas principais linhas ideotemáticas e nos seus mais relevantes mecanismos retórico-estilísticos.

Abstract

Children's literature during Salazar's govern. Reading again Maria Cecília Correia. During Salazar's govern, children's literature, such as canonical literature in general, lived corseted by a rule, imposed in 1950 by the *Direção dos Serviços de Censura: Instruções sobre Literatura Infantil*. In spite of ignoring, in its scope or breadth, which, in this aesthetic domain, in particular, was "hidden", we can point out the existence of a more or less prolific literary activity by various authors, some of them, incidentally, consolidating its production after April 1974. Take, for instance, the cases of Sophia de Mello Breyner, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Papiniano Carlos or Maria Cecília Correia. Attempting to single out the work of the last mentioned author, Maria Cecília Correia (1919-1993), we proceed to a textual analysis of *Histórias da Minha Rua* (1953) and *Histórias de Pretos e de Brancos* (1960), focusing on its main thematic lines and on their most relevant rhetorical-stylistic mechanisms.

Introdução

As singularidades sistémicas da Literatura para a Infância (Shavit, 2003; Weinreich, 2000) parecem ter determinado a relativa desertificação ou a inconsistência da abordagem crítica de que tem sido alvo no domínio da historiografia, sendo, regra geral, ignorados “pontos nodais” de índole temporal, topográfica, institucional e figurativa (Cunha, 2011).

Um dos períodos históricos cuja “leitura historiográfica” se encontra ainda por concretizar com profundidade e intuito sistematizador, sendo marcante e ainda recente, corresponde ao intervalo de tempo compreendido entre a instauração do regime de ditadura nacional (1926) e o 25 de Abril de 1974. Com efeito, durante a vigência salazarista, a literatura preferencialmente destinada às crianças, como a literatura dita canónica em geral, viveu espartilhada por um regime coativo, explicitamente imposto em 1950 pela Direção dos Serviços de Censura através de um documento normativo, de autoria não identificada, intitulado *Instruções sobre Literatura Infantil*. Conquanto desconheçamos, ainda, no seu alcance, profundidade e amplitude, o que, neste domínio estético – chamemos-lhe assim – em concreto, se “escondeu”, podemos assinalar, como em outro lugar (Silva, 2008) sinteticamente concretizámos, a existência de uma reconhecida e mais ou menos prolífica atividade literária por parte de um conjunto de autores, alguns deles, aliás, ampliando e consolidando a sua produção nos anos subseqüentes a Abril de 1974. Foram os casos de Sophia de Mello Breyner, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, António Torrado, Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Papiniano Carlos, Alves Redol, Maria Rosa Colaço ou Maria Cecília Correia, apenas para citar alguns exemplos.

Parcela de um estudo que se pretende mais alargado, este ensaio, de raiz hermenêutica e de contornos monográficos, incide sobre a figura literária e sobre uma parte da obra da última autora evocada, Maria Cecília Correia (1919-1993). Trata-se, com efeito, de uma das autoras, muito discreta que – a par, por exemplo, de Lília da Fonseca, Esther de Lemos ou Maria Lamas –, no nosso entender, deve/pode ser entendida como um dos “pontos nodais” figurativos da história da literatura para a infância, em particular no período do Estado Novo, e cuja escrita, até à data, não teve ainda, na nossa perspetiva, a merecida atenção e receção críticas (designadamente, no âmbito académico).

Na realidade, não deixa de intrigar o facto de, em 1972, naquela que podemos encarar como a primeira abordagem panorâmica da literatura infantil em Portugal (no opúsculo assim intitulado), e por ocasião da Exposição de Livros Infantis da responsabilidade do Ministério da Educação Nacional/Direcção-Geral da Educação Permanente, Esther de Lemos omitir a alusão a Maria Cecília Correia, conquanto o seu primeiro livro, *Histórias da minha Rua*, tivesse vindo a lume em 1953 (sendo galardoado com o Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho) e, logo em 1960, fosse dado à estampa *Histórias de Pretos e de Brancos*. Observa-se exatamente a mesma omissão no verbete

dedicado à literatura infantil que integra o 1.º volume do *Dicionário de Literatura* (Figueirinhas, 1973), dirigido por Jacinto do Prado Coelho e datado de 1973, bem como na *História da Literatura Infantil Portuguesa* (Vega, 1983), assinada por Maria Laura Bettencourt Pires, editada em 1983.

Não deixam de intrigar, já o escrevemos, até porque a primeira edição de *Histórias de Pretos e de Brancos*, como se pode ler numa brevíssima inscrição paratextual, foi feita “por intermédio do Serviço de Escolha de Livros para as Bibliotecas das Escolas Primárias”. Trata-se de uma nota que, em última instância, permite deduzir acerca da própria legitimação oficial e aprovação deste livro. Dado à estampa durante o período Salazarista, a sua índole educativa e/ou formativa, ainda que deixada escapar com sábia subtileza, não pode ser desvalorizada, ainda que (importa sublinhar) este aspeto não obscureça o valor literário e estético da publicação.

Na tentativa de singularizar a obra desta autora e centrando-nos nas suas principais linhas ideotemáticas e nos seus mais relevantes mecanismos retórico-estilísticos, procederemos, assim, a uma leitura e análise textual de *Histórias da Minha Rua* (1953) e *Histórias de Pretos e de Brancos* (1960). A seleção destas duas obras foi norteadada pelas seguintes critérios: em primeiro lugar, a época da edição (Estado Novo); em segundo lugar, estes são os dois títulos inaugurais da sua produção literária; em terceiro lugar, têm em comum o facto de terem sido ambos ilustrados pela artista plástica Maria Keil, evidenciando, assim, uma expressiva componente visual, aspeto que será, igualmente, revisitado na nossa abordagem. Note-se que, em 2010, Miriam Reis apresentou a tese de Mestrado *Um Livro Vivo (Transposição para a WEB do livro para crianças Histórias de Pretos e de Brancos)*, trabalho que, em última instância, atesta algumas das potencialidades artísticas da construção estética da referida ilustradora, dando visibilidade naturalmente também ao texto que motivou esta construção.

Análise das obras selecionadas

A primeira obra selecionada, ou seja, a primeira publicada por Maria Cecília Correia, *Histórias da Minha Rua* (1953, 1975, 1977, 2001) surge no início dos anos 50 do século XX e conta com uma original composição visual de Maria Keil. Sobre este volume escreve Natércia Rocha, em *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (2001):

Com pequenos apontamentos que se fazem contos, Maria Cecília Correia marca a sua presença e publica *Histórias da Minha Rua*, obra premiada pelo SEIT em 1953. Nos livros que se seguiram, a Autora mantém profunda ligação ao quotidiano e um estilo conciso e directo ao serviço de um olhar relanceado, mas não superficial.” (p. 89).

E acrescenta, ainda:

Os pequenos contos, de traçado rápido e olhar posto no factual, constituem o elemento primordial da obra de Maria Cecília Correia. Neste período [últimos anos da década de 60 e primeiros da de 70 do século XX] são publicados vários títulos em que a Autora se não afasta do estilo adoptado em *Histórias de Pretos e Brancos* (1960) (p. 106).

Já Patrícia Joyce, numa recensão datada de 1961, classifica estas primeiras narrativas de Maria Cecília Correia como “Historiazinhas bem apresentadas, com pouco conteúdo. Algumas são meras impressões”.

Com efeito, e retomando as duas perspetivas transcritas, em *Histórias da Minha Rua*, predominam apontamentos de teor naturalista, registados com sensibilidade e num discurso sempre muito próximo do potencial destinatário. São, por conseguinte, diversas as narrativas nas quais flores, quase sempre com voz própria audível e muito humana (por exemplo, *História da Rosa*, *História da Rosa que saiu do jardim*, *História da Flor Amarelinha*), árvores (*História do pessegueiro que falava com as pessoas*) ou animais (como o cão piloto de *História do Chico e da Angelina*, o casal de coelhos da *História do Cândido e da sua Lojinha* ou *História do Coelho Verde*).

A estas narrativas, juntam-se, ainda, outras cujo conteúdo se afigura manifestamente descomprometido (e, até, em certa medida, constrangedor se lido à luz dos pressupostos eufemísticos/suavizadores de algumas tendências recetivas da contemporaneidade e a exigir uma mediação leitora). Referimo-nos, por exemplo, à recriação ficcional de situações de pobreza extrema, como sucede em *História do Chico e da Angelina* e como atesta, por exemplo, a seguinte passagem:

O Chico e a Angelina eram pobres. (...)

Viviam numa barraca muito velha, no meio de outras barracas velhas, lá para o outro lado do rio, mas ainda muito longe do rio. Todos ali eram pobres, todos berravam uns com os outros, mas todos eram amigos e se ajudavam, até a preta Rosa, que viera de África há muitos anos e tinha já dois mulatinhos crescidos. (Correia, 1953).

E o mesmo poder-se-ia afirmar acerca do brevíssimo relato, quase um fragmento, intitulado *História da Menina Tonta*, texto que, em última instância, propõe um especial (re)posicionamento face à diversidade.

Trata-se, na realidade, de um conjunto de textos muito singulares do ponto de vista da configuração ideotemática, textos nos quais se cruzam vetores semânticos verdadeiramente incómodos/inulgares no contexto sociopolítico em que vieram a lume. Efetivamente, observa-se, por exemplo, a ficcionalização assídua neste pequeno volume de

tópicos como a liberdade. A este título, releiam-se, por exemplo, os contos *História da Flor Amarelinha* ou *História do coelhinho verde*.

Os belos quadros visuais da coletânea, pontuando todas as páginas da obra e cimentando a coerência e coesão internas da publicação – porque este parece ser, efetivamente, “o primeiro livro [de Maria Keil] com ilustrações exclusivamente pensadas e sentidas para crianças (Santos, 2004, p. 9) –, prendem o olhar, fixando-o em elementos mais ou menos comuns ou do quotidiano, como animais, plantas, objetos e pessoas “vulgares”. São, pois, evidentes nesta obra escrita por Maria Cecília Correia marcas da inconfundível linguagem gráfica da artista plástica em questão, designadamente “o recorte das figuras, a simplicidade dos motivos, a ausência de claro-escuro, os fundos neutros e a estilização graciosa e directa” (Santos, 2004, p. 9). São aspetos que sedimentam essa “realidade amável”, “harmonia envolvente” e “apetecível humanidade” (Azevedo, 2001, p. 173) tantas vezes atribuídas a arte de Maria Keil.

São vários os elementos similares, tanto ao nível ilustrativo, como ao nível verbal, entre o primeiro volume analisado e o segundo editado por Maria Cecília Correia. *Histórias de Pretos e de Brancos*, inscrição titular à qual se adiciona, na folha de rosto, a expressão “e histórias da noite”, é originalmente publicada em 1960, com a chancela das Edições Ática, integrando-se na coleção Infantil Ática, um conjunto de títulos iniciado com o título *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde Água* (1945), de António Sérgio, e no qual se incluem também outros nomes reconhecidos e já clássicos da literatura portuguesa para a infância. Referimo-nos, a título meramente exemplificativo, a Sophia de Mello Breyner, com *A Menina do Mar* (1958), Esther de Lemos, com *Borboleta sem Asas* (1958), José de Lemos, com *O Sábio que Sabia Tudo* (1957), Maria Isabel Mendonça Soares, com *O Marujinho que perdeu o Norte* (1958), ou Ricardo Alberty, com *A Galinha Verde* (1959).

Como alguns dos títulos que compõem a referida coleção, também este segundo livro de Maria Cecília Correia se encontra inacessível à maioria dos leitores contemporâneos, uma vez que não voltou a ser editada, podendo ser somente lida em bibliotecas ou, muito pontualmente, em certas coleções particulares.

Uma dezena de narrativas breves, simples e com uma composição condensada – a saber, *Retrato de uma pretinha*, *História de uma laranja oferecida*, *Brincadeira debaixo da cama*, *Os gatos vadios da ilha*, *Brincadeiras novas*, *A feira* e *O pinheirinho novo*, além de outros três títulos, já sob a designação de *Histórias da noite*, *A Cila*, *O Pedro*, *A Clara* e *o Tonio* – são dadas a ler nesta obra, contando todas com ilustrações de inegável qualidade assinadas por Maria Keil, “um exercício gráfico de grande agilidade de traço, inventividade de mancha colorida e qualidade de estilização” (Santos, 2004, p. 9).

A simplicidade e a concentração, designadamente ao nível actancial, são aqui evidentes. Se pontualmente se observa a presença de um conflito a solucionar – como

sucedem em *O pinheirinho novo* –, na maioria dos casos, o discurso reveste-se de um notório pendor contemplativo e descreve ou recria afetivamente figuras infantis – veja-se, por exemplo, *Retrato de uma pretinha*.

De facto, no que concerne às personagens, constata-se a presença reiterada de protagonistas infantis e, muito particularmente, a valorização de etnias diferentes – como Dominguinhas, a “pretinha” (designação óbvia e naturalmente desviada do discurso corrente da atualidade) – e de origens sociais também variadas – por exemplo, do campo/meio rural e da cidade, como em *Brincadeiras novas*. As interações sociais entre as figuras infantis, bem como entre estas e as figuras adultas caracterizam-se por um humanismo e por uma harmonia notórios.

O “desenho” do tempo e do espaço, além de sugerir uma certa intemporalidade/atemporalidade, valoriza a recriação de espaços citadinos vs. espaços rurais, de cenários naturais/naturalistas e de ambientes familiares. Acresce, ainda, o facto do exterior e/ou da vida ao ar livre ganharem uma significativa relevância.

A infância emerge como a mais relevante isotopia da obra em pauta, como, na realidade, testemunham, quer as palavras de Maria Cecília Correia, quer as ilustrações de Maria Keil. Os contos em análise desvendam um conhecimento sensível do universo infantil, aqui recriado delicadamente em várias das suas facetas: imaginação infantil, jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças (tanto das meninas, como dos meninos), o gosto pelos animais e pela natureza, as ligações familiares e os afetos, em geral (maternidade e fraternidade). Outra linha ideológica estruturante, que, aliás, se reveste de assinalável atualidade, assenta na diversidade, tópico corporizado na ficcionalização de temas como o multiculturalismo, a tolerância, a aceitação da diferença, as diferenças sociais (harmonizadas) e o respeito pelo Outro. Uma nota, igualmente, para assinalar o facto de, no conto *Gatos vadios da ilha*, se versar, além de outras, uma das temáticas fraturantes da literatura que tem a criança como potencial recetor, a morte.

Uma série de estratégias discursivas rendibilizam alguns dos sentidos fundamentais das narrativas em análise. Pautados por um discurso acessível, tanto do ponto de vista lexical, como sintático, estas captam, de igual modo, a atenção do pequeno leitor pelo registo coloquial, por vezes, dialógico e com marcas de oralidade. Do ponto de vista estilístico, ainda, e de forma resumida, destacam-se a enumeração (por exemplo, em *A feira*), a personificação, a metáfora e a comparação. A título exemplificativo, releia-se a seguinte passagem do conto *Brincadeiras novas*:

O dia parecia que ia ficar sem sol. As nuvens andavam baixinhas, quase ao alcance das mãos dos homens mais altos e passavam como bocadinhos de algodão desfiado. Lambiam o cimo dos montes, como a língua da vaca lambia o bezerrinho novo. (Correia, 1960).

Muito significativas são também a adjetivação expressiva, frequentemente dupla, bem como as sugestões sensoriais, muitas vezes resultando em representações de carácter sinestésico, como atestam passagens como: “(...) tinha uns faróis pintados de encarnado, que se mexiam para todos os lados. O motor era às riscas azuis e brancas. E as rodas tinham flores de pétalas azuis (Correia, 1960) e “As ovelhas que se vendiam enfeitadas e pintadas de cores, os chifres com bolas vermelhas e azuis” (Correia, 1960), no conto *A feira*, ou “Longe da cidade, junto ao mar, sem mais casas, nem luz elétrica, outros meninos gritavam também quando viam a lua. Os seus olhos grandes brilhavam e pareciam maiores com o luar” (Correia, 1960) ou “À sua volta, o escuro era cheio de ruídos que eles não conheciam” (Correia, 1960), em *A Clara e o Tonio*.

Sumariamente, os textos aqui revistos são tecidos por “um fio de humanidade fraternal” que “atravessa o cotidiano das personagens, o seu mundo de ‘faz de conta’ com a importância devida à realidade simultaneamente frágil e poderosa da criança” (Freire, 1973).

Algumas reflexões finais

Para concluir, lembramos, por exemplo, que José António Gomes, em *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (1997), alude à primeira obra publicada por Maria Cecília Correia e, referindo-se à sua autora, não deixa de, em nota de rodapé e na conclusão do seu estudo, a incluir no conjunto de nomes que, noutro contexto, diferente do da sua breve panorâmica histórica, mereceriam melhor atenção.

Com efeito, as obras analisadas são singulares, sendo a primeira das quais, como mencionámos, premiada pela SEIT. Ambas substantivam a profunda ligação ao quotidiano, em particular infantil, olhado genuinamente e recriado num discurso verbal vivo, natural e espontâneo, através do qual se aproxima do potencial leitor temáticas como o elogio da diferença, por exemplo. Globalmente, parece-nos possível concluir que as narrativas relidas testemunham a posição humanista da autora. A riqueza estética, o cuidado plástico, a assinalável expressividade verbo-icónica ou a sensibilidade ideotemática distinguem os dois volumes. Estes e outros aspetos, que descodificámos e aprofundámos, na medida do possível, neste ensaio, permitem dilucidar e reconhecer a presença e o significado de Maria Cecília Correia na História da Literatura Portuguesa para a Infância.

Referências bibliográficas:

- Azevedo, F. (2001). Inconfundível Maria Keil. In *Histórias para gente de palmo e meio*. (pp. 171-173). Lisboa: C.M.L.
- Correia, M. (1953). *Histórias da Minha Rua*. Lisboa: Avis Rara.
- Correia, M. (1960). *Histórias de Pretos e de Brancos*. Lisboa: Edições Ática.
- Cunha, C. (2011). A História Literária no Século XXI. In J. A. Silva, J. C. Martins & M. Gonçalves (Orgs), *Pensar a Liter@tura no Séc. XXI* (pp. 299-305). Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia – Universidade Católica Portuguesa.
- Freire, N. (1973). *Histórias de Pretos e de Brancos* (recensão). Acedido a 23 de junho de 2014 em: <http://www.leitura.gulbenkian.pt/index2.php?area=rol&task=view&id=7061>
- Joyce, P. (1961). *Histórias da Minha Rua* (recensão). Acedido a 23 de Junho de 2014 em: <http://www.leitura.gulbenkian.pt/index2.php?area=rol&task=view&id=7062>
- Joyce, P. (1961). *Histórias de pretos e de brancos* (recensão). Acedido a 23 de junho de 2014 em: <http://www.leitura.gulbenkian.pt/index2.php?area=rol&task=view&id=7060>
- Reis, M. (2010). *Um Livro Vivo (Transposição para a WEB do livro para crianças Histórias de Pretos e de Brancos)*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, R. A. (2004). Maria Keil. Um Grafismo de Afectos. In *Maria Keil Ilustradora. Mostra Bibliográfica (Catálogo)* (pp. 7-11). Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, S. R. (2008). O País das Pessoas de Pernas para o Ar. Um olhar sobre a literatura infantil das décadas de 60 e 70, com a imaginação a brincar às escondidas com a censura. In A. S. Paço (Org.), *Os Anos de Salazar - 1970 Marcha Fúnebre: vol. 26* (pp. 154-161). Centro Editor PDA-Planeta DeAgostini.
- Weinreich, T. (2000). *Children's Literature – Art or Pedagogy?*. Copenhaga: Roskilde University Press.



Figueiredo, M. (2014). A poesia de Rosa Araújo (re)vista pelas crianças: algumas notas. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 437-440) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A poesia de Matilde Rosa Araújo (re)vista pelas crianças: algumas notas

Maria Arlete Carrapatoso Figueiredo

Universidade do Minho
arletefig@netcabo.pt

Resumo

A partir de uma visão questionadora dos textos literários que têm como leitores preferenciais as crianças, um dos sinais que podemos destacar é o recurso a (e a recorrência de) um discurso sensível à dimensão sociocultural e histórica da Literatura, reiterando a sua relevância relativamente à especificidade do público a que se destina.

A abordagem que adiantamos no âmbito da problemática enunciada procura, num primeiro momento, dar conta da génese desse universo literário, convocando, para o efeito, a poesia de destinatário extratextual de Matilde Rosa Araújo; num outro, legar ênfase à produção literária da Autora, ao considerar que a própria configuração textual oferece uma série de estratégias expressivas que o leitor/criança atualiza no ato que o define como *sujeito de leitura*. A análise resgata a *alteridade* do sujeito-criança em relação ao texto, numa clara valorização do texto literário na sua estrutura aberta e enquanto sistema de signos não definido à margem da cadeia intertextual.

Abstract

Matilde Rosa Araujo's poetry (re)viewed by children: Some notes. From a questioning view of the literary texts whose preferential readers are children, one of the signs that we can highlight is the use (and recurrence) of a speech sensitive to the sociocultural and historical dimension of Literature, reiterating its relevance relative to the specificity of its target audience. The approach we advance in the scope of the stated problematic aims, in a first moment, to explain the genesis of that literary universe, calling upon Matilde Rosa Araujo's poetry of extratextual recipient; in another, to emphasize the literary production of the Author, considering that the very textual configuration offers a number of expressive strategies that the reader/child updates in the act that defines him or her as the subject of reading. The analysis captures the *alterity* of the child-subject in relation to the text, in a clear appreciation of the literary text in its open structure and as a system of signs which cannot be interpreted without taking the margins of the intertextual chain into consideration.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Sublinhados na sua dimensão histórica, social e cultural, os textos literários que têm como leitores preferenciais as crianças, na sua existência, procedem de um sistema ditado pelo reconhecimento gradual da infância¹, no qual podemos assistir não só à institucionalização de práticas que visam influir a experiência literária para crianças², como à sua habilidade em se tornar parte de um conjunto de discursos (nos quais se inclui o primeiro) abertos à natureza variável da sua abordagem³. Acrescem as repercussões que se refletem na estrutura social e, concludentemente, na literatura a ela preferencialmente destinada, tal como refere Thownsend (1977, p. 17), “Antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças - isto é, crianças que eram aceites como seres com os seus interesses e necessidades específicas, não só como homens e mulheres em miniatura”.

A relevância concedida ao abandono da transmissão oral e à aquisição de técnicas letradas, alfabetização e escolarização (Ariès, 1988) constitui um dos indicadores desse movimento gradual que acompanha o nascimento do século da criança, o século XX, com o relevo familiar e escolar que passa a ser concedido à criança “enquanto um dos principais valores – primeiro burguês e egoísta, depois humanista e universal – em que se alicerçam as sociedades modernas” (Vidigal, 2007, p. 19).

No mapear deste território, a nossa abordagem, inscrita num quadro de investigação em Literatura para a Infância, valorizará, num primeiro momento, algumas das questões que envolvem a crítica literária contemporânea - teoria da receção, intertextualidade, sistema semiótico e mediação literária (Cerrillo, 2002; Eco, 1983; Mendoza, 2001) relativamente à designada literatura infantil, num claro reconhecimento da sua relevância enquanto género literário (Hunt, 2010; Shavit, 2003). Proceder-se, para o efeito, a uma reflexão incidente na vertente da poesia que tem na criança o seu recetor preferencial que, a dadas as suas singularidades linguísticas, literárias e/ou multivalências semântico-formais, constitui um género literário privilegiado no aperfeiçoamento da competência literária e realização das virtualidades expressivas da linguagem.

A esta análise, segue-se o estudo do *corpus* textual balizado para pequenos leitores da autoria de Matilde Rosa Araújo, um universo poético particularmente representativo no quadro histórico da Literatura Infantil, na área particular da poesia (Gomes, 1993; Rocha, 2001; Silva, 2010), desta forma referenciada por Gomes (1996): “De uma sensibilidade apurada e minimal, exaltando a comunhão com a natureza, com os seres e a divindade, a

¹ E na qual se inclui o surgimento progressivo de um conjunto de bens materiais e simbólicos a ela direcionados, nomeadamente o vestuário, a publicidade, os brinquedos e/ou outros instrumentos pedagógicos – desporto, revistas, bibliotecas, os livros preferencialmente destinados ao público infantil, com uma presença efetiva no âmbito escolar.

² E o que a mesma representa no seu processo de crescimento, desenvolvimento e maturação.

³ Recorrentes de diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente a Literatura, a História Social, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, entre outras.

poesia de Matilde restitui-nos o paraíso mítico da infância, leva-nos a redescobrir o mistério das pequenas coisas e o prazer de existir e de ler” (p. 43). Nele estão presentes os principais segmentos ideotemáticos que percorrem toda a obra poética da Autora que tem a criança como destinatário preferencial: a presença constante da infância, o universo infantil enlaçado de ternura, a passagem do tempo, a dualidade infância/velhice, a paz, a alegria, o amor, mas também a angústia, o sofrimento, a dor. Como aspetos recorrentes registaríamos o lúdico, o humor, os jogos linguísticos, visíveis em dinâmicas rítmicas e melódicas (metáforas, assonâncias, sequências sonoras, jogos simbólicos e semânticos) a acontecer no mesmo instante da criação poética, em dimensão lúdica, afetiva e mágica, adjacente às experiências pré-linguísticas e linguísticas das crianças.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota os pressupostos que demandam da Nova Sociologia da Infância (Prout, 2005), em cenário de convergência entre a Literatura para a Infância e a Sociologia da Infância. Ao procurar compreender o modo como as crianças desenvolvem questionamentos e reflexões através da hermenêutica literária, neste campo de análise, assume, a partir de uma metodologia participativa de natureza qualitativa (Soares, 2006), o poder expressivo das crianças, suas emoções, experiências e universos de vida. O reconhecimento das culturas de infância (Sarmiento, 2008) resgata os princípios da linguagem poética – motivada, redundante e de estranheza no sentido de transformação do real (Bastos, 1999), a favor do processo de (re)construção do mundo pela criança. A reprodução interpretativa (Corsaro, 1997) capta esta dimensão e repõe a voz da criança, subscrita que está a poesia às suas descobertas, nas dimensões afetiva, expressiva, lúdica e simbólica.

De modo decorrente, os instrumentos de recolha de dados e procedimentos metodológicos no âmbito da metodologia participativa, assumem a especificidade que caracteriza o grupo social da infância (que neste estudo envolve um grupo de crianças com três, quatro e cinco anos), o carácter contextual da investigação (jardim-de-infância cidadão) e a problemática do próprio estudo, aqui norteadora dos elementos a observar e a registar: a atenção dada ao modo como as crianças interagem com a poesia, suas possibilidades de interesse, receção ou apropriação (expressões verbais e não verbais) e (re)criação.

Do decorrer da investigação (estamos a seguir a questão norteadora da mesma), *que significados e dinâmicas decorrem da poesia de Matilde Rosa Araújo quando as crianças assumem um papel ativo na sua utilização e questionamento?* Dos constructos teóricos e metodológicos valorizados, o estudo recupera a alteridade do sujeito-criança, numa clara valorização da poesia como texto literário que tem a criança como recetor preferencial, na sua estrutura aberta e cuja configuração textual oferece uma série de estratégias expressivas que o leitor/criança atualiza no ato que o define como *sujeito de leitura*.

Referências bibliográficas

- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio d'Água
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: U. Aberta.
- Cerrillo, P. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. (Co-autor em conjunto com Elisa Larrañaga Rubio e Santiago Yubero Jiménez). Cuenca: Edições da Universidade de Castela-Mancha
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Califórnia: Pine Forge Press
- Eco, U. (1989). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Afrontamento.
- Gomes, J. A. (1993). *A poesia na literatura para a infância: a produção portuguesa, do pós-guerra à atualidade, e o caso de Matilde Rosa Araújo*. Porto: Asa.
- Gomes, J. A. (1996). "Poesia Portuguesa para crianças e jovens: algumas poéticas recentes". In M. José Costa (Org.), *Poesia (no – 57)*. Porto: Civilização Editora.
- Hunt, P. (1990). *Children's literature. The development of criticism*. London-New York: Routledge.
- Mendoza, F. A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones con las del lector*. Cuenca: CEPLI-UCLM
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: New York: RoutledgeFalmer.
- Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros – Estudos sobre literatura infantil e juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Thowmsend, J. R. (1977). *Written for Children*. London: Penguin.
- Vidigal, L. (2005). "O Jardim de Jorge: imagens e vivências da infância republicana". In R. Fernandes & L. Vidigal (Coords). *Infantia e pueritia. Introdução à história da infância em Portugal*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.



Macedo, A. (2014). A dimensão simbólica em *Silka*, de Ilse Losa. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 441-450) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A dimensão simbólica em *Silka*, de Ilse Losa

Ana Cristina Vasconcelos de Macedo

Escola Superior de Educação do Porto
Universidade dos Açores
acmacedo@ese.ipp.pt

Resumo

Pretende este estudo refletir sobre a dimensão simbólica da parábola que constitui a narrativa de nível hipodiegético do conto *Silka*, de Ilse Losa, formando uma plataforma de interpretação e de decodificação de sentidos aparentemente não expressos pela narrativa encaixada e que possibilita toda uma aprendizagem da leitura.

Abstract

The symbolic dimension in “Silka”, from Ilse Losa. The aim of this study is to reflect on the symbolic dimension of the parable enclosed in the hypodiegetic level of Ilse Losa’s narrative *Silka*. That dimension establishes a platform to decode and to interpret a range of meanings, apparently not expressed in the embedded narrative and enabling the development of children’s reading abilities.

The parable of actual life led [...] to the higher truth.

(Yonge, 1890, p. 46)

A narrativa *Silka*, da escritora alemã, de origem judia, Ilse Losa, nacionalizada portuguesa em 1935, foi escrita precisamente há trinta anos, ou seja, em 1984 (só por esta razão servir-nos-emos, neste trabalho, da primeira edição para ilustrar posicionamentos teórico-práticos). Com as ilustrações para este livro, Manuela Bacelar recebeu, em 1989, o Prémio Maçã de Ouro da Bienal Internacional de Bratislava e, em 1990, o Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças / Ilustração. Apesar de este livro de Ilse Losa não ser recomendado pelas Metas Curriculares de Português nem constar no Plano Nacional de Leitura, este e outros livros da Escritora encontram-se em muitas bibliotecas escolares do ensino básico e são objeto de leituras orientadas.

José António Gomes apontou a tematização da “perseguição de que pode ser vítima um povo de raça e cultura diferentes”, avançando que “é difícil, aliás, não ler *Silka* como uma parábola focada na questão da intolerância étnica e como dolorida meditação sobre o destino do povo judeu” (Gomes, 2008, p. 12). Tomando como mote as palavras de José António Gomes, o que propomos neste breve trabalho é analisar as dobras deste texto que a cada leitura renovada insiste em permanecer inquieto. Estas dobras resultam, em grande parte, da força simbólica investida na narrativa engastada de “os Magníficos”, mas também da complexidade formal da narrativa e dos nexos funcionais criados a partir desta estrutura, considerando tratar-se de um livro destinado a um público leitor preferencialmente infantil e juvenil.

É precisamente esta anacronia – em sentido narratológico, genettiano – que fornecerá a textura semântica à obra e será a partir da configuração parabolista da história desses “magníficos” que se conformará ideotematicamente a narrativa total. Por outras palavras, esta segunda narrativa esconde e evoca implicitamente uma outra história – a história do povo judeu –, constituindo-se pretexto para uma reflexão, por parte do leitor, sobre acontecimentos da história oficial.

Neste sentido, servir-me-ei, como ponto de partida, do conceito de *παραβολή* (do hebreu/aramaico *mashal*, ou seja *parábola*, *ser similar*) – cuja especificidade se encontra ancorada nos estudos de hermenêutica bíblica e na retórica clássica – para explorar a dimensão simbólica em *Silka*, enquanto resultado de uma interdiscursividade ou relação intertextual que garante a continuidade de uma memória histórica e possibilita uma educação literária.

Nas definições padrão encontradas em dicionários, *parábola* é definida como

“narração alegórica na qual o conjunto de elementos evoca, por comparação, outras realidades de ordem superior” (Ferreira, 1986, p. 1264). Cruzando esta entrada com a do *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, José Pedro Machado define *parábola* como sinónimo de *palavra*, definindo o termo, numa primeira aceção, como “comparação, aproximação; daí, parábola, discurso alegórico”, já no campo da retórica, surge como “parábola, provérbio [tendo, posteriormente,] na Vulgata, [passado a designar] palavra (*assumpta parábola*, “tendo tomado a palavra”) (1987, p. 283).

Também no Antigo e no Novo Testamentos o termo *παραβολή* surge aplicado em variadas situações e apresenta, por conseguinte, diferentes sentidos – história factual com significado divino, provérbio, enigma, metáfora, comparação. Na retórica clássica assume os sentidos latos de “justaposição”, de “comparação”, e de “analogia” (Aristóteles, 2005, pp. 206-207), ou ainda narrativa breve que se apresenta como *exemplum* e que se serve de determinados mecanismos técnico-compositivos para ilustrar uma moral, um princípio ou uma verdade tida como inquestionável e universalmente válida. Heinrich Lausberg (1982) insere a parábola (bíblica) no que chama de “campos de imagem”, ou seja, apresenta-a como uma variante da alegoria (*permixta apertis allegoria*), definida como uma “metáfora, que é continuada como tropo de pensamento, e consiste na substituição do pensamento em causa, por outro pensamento, que está ligado, numa relação de semelhança, a esse pensamento” (p. 249). Quer isto dizer que a alegoria resulta de um processo complexo de translações conceituais de onde decorre o seu significado total (segundo a fórmula $(A \wedge B) \cup (C \wedge D) \cup (E \wedge F) \dots =$ alegoria), enquanto que a metáfora será um processo mais simples, decorrente da interseção de dois conjuntos semânticos de onde resultará um terceiro que consolida, por translação, o sentido total da metáfora (representável pela fórmula $A \wedge B = C$, em que *C* será o *tertium comparationis* ou metáfora), ideia clássica já desenvolvida por Quintiliano na sua *Institutio Oratoria* e por Cícero no *De Oratore*.

Sendo a alegoria considerada “como a representação concreta de uma ideia abstracta” (Kothe, 1986, p. 6), que é precisamente o que em grego significa (*falar de outro modo* (Pereira, 1984, p. 27)), e uma metáfora desenvolvida, importa chamar a atenção para o facto importante de a alegoria não constituir uma narrativa total e fechada, ou seja, devemos falar de narrativas em que estão apenas presentes signos alegóricos. É Quintiliano quem refere este aspeto necessário a uma proposta de distinção entre a alegoria e a parábola literária, a propósito da ode XIV, do Livro I de Horácio: “Y todo aquel lugar de Horacio en que toma la nave por la república [...]. Úsase en la prosa frecuentemente de semejante alegoria, pero rara vez de modo que toda ella lo sea” e, em nota explicativa, podemos ainda ler que “rara vez sucede que en la prosa toda ella sea alegórica; pues esto es peculiar en la poesía” (1887, p. 76). Também a

propósito desta ode de Horácio, tomada largamente como exemplo de alegoria, Kothe acrescenta um outro aspeto que pretendo reter e que diz respeito à possibilidade e tendência para a alegoria não raro se transformar em lugar-comum (1986, pp. 19-20) ou, para sermos mais precisos, um *topos* literário. No exemplo de Horácio, o tópico será o de a república ser comparada a um barco (à deriva) e o condutor do leme ao governo (desgoverno).

De todas estas possibilidades, algumas difusas e imprecisas, que circunscrevem declaradamente a *parábola* ao campo semântico de comparação e, de forma mais geral, de linguagem figurada, mais do que o desenho teológico e retórico do termo, interessa-me considerar a *parábola* como uma forma literária ao serviço de uma narrativa ideológica, criadora portanto de sentidos emergentes. E é precisamente neste ponto que as dificuldades se adensam, já que a bibliografia especializada escasseia. Começaremos então por lembrar o que dizem os poucos livros especializados sobre a *parábola* enquanto forma e procedimento literários:

“Fala-se de *parábolas* quando todos os elementos de uma ação, exposta ao leitor, se referem, ao mesmo tempo, a uma outra série de objetos e processos. A clara compreensão do primeiro plano elucidada, por comparação, sobre a maneira de ser da outra. A rigidez na construção dum parábola provém da intenção didática. [...] Como “parábola”, num sentido mais restrito, entende-se uma forma literária que, no todo, contém uma comparação” (Kayser, 1985, p. 131).

Massaud Moisés, por seu turno, define *parábola* como

“Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a fábula, em razão da moral, explícita ou implícita, que encerra [...]. Todavia, distingue-se das outras duas fôrmas literárias pelo fato de ser protagonizada por seres humanos. Vizinha da alegoria, comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas: numa prosa altamente metafórica e hermética, veicula-se um saber apenas acessível aos iniciados. [...] a parábola identifica-se com o espírito da Bíblia, onde se encontra em abundância” (2004, p. 337).

Nos dois excertos transcritos, mas também nas aceções fornecidas pela retórica e pela hermenêutica bíblica, a *parábola* é apresentada como forma pertencente ao modo narrativo – narrativa breve quanto à extensão –, que se aproxima da alegoria. Do exposto por Wolfgang Kayser, parece-nos também interessante que aponte certa intenção didática como fator de maior ou menor espessura semântica da parábola. De resto, parece consensual que os exemplos textuais maiores se encontram no Novo Testamento. Estas características encontramos-las também nos dicionários de teoria literária franceses e ingleses e ainda em ensaios de hermenêutica bíblica. William Kirkwood (1983, p. 60), a propósito das parábolas neotestamentárias, realça também a brevidade destas narrativas e, conseqüentemente ou decorrente desta economia

discursiva, a função comunicativa/conversacional específica que estes textos apresentam.

Para além destes aspetos definidores – narrativa breve, com autonomia e com uma intenção didática – o texto da parábola surge sempre inserido num outro texto, ou seja, apresenta-se como uma narrativa de segundo grau e configura, portanto, um nível hipodiegético ou metadiegético, para usar o termo proposto por Gérard Genette (s/d., pp. 230-231).

Silka estrutura-se justamente em dois níveis narrativos: um primeiro nível – extradiegético –, em que a narradora autodiegética (N_1) descreve uma tarde passada numa praia, durante uma viagem que fizera pelo Báltico. Durante esse passeio, N_1 depara-se com um aglomerado de casinhas abandonadas e, não distante dali, com quatro árvores desirmanadas – um pinheiro, um cipreste, um choupo e uma faia – e escuta a história que lhe será contada por um velho que inesperadamente ali apareceu. Este velho, personagem do nível extradiegético, será o narrador (N_2) da narrativa metadiegética, contada a partir do nível intradiegético. Dentro deste segundo nível surge então a história da personagem cujo nome dá título à obra – *Silka* – e instaura-se uma analepse interna explicativa de alcance e amplitude longos, em que N_2 inclui o relato da história de “os Magníficos” (pp. 23-26), ou seja, de Reinaldo, com quem *Silka* – personagem principal desta metanarrativa – havia casado, e da sua família. Esta arquitetura narrativa poderá ser diagramaticamente representada da seguinte forma:

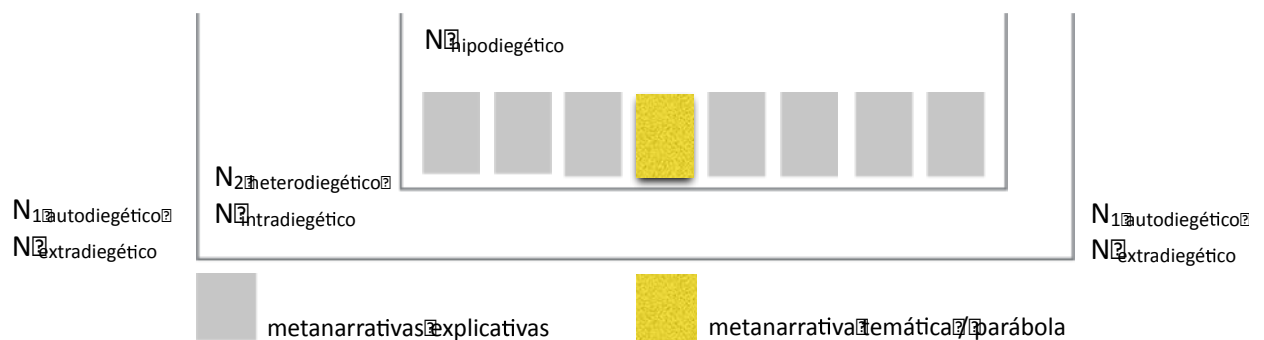


Figura 1

Para além da complexidade formal criada pela existência deste nível hipodiegético concatenado a partir do nível intradiegético onde se situa N_2 , interessam-me aqui as funções assumidas por esta narrativa hipo ou metadiegética. Importa igualmente lembrar que este episódio de nível dois se apresenta como uma narrativa autocéfala, apesar das inevitáveis relações que o ligam ao nível intradiegético e aos eventos aí relatados. Neste sentido, o *incipit* do capítulo que relata a história destas

personagens “magníficas” esclarece-nos de imediato, na medida em que N₂ inicia a narração colocando a pergunta “Quem eram afinal o estranho hóspede noturno e os fervorosos embaixadores matinais?” (Losa, 1984, p. 18). A resposta será imediatamente introduzida pela conjunção coordenativa explicativa “pois”, configurando assim – pergunta e resposta – uma função declaradamente explicativa que desobscurece, por um lado, a dimensão sobrenatural/maravilhosa destas criaturas com formas híbridas, de cor azul transparente e que falam “em língua de gente” (p. 11) e satisfaz, por outro lado, “a curiosidade do auditório intradieético” (Genette, s.d., p. 231) – neste caso, N₁, assumindo durante algum tempo um papel de narratário – e a do próprio leitor. Mas, para além desta função *explicativa* interna, esta narrativa hipodieética acumula uma função *temática* que a projetará para fora das balizas espacial e temporal que marcam a relação que mantém com a narrativa primeira.

Assim, e como esclarece Genette, o segundo tipo de relações que pode unir a narrativa metadieética [hipodieética] à moldura intradieética, na qual aquela se encaixa, é a relação temática que se estabelece por *analogia* e que visa servir de *exemplum*. N₂, através de uma analepse interna de alcance e amplitude longos, inicia a narração explicativa e temática de um episódio ocorrido num tempo remoto, em que os antepassados daquela família de bichos marinhos viviam em terra, empenhados “com palavras e actos, para que os homens se tornassem capazes de viver sem se detestarem e fazerem maus juízos uns dos outros” (p. 18). No entanto, o seu valor não era reconhecido pelos outros homens, que lhes invejavam “a inteligência e o saber”. E era sobretudo por isso, informa-nos o narrador intradieético, por os invejarem, que começaram a persegui-los e a maltratá-los, de forma que, “para se salvarem daquela fúria humana punham-se em fuga. Mas os outros, em número muito maior, seguiam-nos sem piedade” (p. 19). Este segmento introduz já os tópicos da inteligência/saber, da inveja e da perseguição/fuga, associados frequentemente à história (diáspora) do povo judeu desde o Antigo Testamento ao Holocausto, ou seja, desde 586 a.C, data em que Nabucodonosor II, rei da Babilónia, invade o reino de Judá, a 1948, ano em que foi criado o moderno estado de Israel, que, segundo os discursos oficiais, marcará o fim da diáspora do povo judeu.

Mas a analogia com o discurso da história oficial intensificar-se-á à medida que N₂ vai evocando elementos de contornos claramente bíblicos para explicar estes metaeventos narrativos que ocupam a narração de apenas duas páginas. Assim, desesperados, os “magníficos” procuraram ajuda junto de um velho justiceiro que, devido a tortura e perseguição semelhantes, se refugiara no fundo do mar. Enquanto clamavam pela ajuda do velho, o mar agitou-se e “uma onda alta avançou sobre a areia onde se dissipou num murmúrio semelhante a vozes humanas” (p. 19), e nesse instante

receberam como mensagem uma anêmona branca que os transformaria em criaturas marinhas. Para além do motivo bíblico do mar enfurecido e obedecendo a uma voz que dele se serve para comunicar com os homens, encontramos a anêmona, flor reiteradamente evocada no “Cântico dos Cânticos” ou “Cantares de Salomão” e em “Mateus” (6, pp. 28-29) (2001), simbolicamente sugerindo a solidão, a simplicidade e a beleza efémera. Em relação a este último elemento, é interessante olharmos para o seu significado etimológico – em grego, o substantivo masculino *ἄνεμος*, *ov* significa literalmente “vento, agitação da alma, paixão” (Pereira, 1984, p. 48), significações etimológica e histórico-culturalmente ligadas ao sopro de Deus ou revelação do espírito divino, reforçados aqui pela cor branca.

Desta forma, ou seja, pela parábola, fica pois explicada a N₁, e, por extensão, aos leitores, a existência das criaturas que, quando em terra, se apresentam como meio peixes, meio serpentes e de cor azul como as pedras do mar, e, quando no mar, descobrem as suas formas humanas, sendo que *Silka* casou com o mais belo dessas criaturas marinhas – Reinaldo. A metamorfose é, pois, imperativa para que se protejam dos homens que, tantos anos passados, continuam em busca do seu paradeiro para exterminá-los. Esta parábola cumpre aqui uma específica função de comunicação que ultrapassa a do ensino explícito de um princípio ou de uma moral que é a de colocar em confronto comportamentos entre semelhantes, deixando ao leitor o espaço para questionar esses comportamentos e ajuizar sobre possíveis questões levantadas pelo direito à diferença e a necessidade de tolerância.

Esta narrativa encaixada vai impor ao leitor (seja em leitura autónoma, seja em leitura orientada) um determinado modo de ler que passa inevitavelmente pela ativação dos códigos simbólicos e culturais (Barthes, 1976), muito em particular deste último.

Ainda do âmbito da narratologia, as categorias da personagem, do tempo e do espaço sofrem um tratamento específico na parábola enquanto género literário e que importa aqui mencionar. Na parábola de “os magníficos”, como em muitas das parábolas bíblicas, o signo da personagem surge como não marcado e sem intervenção na ação, ou seja, os magníficos surgem como uma personagem plural, não individualizada, ou, recorrendo a Carlos e Reis e Ana Cristina Macário Lopes, como “personagem-síntese entre o individual e o coletivo, entre o concreto e o abstrato, tendo em vista o intuito de ilustrar de forma representativa certas dominantes” (1998, p. 411). Em *Silka*, apesar de esta personagem-síntese explicar a existência de Reinaldo – esta sim individualizada –, revela uma dominante cultural, figurável no povo judeu. Portanto, esta personagem-síntese de os “magníficos” autoriza a intersecção ou transposição, melhor dizendo, do universo diegético para o universo real do leitor, nela convergindo “todos os elementos determinantes, humana e socialmente essenciais, de um período

histórico [...], revelação extrema de (Luckács, 1973, p. 9, *cit in* Reis & Lopes, 1998, 411). A opção pela construção de uma personagem-tipo nesta zona textual encaixada auxilia a fixação temática que se pretende com esta parábola.

Quanto à categoria do espaço, categoria fundamental na estruturação da história, e após observação dos marcadores de localização espacial, para além da referência ao mar que aponta para uma geografia litoral, concluímos que também aqui opera a ausência de marcação concreta – o que é contado aconteceu num passado remoto. No entanto, a perseguição de que foram vítimas “os magníficos” irá repetir-se na narrativa de *Silka* e de Reinaldo, descendente direto daqueles. A não ancoragem espacial dos eventos que formam a parábola autoriza a atualização do ciclo temático da perseguição do povo judeu, seja qual for o espaço histórico em que se encontra o leitor desta narrativa. Da mesma forma, o dispositivo temporal da parábola dos “magníficos” apresenta exclusivamente marcadores de pretéritos imperfeito e perfeito/mais-que-perfeito, não localizando cronologicamente a ação num tempo concreto. Segundo Harald Weinrich, a marcação da categoria do tempo com verbos pertencentes ao que designou por “grupo II”, ou seja, tempos do pretérito, é própria do “mundo narrado” por oposição ao “mundo comentado” (1989, pp. 39-49). Assim, a opção por tempos do Grupo II facilita a flutuação e a meta-historicidade da matéria extraliterária sugerida por esta metanarrativa.

Por último, destacamos a relação que N₂ mantém com as duas situações narrativas – a história de *Silka* e de Reinaldo e a história dos “Magníficos”. Na primeira, N₂ apresenta atitudes intrusivas, visíveis nos comentários que acrescenta ao discurso proferido de forma direta pelos pais e pelos irmãos de *Silka* e nas escolhas morfossintáticas que, de certa forma, indiciam posicionar-se do lado desse núcleo de personagens. Deste modo, quando N₂ diz, por exemplo, que “os pais e os irmãos de *Silka* riram a bandeiras despregadas e depois tramaram pregar uma partida àqueles fervorosos embaixadores marítimos” (p. 14) e “não é difícil imaginar que a família de *Silka* não estava de modo algum decidida a casar a rapariga com uma criatura do mar” (p. 15), percebemos, pela escolha do nome “embaixadores”, entremeado pelos adjetivos “fervorosos” e “marítimos”, uma adesão (jocosa) do narrador ao contexto conversacional anterior. Contudo, na narrativa que forma a parábola, N₂ evita expressões e escolhas que denunciem a sua subjetividade, afastando-se dos eventos e limitando-se a contá-los de forma resumida e em discurso indireto (surge uma única ocorrência de discurso direto), consciente, por um lado, de que a parábola, como estratégia discursiva, tem força suficiente para influenciar os interlocutores intra e extratextuais, e de que, por outro, qualquer intrusão da sua parte colocaria em risco a tensão que a brevidade da parábola por si só confere ao assunto.

Sintetizando, a parábola literária situa-se no modo narrativo, é um relato curto e autónomo, surge sempre inserido num outro texto, isto é, constituirá sempre um nível narrativo hipodiegético com uma função marcadamente temática. A parábola literária pode ainda conter signos alegóricos reconhecíveis pelo leitor e repousa na “ação monitiva da analogia” (Genette, s.d., p. 232). Por fim, as categorias da narrativa da personagem, do espaço e do tempo surgem com marcadores-zero ou neutros por forma a garantir a validade e universalidade da matéria factual que o texto narrativo oculta.

Como um jogo de espelhos, a parábola literária joga então com dois textos – o ficcional que diz, ou antes, não diz, mas sugere o historiográfico – e ergue-se como estrutura de ensinamento que exige operações de interpretação e de descodificação. Deste ponto de vista, a leitura de *Silka* exige um exercício de interpretação que favorece uma aprendizagem da leitura, ensinando não “*ce qu'il faut lire, mais comment lire pour se trouver à tout instant en face du non-connu, de l'imprévu*” (Greimas, 1977, p. 228). É precisamente neste encontro com o desconhecido, através da leitura literária desta obra, que a criança-leitora em formação absorverá modelos culturais que viabilizarão o confronto com diferentes visões do mundo, descentralização, conseqüentemente de si mesma (Gomes & Macedo, 2013).

O complexo grau de estruturação de *Silka* e a multiplicidade de sentidos decorrentes do nível hipodiegético – que impulsiona inevitavelmente movimentos de leitura centrípetos e centrífugos – faz desta obra um desafio de interpretação.

Referências bibliográficas

- Aristóteles. (2005). *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Barthes, R. (1976). *S/Z*. Paris: Editions du Seuil.
- Bíblia Sagrada. (2001). (J. F. de Almeida, Trad.). Lisboa: Sociedade Bíblica.
- Bourdieu, P. (1998). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ferreira, A. B. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Figueiredo, L. A. (1997). *Antologia Poética de Frei Luís de Léon* (Vol. 1). São Paulo: Arte & Ciência.
- Genette, G. (s.d.). *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Vega.
- Gomes, J. A. (1 de Maio de 2008). *Literatura para a infância e a juventude entre culturas*. Obtido. Acedido a 12 de junho de 2014 em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/tema_multiculturalidade_a.pdf

- Gomes, J. A., & Macedo, A. C. (2013). Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. Silva & I. M. González (Coords.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 73-91). Porto: Deriva.
- Greimas, A. J. (1977). *Signes et Paraboles. Sémiotique et Texte Évangélique*. Paris: Seuil.
- Horácio. (1668). *Obras de Horacio, Principe dos Poetas Latinos Lyricos*. Lisboa: Oficina de Ioam da Costa.
- Kayser, W. (1985). *Análise e Interpretação da Obra Literária (Introdução à Ciência da Literatura)*. Coimbra: Arménio Amado.
- Kirkwood, W. G. (1983). Storytelling and Self-confrontation: Parables as Communication Strategies. *Quarterly Journal of Speech* , 69(1), 58-74.
- Kothe, F. R. (1986). *A Alegoria*. São Paulo: Ática.
- Lausberg, H. (1982). *Elementos de Retórica Literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Losa, I. (1984). *Silka*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Vol. IV). Lisboa: Livros Horizonte.
- Moisés, M. (2004). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix.
- Pereira, I. (1984). *Dicionário Grego-português e Português-grego*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Quintiliano, M. F. (1887). *Intituciones Oratorias* (Vol. 2). (I. Rodrigues & I. R. Sandier, Trad.). Madrid. Acedido a 10 de setembro de 2104 em:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/>
- Reis, C., & Lopes, A. C. (1998). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Weinrich, H. (1989). *Le Temps*. Paris: Seuil.
- Yonge, C. (1890). *More Bywords*. Londres: Mcmillan and Co.



Guerreiro, C. (2014). Literatura de potencial recepção infantil e formação de leitores multiculturais. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 451-461) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Literatura de potencial recepção infantil e formação de leitores multiculturais

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro
Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança
carlaguerreiro@ipb.pt

Resumo

A nossa comunicação tem como objetivo central refletir sobre a problemática da interculturalidade e revelar o potencial educativo da Literatura para a Infância de autores portugueses, no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e na promoção do diálogo intercultural. Atualmente, perante uma população multicultural crescente nas nossas escolas, urge refletir sobre esta temática. Estão as escolas preparadas para este facto? Os professores estão sensibilizados? Estas questões justificam, na nossa opinião, a existência deste trabalho de investigação. Pretendemos com este estudo criar oportunidades de reflexão sobre estratégias de Educação Intercultural crítica, através do recurso à Literatura de potencial recepção infantil e sistematizar conhecimentos para implementação de projetos de intervenção-ação, teórica e metodologicamente fundamentados.

Abstract

Literature for children and intercultural education. The main goal of our article is to reflect on the issue of interculturalism and to reveal the potential educational value of Literature for Children produced by Portuguese authors concerning the development of a critical awareness of the world and the promotion of intercultural dialogue. Nowadays, facing a growing multicultural population in Portuguese schools, it is urgent to reflect on this theme. Are schools prepared for this? Are teachers aware of it? Should Intercultural Education be developed in all schools, according to the diversity of students that attend them? What are the virtues of literature in promoting Intercultural Education? In accordance with our opinion these issues justify the existence of our research. With this study we aim to create opportunities for critical reflection on strategies for Intercultural Education, making use of literature for children and systematizing knowledge in order to put into practice intervention-action projects, theoretically and methodologically grounded.

Educação Multicultural e Intercultural

De um modo geral, tanto a Educação Multicultural como a Educação Intercultural se movimentam em contextos de diversidade cultural em sociedades plurais e globalizadas mas, tal como tem sido referido em trabalhos vários (Cortesão & Pacheco, 1991; Stoer, 1994; Leite, 2002; Leite & Pacheco, 2008, pp.58-64), quando recorremos a autores francófonos, a expressão “multicultural” é usada para referir a situação de coexistência de culturas diversas e a aceitação passiva dessa diversidade cultural. Já a expressão “intercultural” é usada quando se quer destacar o reconhecimento e valorização do *Outro*, a relação dialógica empática e o intercâmbio que resulta num recíproco enriquecimento entre culturas e/ou subculturas diversas.

Todavia, convém referir que o termo “multicultural” na bibliografia anglo-saxónica não se reduz à mera justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade, como assinalam os europeus. Trata-se de um termo mais amplo onde se incluem diversos modelos de intervenção educativa. Alguns autores utilizam a expressão “educação multicultural” para mencionar um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que facilitam a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, sendo também verdade que outros levam mais longe esta abertura à diversidade cultural, acrescentando-lhe uma dimensão crítica, antirracista, que alia ao respeito pelo diferente a cooperação e a solidariedade entre grupos socioculturais distintos. Este facto é responsável pela adoção da expressão “Educação multi/intercultural” por parte de vários autores que pretendem assim demonstrar que apreendem o multiculturalismo americano no mesmo sentido que o interculturalismo europeu.

Pela nossa parte, e para evitar situações dúbias, já que o termo “multiculturalismo” é uma palavra polissémica que pode abranger aspetos de assimilação cultural, posturas de reconhecimento da diversidade de culturas sob lentes de exotismo e folclore até perspetivas mais críticas de desafio a estereótipos, optamos pela expressão “Educação Multicultural” para nos referirmos ao reconhecimento da diversidade cultural e reservamos o conceito de “Educação Intercultural”, que supera o etnocentrismo paralisante e discriminador, para abordarmos a relação dinâmica e interativa entre grupos sociais e culturais, relação para que aponta, pela sua própria etimologia, o prefixo *inter*.

A postura que assumimos, na esteira de vários autores (Leite, 2002; Morgado & Pires, 2010) tem subjacente um conceito de educação antirracista onde se valorizam, em situações interativas e de conflito positivo, as diferenças e semelhanças entre grupos culturalmente diversos. Por tal facto, subscrevemos as ideias que tecem fortes críticas ao pluralismo superficial que apenas reconhece alguns valores culturais, a maioria das vezes no plano folclórico e turístico das minorias, podendo servir para agravar o seu nível de marginalização.

Uma autêntica e efetiva Educação Intercultural não poderá deixar de se envolver ativamente na desmontagem de preconceitos e estereótipos e promover uma aprendizagem interativa entre culturas diversas, estimuladora de um enriquecimento recíproco. Para tal, é necessário incrementar novas atitudes centradas na comunicação e valorização do *diferente* e traçar modelos educativos que encarem a diversidade cultural como uma riqueza a explorar.

A Educação Intercultural deve assumir-se como um princípio orientador teórico e prático dos sistemas educativos na sua globalidade e não pode deixar de estar presente em ambientes homogêneos do ponto de vista étnico-cultural. Deve, por isso, ser desenvolvida em todas as escolas e inscrever-se num propósito alargado de combate a todas as formas de discriminação, independentemente dos fatores que lhe dão origem, sejam eles étnicos, culturais, socioeconómicos, políticos, religiosos, relativos a questões de género, de orientação sexual ou deficiências/incapacidades físicas.

Atualmente, perante uma população multicultural crescente nas nossas escolas, é importante refletir sobre esta temática e encontrar caminhos de aprendizagem cooperativa e solidária. Estarão as escolas preparadas para este facto e os professores sensibilizados para esta realidade? Deverá a Educação Intercultural ser fomentada em todas as escolas, independentemente da diversidade dos alunos que as frequentam, já que todos somos chamados a intervir numa sociedade que se vislumbra cada vez mais multicultural? Quais as virtualidades da Literatura para a Infância na promoção da Educação Intercultural?

Literatura de potencial receção infantil e educação intercultural

Pretendemos criar oportunidades de reflexão sobre estratégias de Educação Intercultural crítica, através do recurso à Literatura de potencial receção infantil e sistematizar conhecimentos para a implementação futura de projetos de intervenção-ação, teórica e metodologicamente fundamentados.

Procurando construir um dispositivo de análise da Literatura para a Infância, Leite & Rodrigues (2000, pp. 15-16) agrupam os livros em duas categorias muito gerais: os livros clássicos e os livros multiculturais. No primeiro grupo incluem os contos tradicionais e todos aqueles que, mesmo recentes, não manifestem o respeito pela diversidade cultural, enquanto no segundo grupo incluem os que manifestam essa preocupação e possuem intenções claramente pedagógicas. Estes últimos são dispostos pelas autoras, na esteira de Díaz, em três categorias distintas:

— Livros simbólicos sobre multiculturalismo, ou de reflexão geral sobre o conceito de diversidade, onde através de animais, pessoas ou acontecimentos simbólicos se faz a apologia do direito à diferença;

— Livros de conhecimento que apresentam as culturas em concreto, a sua língua, os seus costumes, tradições, literatura e vida quotidiana;

— Livros de narrativa, novelas e contos, que apresentam um determinado aspeto do multiculturalismo como tema fulcral, seguindo uma linha inquisitiva que coloca problemas e interrogações sem apresentar soluções concretas, ou uma linha mais otimista que enfatiza o conhecimento recíproco das culturas e dá a conhecer soluções positivas de sã convivência e cooperação.

Na nossa perspetiva, os contos por nós escolhidos, “A ciganita e o jericó”, de António Torrado, e “O 1.º Natal em Portugal”, de Luísa Ducla Soares, enquadram-se na primeira categoria enunciada.

Estudos vários têm vindo a sublinhar que as atividades desenvolvidas em torno da leitura de obras de Literatura de potencial receção infantil, realizadas com prazer, contribuem para fomentar o gosto pela leitura e desenvolver competências de literacia crítica sobre questões pessoais e sociais. Neste domínio, surge com particular realce a figura do mediador e a sua ação empenhada na promoção de interpretações plurais, mostrando que os textos são passíveis de variadas leituras e, por esta via, parafraseando Poslaniec (2006, p. 23), auxiliar a criança a descobrir que, para lá do prazer, do sonho e do deleite, ela tem a possibilidade de dialogar consigo mesma e avaliar o mundo e o seu lugar no universo, construindo uma ética para si própria.

Mas a viagem ao mundo das histórias é também uma viagem em direção ao *Outro*. Uma viagem de indagação, de questionamento, de estranheza, de deslumbramento e enriquecimento. Mais do que um veículo de transmissão de conhecimentos e informações sobre o *Outro*, as histórias ajudam a promover a capacidade de nos descentrarmos, de deixarmos de olhar narcisicamente para a nossa forma de ser e estar no mundo.

A temática da multiculturalidade, que nos últimos anos tem animado bastantes debates, tem revelado um alargamento das áreas de reflexão, contemplando questões de diversidade étnica, questões de género, de orientação sexual, de credo religioso, de estatuto socioeconómico, de modelo de família, de diferentes aptidões/deficiências físicas e cognitivas, de temas específicos de determinadas culturas. Estas questões estão bem patentes na Literatura portuguesa para a Infância das últimas décadas e lançam reptos à Educação Intercultural, motivando investigações neste âmbito e propostas de modelos de análise de obras (Balça, 2006; Leite & Rodrigues, 2000; Morgado & Pires, 2010).

Neste sentido, mais do que promover a leitura de livros multiculturais, verdadeiramente importante é formar leitores críticos, aptos a examinar o mundo sob diversas perspetivas e, como já tivemos oportunidade de referir, a leitura e análise de textos literários contribuem para a formação desse leitor.

A obra literária de António Torrado e Luísa Ducla Soares e a formação multicultural de leitores

Centrar-nos-emos, agora, nos autores escolhidos. A extensa e diversificada obra Torrado, que integra não só textos de raiz popular e tradicional, mas também poesia e sobretudo contos, enquanto veiculadora de mensagens e valores, assenta na trilogia: liberdade, solidariedade e respeito pelo outro.

Escrevendo sempre com a simplicidade de um contador de histórias, Torrado prova que todos os temas narrativos e que todas as circunstâncias podem ser motivo de deslumbramento e ponto de partida para a criação literária. Atentemos com particular atenção no conto “A ciganinha e o jerico”, extraído da obra *A nuvem e o caracol* (Torrado, 1971). Nele, Torrado exprime os seus sentimentos de humanismo fraterno, quer pelas minorias étnicas quer pelos mais frágeis (neste caso, os animais), manifestando uma enorme sensibilidade e vanguardismo.

“Maysa” é a menina, “Titó” o burrito em que ela monta. Maysa é linda, como todas as meninas, tem olhos e tranças negros, “Titó” é “um grande finório e um cantor de voz catita” (Torrado, 1979, pp. 43-44).

É a única criança no grupo de nómadas que é a sua família e o narrador não deixa de referir a dureza da sua vida e o desprezo que muitas pessoas sentem pelo povo cigano:

“Maysa vivia num acampamento, desses que não acham poiso certo. Ora aqui, ora ali (...) num correr de cidades e campos, coisa que dá que pensar às pessoas que têm casas de telha, lareira acesa, fartura na despensa e sempre cama no mesmo sítio. – Ciganos, saltimbancos...– Comentam essas pessoas, encolhendo os ombros. Que gente!” (Torrado, 1979, p. 46)

A amizade entre a menina e o animal é ameaçada pela venda iminente deste, pois era também da venda de animais que dependia a sobrevivência da família de Maysa: “A ciganinha não levantava os olhos do chão. Estava triste porque ia perder o amigo. Muito triste” (Torrado, 1979, p. 47). O burrinho, por esperteza, para não se separar dela, faz-se doente e coxo, só que, quando os compradores o examinam, com Maysa à garupa, “trotava que era uma maravilha.” (Torrado, 1979, p. 48)

Os seus donos começaram, então, a queixar-se de que precisavam do dinheiro da venda para viver e o animal, como se de uma pessoa se tratasse, sentiu que devia mostrar as suas habilidades para contribuir para a economia familiar: “faz contas de somar, com giz nos dentes, (...) toca pandeireta e dá estalinhos com a língua, batendo o compasso, quando a ciganinha Maysa, linda como uma flor (...) dança e encanta quem a vê dançar.” (Torrado, 1979, p. 49)

Este conto do autor obedece a uma construção de sentidos universais, que podemos caracterizar como atemporais, embora nela não seja visível qualquer carga doutrinadora, mas

sim o sentido de que as crianças a quem se destina a sua escrita serão homens e mulheres que se pretendem conscientes da realidade que os envolve e nomeadamente cientes da presença de um Outro que culturalmente pode ser muito diferente.

Debruçando-nos, agora, na outra autora por nós escolhida, não será exagero nosso se dissermos que todas as obras da extensa produção narrativa para a Infância, de Luísa Ducla Soares, apresentam subjacentes temáticas cívicas, políticas e morais. De olhar límpido, braços e coração abertos para o mundo, esta escritora escreve com vivacidade e humor sobre uma multiplicidade de temas, certa de que com um sorriso nos lábios é possível abordar problemas sérios e promover a reflexão sobre eles. A ironia, a irreverência, a hipérbole, o absurdo, o trocadilho fonético e lexical, a imaginação e a afetividade são utilizados como recursos ao serviço da crítica social e impregnam a sua escrita, que funde o maravilhoso com o quotidiano real, promovendo a reflexão crítica do leitor. Com qualidade estética e literária e sem pretender transmitir lições de moral, a obra desta autora de referência espelha a sua visão do mundo e desvenda as suas preocupações sociais, ambientais, culturais e éticas. O elogio da diferença, recorrência temática que atravessa a sua obra, é abordado com mestria junto do público infantil. Sem perder de vista o desejo de emancipar o leitor, Ducla Soares chama a atenção para a injustiça social e escreve como quem lança sementes de esperança num mundo fraterno e solidário que todos somos quotidianamente chamados a edificar.

Passaremos agora à focalização do aspeto que nos parece mais característico e distintivo da obra literária de Luísa Ducla Soares: o elogio da diferença.

A alteridade, termo que abrange vários aspetos, pode definir-se em relação às oposições eu/outro, criança/adulto, homem/mulher, bom/mau, rico/pobre, branco/preto, etc...

Durante o seu crescimento, uma criança vai deparar-se gradualmente com essas oposições e nessa aprendizagem a sua leitura pode desempenhar um papel muito importante. Assim, o conto é a forma literária por excelência que desde muito cedo permite à criança a aceitação precoce da diferença (Blockeel, 2001, pp. 290-291).

A nossa seleção recaiu no conto "O primeiro Natal em Portugal", retirado da obra *Há sempre uma estrela no Natal* (Soares, 2006).

"O primeiro Natal em Portugal" mostra que nem todos o vivem da mesma maneira, nem na mesma data, mas todos os dias são bons para se ser solidário e se marcar a diferença pela positiva.

A obra é protagonizada por uma jovem ucraniana e passa-se em vésperas do Natal.

"É véspera de Natal. Mas não para Irina. Para ela só será Natal a 7 de Janeiro, quando as aulas tiverem recomeçado.

A mãe aproveita umas horas extra, na pastelaria, para preparar fornadas de bolos-reis.

O pai, antes de sair, marcou-lhe páginas e páginas de trabalhos de casa. É preciso, para poder acompanhar os colegas.

Folheando o dicionário, a pequena ucraniana procura as palavras portuguesas que há-de escrever em frente das que tão bem conhece (Soares, 2006, s.p.)

Num momento inicial é evidenciada a diferença linguística entre os dois povos, o português e o ucraniano: “Tudo diferente! Até o abecedário...” (Idem, ibidem, s.p.) Mas também a forma como a criança, por ser diferente, é ostracizada pelos seus colegas: “Na escola, os outros fazem pouco dela e chamam-lhe “língua-de-trapos”. Que quererá isso dizer?” (Soares, 2006, s.p.)

O despeito e inveja dos demais, associado a um sentimento de exclusão pela diferença, está também bem patente na seguinte passagem:

Tem, no entanto, orgulho em ser a melhor a matemática. Ninguém a bate em contas. Quando a professora entrega os testes e lhe dá vinte, há sempre um grupinho irritado que, no recreio seguinte, se junta, numa roda, à sua volta, cantarolando:

*Irina, Irina, Irina,
Que menina tão fina!
Tem cara cor de sal,
Olhos cor de piscina.*

*Cabelos cor de margarina.
Ai, doem-te as saudades?
Vai tomar aspirina.*

Na Ucrânia deixou tantos amigos...(Soares, 2006, s.p.)

Esta diferença, que acaba por ser assumida também pela própria protagonista, torna-a num ser aparte dos demais: “Sente-se como uma extraterrestre. Porque é que os pais a mandaram vir?” (Soares, 2006, s.p.)

A forma como a criança é tratada faz com que se isole, pois as atitudes discriminatórias da maioria dos colegas e a barreira da língua afastam-na: “Às vezes, o Afonso murmura-lhe ao ouvido um segredo:- Pareces uma fada! E foge logo a correr.” (Soares, 2006, s.p.)

Esta inadaptação sentida na sequência da não aceitação das demais crianças, estende-se também a alguns adultos, de que a auxiliar escolar é um exemplo:

Que palavrão será “fada”? Nem vale a pena procurar no dicionário. Algumas palavras que lhe dizem nem sequer lá vêm. A princípio ainda perguntou à mulher da limpeza o que significavam mas ela empurrou-a com a esfregona.

— Ordinária! Estes imigrantes mal sabem falar mas fixam logo a porcaria... Porque não voltam para o sítio de onde vieram? (Idem, ibidem, s.p.)

A dureza da condição emigrante e o alienamento cultural em que muitos se sentem está bem patente no pensamento desta personagem:

É Natal em Portugal. Que interessa? A família está dispersa. A mãe a fazer bolos-reis que não vai provar porque para os ortodoxos é tempo de sacrifício e jejum. O pai lá anda, na construção civil. Como mais ninguém queria trabalhar na noite de 24, foi, sozinho, pintar um café que está a ser remodelado, ao fundo da rua. Os dois irmãos mais novos ficaram em Priluki, lá longe, com a avó. Irina aquece a sopa e arranja uma sandes de queijo. Como pesa o silêncio!

É então que o fio da narrativa sofre um “volte-face” surpreendente.

De repente, sente um grito abafado no andar de cima. Algum assalto? Alguém que caiu? Não sentiu passos nem o baque de uma queda...

Com o coração a bater, põe-se a espreitar pelo óculo. Nada!

— Acudam! Acudam!

(...) Ninguém se encontra no prédio. As lojas do rés-do-chão estão fechadas, os vizinhos do primeiro andar foram de férias. Por cima, na mansarda, mora uma rapariga nova, gorda, pálida. Irina abalança-se a subir. A porta encontra-se apenas encostada e a miúda entra, a medo. Já ninguém grita. Um gemido fraco ecoa ao fundo do corredor.

Haverá feridos? Tem horror ao sangue. Por um momento, pensa em voltar para trás. Mas prossegue, pé ante pé, até ao quarto.

Deitada na cama, a moça, que ela conhece de vista, geme, agarrada à barriga enorme. Irina aproxima-se, repara que está alagada em suor.

— Chama o 112. O bebé vai nascer.

Que será o 112? Estará ela a delirar? Quase desfalece.

Então Irina precipita-se pela escada abaixo. A rua encontra-se deserta. Não conhece ninguém nas redondezas. Corre até ao café onde o pai está a pintar paredes.

É então que o pintor ucraniano “despe” a sua pele de imigrante pintor e assume a sua verdadeira profissão de médico. Também aqui a autora transmite a ideia de que frequentemente são os imigrantes que assumem os trabalhos mais duros, qualquer que seja a sua formação, no seu país de origem.

Chegados ao prédio, o ucraniano galga os degraus dois a dois, entra sozinho no quarto da vizinha. A filha fica à espera.

— Irina, ferve uma panela de água. Traz-me um frasco de álcool, uma tesoura, toalhas.

— Traz-me roupa lavada, para me mudar!

O pintor despe o fato-macaco, sujo de tinta e de pó, na casa de banho, enfia uma camisa branca, umas calças desbotadas. Esfrega as mãos e a tesoura com álcool.

(...) De novo no quarto, fala pausadamente com a rapariga, em voz alta. Ouve-se tudo cá fora

— Força! Coragem! Está quase...

De súbito ouve-se o choro de um bebé.

— Entra, Irina — diz, pouco depois, o pai. — Vem ajudar. Já és crescida.

Entrega-lhe o recém-nascido.

A rapariga, na cama desalinhada, sorri.

— Embrulha-o num xailinho. Está na gaveta do meio.

Irina aconchega aquele corpo tão pequenino e frágil. Embala-o devagarinho, como fazia com as bonecas. Uma minúscula mãozinha aperta então o seu polegar. O alarme de uma ambulância apita. Pára à entrada do edifício. Duas enfermeiras precipitam-se pela porta dentro.

— Então, viram-se atrapalhados? Um parto faz sempre confusão, principalmente aos homens.

— Sou médico — confessa o ucraniano. — Mas, em Portugal, ando nas obras...

As enfermeiras cruzam um olhar subitamente triste (Soares, 2006, s.p.).

Se bem que, num primeiro momento, o estrangeiro – Irina – seja considerado aos olhos dos demais, um elemento estranho porque cultural e linguisticamente diferente, agora, ele é visto, assumido pela figura do pai ucraniano, como um elemento de ajuda e, por isso, perspectivado como alguém especial.

A mãe olha para o homem e pergunta:

— Como é que o doutor se chama?

— Anton.

— António? Quer ser o padrinho? Vou pôr-lhe o seu nome.

As enfermeiras levam a rapariga e o bebé para a ambulância (Soares, 2006, s.p.).

O final da história traz uma nota de pacificação e esperança, de que melhores dias virão para a pequena Irina e com eles a consideração de que ela é, de facto, uma menina especial.

— Manhã nós visitar! — exclama a garota.

Já passa da meia-noite. Pai e filha descem até ao patamar do primeiro andar. Na escada nunca há luz. Felizmente a gente do 112 usa lanternas... Mas, logo que o pessoal da ambulância se afasta, a escuridão instala-se. Às apalpadelas, o pai mete a chave na fechadura. Tropeça num embrulho.

— Que será? — espanta-se ele. — Esta é uma noite de surpresas.

Sobre o tapete de cairo está um embrulho enfeitado com um laçarote cor-de-rosa. Traz um bilhete preso com fita-cola.

Para uma fada loura. Com amizade

A menina abre-o. É um conjunto de canetas de ponta de feltro.

— O Pai Natal português não se esqueceu de ti — ri-se o médico.

— O Afonso é a única pessoa que me trata por fada — replica a Irina, um bocadinho corada.

(...) Depois, pega numa folha de papel e desenha, a amarelo, uma estrela a brilhar, a brilhar,

a brilhar (Soares, 2006, s.p.).

Conclusões

Encarando a Literatura para a Infância como um poderoso veículo de transmissão de valores culturais, a nossa investigação procurou explorar as suas potencialidades na edificação de atitudes positivas face à diferença, na desconstrução do discurso e práticas monoculturais e no combate aos preconceitos, atitudes e estereótipos discriminatórios. Buscámos também evidenciar que a Literatura para a Infância contribui para desenvolvimento global da criança, para a promoção de hábitos e competências de leitura, para o despertar da sensibilidade estética e para a implementação de uma pedagogia da literacia crítica, necessária ao exercício pleno da cidadania, num contexto de diversidade cultural crescente. Intencionalmente, seleccionámos dois autores portugueses e duas obras que se correlacionam, embora distanciadas no tempo, pondo ambas em evidência o paradigma da diversidade cultural, racial e étnica e da importância da sua valorização e inclusão.

Demonstrámos que, de um modo geral, a Literatura para a Infância de autores portugueses, desde há muitos anos a esta parte, tem contribuído para a abertura ao conhecimento de outras realidades culturais. Baseados em autores de referência, no âmbito da Literatura para a Infância, comprovámos ainda que na escolha de textos, como recurso pedagógico para trabalhar em contexto escolar, o educador/professor deve ter em atenção dois aspetos essenciais que, a seguir, enunciámos:

- A responsabilidade de fazer uma análise crítica e de estar muito atento aos diferentes estereótipos presentes e veiculados pelos livros, quer no texto verbal, quer no texto icónico (no caso do pré-escolar, este último aspeto ganha particular acuidade);
- A preocupação de que a escolha das obras que vai trabalhar com os seus alunos se deve centrar não só nos valores sociais, como também nos literários, uma vez que só através da leitura deste tipo de textos a criança adquire uma competência estética que lhe permitirá o desenvolvimento do seu espírito crítico, contribuindo para a sua formação integral.

Pretendemos, com a nossa comunicação, evidenciar o facto que o fundamental é formar um leitor multicultural que se caracterize por ter a capacidade de ver o mundo sob diversas perspetivas, que seja capaz de reconhecer e valorizar as diferenças e de ser sensível às riquezas da sua cultura e da do outro, isto é, seja capaz de aceitar, integrando.

Referências bibliográficas

- Balça, A. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. *In* F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 231-244). *Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Blockeel, F. (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho.
- Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4(2-3), 33-44.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: IIE.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *Intermeio – Revista do programa de pós-graduação em educação*, 14(27), 102-111.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Porto: ASA.

- Soares, L. D. (2006). *Há sempre uma estrela no Natal*. Porto: Editora Civilização.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "campo da contextualização pedagógica". *Revista Educação Sociedade e Culturas* 1, 7-27.
- Torrado, A. (1971). *A nuvem e o caracol*. Porto: ASA.



Moita, P., Minervino, C., & Chambel, T. (2014). Tecnologia digital a favor da leitura: construção de um instrumento adaptativo informatizado. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 462-483) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Tecnologia digital a favor da leitura: construção de um instrumento adaptativo informatizado

Pedro Moita

Universidade de Lisboa
moita@campus.ul.pt

Carla Minervino

Universidade Federal da Paraíba
carla.minervino@pq.cnpq.br

Teresa Chambel

Universidade de Lisboa
tc@di.fc.ul.pt

Resumo

Considerando a importância das tecnologias digitais para a educação e a carência de instrumentos informatizados para avaliação, o presente trabalho visa apresentar a conceção, desenvolvimento e análise de um instrumento automatizado de avaliação de habilidades cognitivas envolvidas na aquisição da leitura. O ambiente virtual *Projeto Ler* e o *Teste de Habilidades Predictoras da Leitura - THPL* são um avanço para a avaliação de habilidades envolvidas na aquisição da leitura em língua portuguesa, com o uso da testagem adaptativa informatizada. O THPL fornece a análise do desempenho da criança, sendo apresentados os gráficos de evolução da dificuldade e habilidade da criança. O THPL irá auxiliar na análise das referidas habilidades, de forma rápida, precisa e confiável, além do profissional ter um feedback imediato e confiável sobre a evolução dos seus alunos. Desta forma, poderá monitorizar o progresso de aprendizagem da leitura e definir as prioridades para a instrução e intervenção precoce.

Abstract

Digital technology for reading: constructing of a computerized adaptive instrument. Considering the importance of digital technologies for education and the lack of instruments for computerized evaluation, this research aimed to design, develop and analyse a computerized adaptive instrument for the assessment of cognitive skills in reading development. The virtual environment *Projeto LER* and the Predictors of Reading Testing Skill - PRTS instrument are an innovation for the assessment of skills involved in reading acquisition in Portuguese supported by using computerized adaptive testing methodology. The PRTS provides a performance analysis of the child, which lists the evolution graphics of difficulty level of the item and estimated level of the examinee's reading ability. The PRTS will assist in the analysis of these skills, quickly, accurately and reliably, allowing the professionals to have an immediate and reliable feedback on the progress of their students. In this way, they can monitor the progress of learning how to read and set priorities for education and early intervention.

Introdução

Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e de metodologias em *e-learning*, vêm surgindo, em oposição aos testes tradicionais que envolvem a aplicação do mesmo conjunto de itens para todas as pessoas, instrumentos que, com o auxílio do computador, possibilitam a aplicação de testes adaptativos informatizados que apresentam vantagens indiscutíveis. De acordo com Sartes e Souza-Formigoni (2013), compreende-se por teste adaptativo informatizado aquele que irá apresentar os itens a partir da identificação do nível de habilidade do indivíduo, determinado pelas respostas aos itens anteriormente apresentados, pelo que o teste se adapta à habilidade do indivíduo.

Os testes adaptativos informatizados pertencem à geração informatizada de itens que já foi implementada no desenvolvimento de ferramentas para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a saúde e educação, nas quais já existem modelos cognitivos de desempenho e constructos a serem examinados com representatividade em termos de uma sintaxe lógica. Com o repertório teórico atual, é possível construir um instrumento com um conjunto de itens que possam refletir as habilidades de um indivíduo. Ademais, a construção de testes adaptativos para computador ou dispositivos móveis permite garantir precisão e diminuir a extensão do teste (Klein, 2013).

Em diversos países, a utilização de instrumentos informatizados tem sido amplamente desenvolvida, quer através da adaptação de instrumentos que já existem no formato papel-e-lápis, quer com a criação de novos instrumentos. Entre os instrumentos que já efetuam a testagem de habilidades por meio das escalas informatizadas, podemos mencionar os testes de *Woodcock Johnson* (Urbina, 2007). Estes instrumentos representam um avanço para a área da avaliação psicológica e educacional e envolvem vários conceitos da psicometria moderna, como a estimativa da dificuldade de itens e a magnitude do traço latente pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), bem como a seleção automatizada de itens a partir do perfil dos indivíduos.

Os avanços rápidos da tecnologia digital e a aplicação da informática a todas as áreas do conhecimento juntam-se em ritmo acelerado aos avanços na teoria e metodologia da ciência psicológica e educacional, permitindo uma exploração de técnicas inovadoras de avaliação com potencial aplicação na solução de problemas, desde as limitações de mensuração às aplicações práticas em contextos variados de atuação. Desde a década de 1980, esses avanços – juntamente com progressos concomitantes na Teoria de Resposta ao Item (TRI) – vêm sendo utilizados com sucesso em pesquisas de desenvolvimento e aplicação de instrumentos de medida em diversas áreas, como na avaliação psicológica e educacional, entre outras (Andrade, Tavares, & Valle, 2000; Pasquali, 1999, 2004).

Destacamos, dentro da área de avaliação psicológica e educacional, as pesquisas realizadas sobre o processo de aquisição da leitura. Em Portugal investigações com as de

Viana (2002) revelam que a aprendizagem da leitura não tem início com o ingresso no 1.º ano de escolaridade. O sistema que permite o ato de ler é ativado muito precocemente e portanto é imprescindível construir instrumentos que possam analisar o processo de aquisição da leitura em seu momento mais inicial. Neste sentido, surgem as pesquisas com enfoque nas habilidades preditoras da leitura. Dentre as habilidades que predizem a competência leitora, destaca-se a consciência fonológica (habilidade responsável pela percepção e manipulação consciente dos sons da língua) e a memória. E para esta temática, poucos são os instrumentos informatizados desenvolvidos em língua portuguesa. São em número reduzido os *softwares* construídos para auxiliar no processo de avaliação da leitura construídos com comprovação científica de sua validade e que possam ser utilizados com segurança por profissionais da educação.

Considerando a importância das tecnologias digitais para a educação e a carência de instrumentos informatizados de avaliação, a presente pesquisa tem como objetivos conceber, desenvolver e analisar um instrumento adaptativo informatizado de avaliação das habilidades cognitivas preditoras do desenvolvimento de leitura, com foco na consciência fonológica e na memória.

Objetivo

O estudo em causa visou desenvolver um teste adaptativo informatizado para avaliar as habilidades cognitivas preditoras do desenvolvimento de leitura, com foco na consciência fonológica e memória, em crianças dos 4 aos 7 anos.

O presente estudo apresentou os seguintes objetivos de investigação:

- Conceber e desenvolver o teste adaptativo informatizado;
- Elaborar e aplicar um questionário aos profissionais envolvidos na aplicação do teste com o objetivo de avaliar dimensões base de usabilidade: a utilidade, a satisfação e a facilidade de uso;
- Comparar a versão informatizada com a versão papel-e-lápis, com o objetivo de determinar as vantagens e limitações de cada método, tendo como base os comentários feitos pelos aplicadores em relação à usabilidade, as observações feitas aquando da avaliação das crianças e o tempo de resposta.

Em última análise e como propósito geral de contribuição social, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento de melhores instrumentos de avaliação, tomando a experiência em causa como caso de análise.

Metodologia

O presente estudo, face ao carácter inovador e ao elevado nível de complexidade, realizou-se segundo uma abordagem metodológica mista em quatro momentos. O primeiro momento teve como objetivo analisar e conceber a plataforma de gestão de testes, a qual chamamos *Projeto LER*, e obedeceu a uma lógica qualitativa, onde a recolha de informação foi realizada através de entrevistas aos elementos da equipa de trabalho.

O segundo momento do estudo também obedeceu a um desenho qualitativo, tendo como objectivo construir o teste adaptativo informatizado THPL - Teste de Habilidades Predictoras da Leitura. Para maximizar a fidelidade da informação recolhida, optámos por realizar entrevistas com três grupos amostrais: um grupo de juízes composto por três professores do ensino fundamental e três professores universitários, um grupo de quinze estudantes universitários do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, e um terceiro grupo composto por cinquenta crianças oriundas de escolas públicas estaduais e de creches públicas municipais localizadas na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

O terceiro momento, correspondente à aplicação do teste nas versões informatizada e papel-e-lápis a crianças em idade pré-escolar, obedeceu a um desenho quantitativo. A amostra foi constituída por 630 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade, oriundas de escolas públicas estaduais e creches públicas municipais localizadas na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. O procedimento adotado foi um roteiro de observação das crianças avaliadas onde se registou as reações das crianças no decorrer da aplicação dos testes. Estas reações foram convertidas em expressões numéricas a fim de serem comparadas.

No quarto momento, para alcançar os objetivos do estudo, utilizamos uma metodologia quantitativa, recorrendo à aplicação do questionário como base o modelo USE (Davis, 1989; Lund, 2001), que foca as seguintes propriedades: *Usefulness, Ease of Use, Ease of Learning and Satisfaction*.

Ainda nos momentos 3 e 4, durante o procedimento de organização e tratamento dos dados, utilizamos o Software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21) como ferramenta central no processo de análise de dados, tendo em vista o poder desta ferramenta informática em realizar cálculos estatísticos complexos e auxiliar no processo de transformação dos dados em informação (Coutinho, 2011).

Os responsáveis pelas escolas onde foram aplicados os testes, bem como os encarregados de educação das crianças, consentiram e autorizaram a realização dos mesmos, após serem informados sobre as intenções da investigação. A identificação por parte das crianças foi substituída por nomes fictícios, de maneira que não houvesse constrangimento para os sujeitos amostrais envolvidos na pesquisa, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS (1996) e suas Complementares, outorgada

pelo Decreto nº 93933, de 14 de janeiro de 1987, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito(s) da pesquisa e ao Estado, e a Resolução/UFPB/CONSEPE. Este projeto foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba sob o número 346.404.

Desenvolvimento do instrumento

O Teste de Habilidades Predictoras da Leitura – THPL é um teste adaptativo informatizado cuja seleção de itens se adapta ao indivíduo, seguindo, de modo geral, uma lógica de acordo com as suas respostas. Ou seja, se o indivíduo acerta o item atual, o próximo item deverá ter um nível de dificuldade maior; se o indivíduo erra o item atual, o próximo item deverá ser mais fácil. De acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI), este instrumento seleciona os itens adequados ao nível de habilidade do sujeito, de forma a que não seja necessário utilizar todos os itens do banco. Esta é uma vantagem em relação aos modelos tradicionais, pois consegue encontrar a proficiência do indivíduo com menos itens e, conseqüentemente com economia de tempo.

Os itens desenvolvidos para este instrumento tiveram como objetivo avaliar a consciência fonológica e a memória visual. Para ir ao encontro do objetivo traçado, o banco de itens foi organizado nas seguintes tarefas: rima, aliteração e segmentação (consciência fonológica) e memória visual. O conteúdo dos itens é composto por figuras e áudio sincronizados no tempo. O áudio (voz humana) verbaliza o nome de cada figura apresentada e respectiva instrução de utilização do item.

As palavras foram selecionadas a partir de uma lista de palavras com 2.957 itens de baixa frequência, 654 itens de média frequência, e 947 itens de alta frequência. A lista de palavras foi construída com base na contagem de frequência de ocorrência de palavras comuns no vocabulário de leitura das crianças de pré-escola e do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental (Pinheiro, 1996, 2007). As listas de cada ano (pré-escola, 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos) foram compostas por palavras de três a doze letras (monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas), distribuídas em duas categorias de regularidade grafema-fonema: palavras regulares para a leitura (RL) e palavras irregulares para a leitura (IRL). Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão das palavras: palavras que pudessem ser representadas através de uma imagem e palavras que estivessem presentes nas listas de cada ano escolar. Após a análise das palavras que atendessem aos dois critérios de inclusão foram selecionadas 180 palavras.

As figuras foram desenhadas manualmente no *Bamboo Fun multi-touch* (mesa digitalizadora 337x223x8.5mm, com área ativa de caneta de 217x137mm) e depois

passadas para o computador. Na elaboração dos desenhos atendeu-se ao público-alvo do teste.

Depois de concluídos os desenhos, os mesmos foram apresentados a três grupos amostrais: i) um grupo de juízes composto por três professores do ensino fundamental e três professores universitários, sendo quatro homens e duas mulheres, com idade superior a 30 anos e nível superior de escolaridade; ii) um grupo de quinze estudantes universitários do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sendo nove mulheres e seis homens, com idade variando entre 20 e 25 anos e; iii) um terceiro grupo composto por cinquenta crianças oriundas de escolas públicas estaduais e creches públicas municipais localizadas na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. A faixa etária variou entre os 4 e os 11 anos (Média = 6 anos 8 meses; Dp = 1,51), sendo 46% do sexo feminino e 54% do sexo masculino, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1

Descrição da amostra que realizou a análise dos desenhos

Amostra para análise dos desenhos	Masculino		Feminino	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Professores Universitários	02	34%	01	16%
Professores do Ensino Fundamental	02	34%	01	16%
Estudantes Universitários	06	40%	09	60%
Crianças	27	54%	23	46%

Os desenhos foram apresentados aos diferentes grupos de sujeitos em folhas de papel A4, na horizontal. Em seguida foi questionado qual o nome da figura. Quando os sujeitos nomeavam a figura de forma incorreta, eram questionados no sentido de explicitarem a resposta. A recolha dos dados foi realizada no início de 2012 (no Brasil, o ano escolar coincide com o ano civil). Apenas os desenhos que obtiveram 80% de concordância por parte dos participantes de cada grupo foram selecionados para a construção dos itens das tarefas de rima, aliteração, segmentação e memória visual. A aplicação deste critério resultou na seleção de 156 figuras, ou seja, foram descartados 24 desenhos.

Transposição dos itens para formato digital

Cada item é composto pelo conjunto de palavras selecionadas com o respetivo desenho gráfico e ficheiro de áudio sincronizado no tempo. Como se trata de um desenvolvimento *Web*, tomamos algumas decisões relacionadas aos formatos escolhidos, principalmente em relação às imagens e aos ficheiros áudio. Para as imagens escolhemos o PNG (*Portable Network Graphics*) porque comprime melhor do que o GIF (*Graphics*

Interchange Format), formato largamente adotado em aplicações na Internet, permitindo ficheiros com menor tamanho e suportando imagens com fundo transparente. Para os ficheiros de áudio, dado desconhecermos o formato suportado pelo *browser* do utilizador final, tivemos que optar por dois formatos de baixo débito mais comuns na Internet: MP3 e WAV. No entanto, colocamos como primeira opção o formato MP3 pois os ficheiros têm uma menor dimensão do que os de formato WAV, ocupando uma menor largura de banda.

Quanto à composição dos conteúdos, foi necessário decidir, em fase de *design*, qual o modelo e paradigma para a autoria multimédia, e quais as linguagens de programação a utilizar.

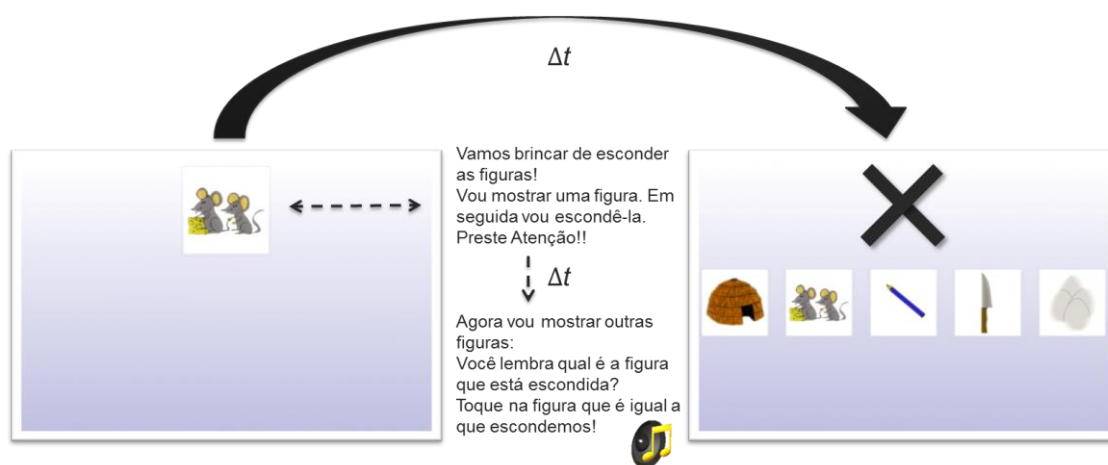


Figura 1 – Item com imagens e ficheiro de áudio sincronizados no tempo.

Como se trata da construção de um instrumento de avaliação composto por histórias que são narradas ao longo do tempo para uma aplicação *Web*, escolhemos o modelo baseado na sincronização de conteúdos, seguindo o paradigma baseado em linguagens de marcas para sincronização temporal. Na Figura 1, podemos observar a sincronização da fala, representada pelo texto no centro da figura, com a visualização ou não do desenho. Este é um exemplo de um item da tarefa de Memória Visual.

A escolha do paradigma baseado em linguagens de marcas para sincronização temporal pressupõe a utilização do HTML5 com uma linguagem de *script*, pois permite tanto a especificação da estrutura espacial, como da estrutura temporal de um documento hipermédia. Para obter as apresentações sincronizadas ao longo de um período de tempo especificado, desenvolvemos, com a linguagem de programação JavaScript, um código para interpretar as marcas e atributos definidos no XHTML, à semelhança das seguintes linguagens utilizadas no paradigma selecionado: HTML+TIME - *Timed Interactive Multimedia Extensions for HTML*, HTIMEL - *HTML Time Extensions for Hypervideo* e SMIL - *Synchronized Multimedia Integration Language*.

Em relação à escolha de utilização de CSS3, ela teve como objetivo a separação dos conteúdos do *layout* de apresentação. No CSS3 definimos todos os elementos de *layout*: fontes, cores, margens, linhas, alturas, larguras, imagens de fundo e posicionamentos. Em conjunto com o código JavaScript referido acima, construímos as animações sincronizadas no tempo.

Calibração dos itens

Uma vez selecionadas as figuras, passamos para a construção dos itens de cada tarefa. Os itens foram elaborados de forma a abarcar itens fáceis, médios e difíceis de serem resolvidos, divididos portanto em três níveis. Para estipular o grau de dificuldade foram considerados os seguintes critérios: a frequência, regularidade, tonicidade e extensão da palavra-estímulo. Cada grupo de itens foi programado para atender uma das habilidades observadas, a saber: habilidades mnemônicas e habilidades metalinguísticas. Os itens foram inseridos em sequência aleatória de dificuldade em apresentação de PowerPoint, para o procedimento de análise dos itens.

Após o desenvolvimento dos itens do teste, foi implementada a condução de um estudo para verificar as suas propriedades psicométricas. Este procedimento é uma etapa importante na construção de qualquer instrumento, pois possibilita verificar se a escala construída se encontra minimamente adequada para que seja dada continuidade ao estudo. Caso seja verificado que o instrumento ainda não agrega confiabilidade suficiente, deve-se melhorá-lo quanto às suas deficiências. Resumindo, o estudo foi direcionado quanto ao seguimento para testagem do instrumento (Urbina, 2007).

Os dados coletados nesta fase do estudo foram analisados com recurso à Teoria de Resposta ao Item e com o auxílio de programas computacionais específicos: os programas IBM SPSS e BILOG-MG para análise e ajuste dos modelos de três parâmetros pela estimação marginal de máxima verossimilhança, com a finalidade de verificar a precisão do instrumento, a correlação item-teta e os ajustes dos itens em relação à escala. Os ajustes são representados pelos índices *Outfit* e *Infit*. Tais ajustes podem ser verificados pelos parâmetros *Outfit* e *Infit*. Conforme Bond e Fox (2007), o *outfit* é baseado na soma convencional dos resíduos estandardizados ao quadrado, sem qualquer ponderação. Por este motivo, este parâmetro é o mais sensível aos *outliers*, em que o desajuste do item ou sua discrepância ocorre distante do nível de habilidade. Ou seja, os casos de *outfit* referem-se a situações em que o sujeito não acerta itens muito fáceis para sua habilidade, ou então acerta itens muito distantes da sua habilidade. O *Infit* também é uma medida de desajuste do item, contudo, é-lhe introduzida uma ponderação, tornando-o menos sensível aos *outliers*. Este parâmetro está relacionado às discrepâncias próximas ao nível de habilidade

do sujeito, ou seja, ele não acerta aos itens próximos do seu nível de habilidade (Baker & Kim, 2004).

Para as análises de dados foram consideradas as respostas das crianças nas tarefas de consciência fonológica (rima, segmentação e aliteração) e memória visual. Uma vez indicadas as respostas, os dados foram transformados em itens do tipo certo/errado (itens dicotômicos), sendo atribuído um ponto por resposta certa e zero pontos por resposta errada.

Os escores que emergiram foram o escore total e os escores por desempenho em cada tarefa, sendo que o escore total correspondeu à soma dos acertos em todos os itens e, nos escores por habilidades, os acertos corresponderam às respostas corretas em cada grupo de itens. As análises estatísticas aplicadas aos dados das tarefas que os alunos pré-leitores e leitores iniciantes foram submetidos, resultaram na estimação das habilidades, do poder de discriminação (parâmetro *a*, também denominado *slope*), do índice de dificuldade (parâmetro *b*, também denominado *threshold*) e do acerto casual (parâmetro *c*, também denominado *guess*).

O parâmetro de discriminação consiste no poder que o item possui de diferenciar sujeitos com magnitudes próximas no traço latente *a* que se refere, e possui uma métrica que varia entre 0 (nada discriminativo) até cerca de 4 (extremamente discriminativo).

O índice de dificuldade representa o valor teta (traço latente) que o sujeito deve ter para aceitar o item, uma probabilidade de aceitar o item em 0,50 expressa em termos de escores padrões que variam de -4 (itens extremamente fáceis) até +4 (itens extremamente difíceis), passando pelo valor 0 (itens de dificuldade mediana) (Baker & Kim, 2004).

Conforme explicitado, este primeiro estudo referiu-se à construção e calibração de itens para verificar quais deveriam fazer parte do instrumento. Para as tarefas de rima, aliteração, segmentação e memória visual foram elaborados 307 itens.

Nesta fase do estudo participaram 280 crianças, sendo 130 (46.4%) meninas e 150 (53.6%) meninos, com idade variando entre quatro e sete anos (idade média = 5.83; Dp = 0.79) a frequentar escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e particulares na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, Brasil. Esta amostra foi selecionada por conveniência, sendo a técnica de amostragem não probabilística. Considerou-se como critérios de inclusão: a frequência na escola, estar matriculado na pré-alfabetização ou no 1.º ano do ensino fundamental. Excluíram-se todas as crianças que, até à data da avaliação, não tivessem feito quatro anos, que já tivessem feito os oito anos de idade ou que tivessem problemas motores, cognitivos ou da comunicação que pudessem comprometer os resultados. Esta informação foi fornecida pelas professoras de cada uma das salas de aula.

Convém ressaltar que se avaliaram apenas as crianças que, no momento da avaliação, se encontrassem na sala de aula. As tarefas foram apresentadas a todas as

crianças que frequentavam as sala de pré-alfabetização (4-5 anos de idade) e de 1.º ano (6-7 anos de idade). Este procedimento considerou que as crianças analisadas no primeiro semestre ainda não sabiam ler, embora já tivessem tido iniciação formal à leitura, sendo, por isso, considerados leitores iniciantes. Quanto ao grupo do pré-escolar, as crianças não haviam tido contato com o ensino formal da leitura sendo, por isso, consideradas como pré-leitoras.

Algoritmo adaptativo utilizado

Com o banco de itens concluído com 307 itens e os seus respectivos parâmetros estimados (a, b e c), passamos a fase seguinte: o desenvolvimento do algoritmo adaptativo. De acordo com Olea e colaboradores (2004), o desenho do algoritmo utilizado no TAI deverá ter as seguintes características: um critério de partida, um método estatístico para estimar a proficiência, um procedimento para selecionar o próximo item e um critério de paragem. Neste trabalho alcançamos os requisitos do autor da seguinte forma:

- i) Qual o primeiro item que a criança irá responder? Para respondermos a esta questão, escolhemos aleatoriamente um nível de habilidade entre o intervalo (-1,1) e selecionamos, como primeiro item, aquele que contiver mais informação. Este procedimento é algo habitual quando o teste se destina a aplicar em contextos onde não há informação prévia sobre o nível de habilidade da população alvo;
- ii) O método estatístico utilizado neste estudo para estimar a proficiência do indivíduo e a precisão associada, foi o da máxima informação de Fisher;
- iii) Após cada resposta, qual o próximo item? Para esta questão, utilizamos o modelo logístico de três parâmetros (ML3), representado pela seguinte equação:

$$P(U_{ij} = 1 | \theta_j) = c_i + (1 - c_i) \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta_j - b_i)}}$$

onde:

U_{ij} é uma variável dicotômica que assume o valor 1, quando o indivíduo j responde corretamente o item i , ou 0 quando o indivíduo j não responde corretamente ao item i ;

θ_j representa a habilidade do indivíduo j ;

$P(U_{ij} = 1 | \theta_j)$ é a probabilidade de um indivíduo j com habilidade θ_j responder corretamente o item i e é chamada de Função de Resposta do Item (FRI);

b_i é o parâmetro de dificuldade do item i , medido na mesma escala da habilidade;

a_i é o parâmetro de discriminação do item i , com valor proporcional à inclinação da Curva Característica do Item (CCI) no ponto b_i ;

c_i é o parâmetro do item que representa a probabilidade de indivíduos com baixa habilidade responderem corretamente o item i (também chamado de probabilidade de acerto ao acaso);

D é um fator de escala, constante e igual a 1. Utiliza-se o valor 1,7 quando deseja-se que a função logística forneça resultados semelhantes ao da função ogiva normal.

iv) Quando parar a apresentação de itens a cada participante? Para responder a esta questão, optamos por utilizar uma combinação de três critérios: número mínimo e máximo de itens aplicados, conjugado com o valor mínimo para o erro padrão encontrado no cálculo da habilidade. Estes valores foram encontrados através de um *script* que simulou a aplicação do teste no *software* com base nas respostas dadas pelas crianças no pré-teste. Depois, elaboramos uma *query* para encontrar o último item a ser aplicado por tarefa caso o critério de parada fosse a variação do erro padrão no cálculo da habilidade, com valor menor que 0.01.

Avaliação com utilizadores

Para avaliar o instrumento desenvolvido com os utilizadores, foram aplicadas as duas versões: informatizada e papel-e-lápis. O objetivo foi o de comparar a eficácia e a preferência por cada uma das versões através da avaliação das reações das crianças no decorrer da aplicação do teste, do tempo de resposta ao teste e do grau de satisfação dos aplicadores.

Caracterização da amostra de crianças

A cidade de João Pessoa é a capital do Estado da Paraíba, situado no nordeste brasileiro, possui aproximadamente 723515 habitantes, destes 156744 (21.7% da população total) estão em idade escolar. A população possui uma renda média de R\$ 334.69 (IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Das cerca de 71 mil crianças com idades compreendidas entre os 0 e 6 anos, aproximadamente 17 mil estão inscritas em escolas. As crianças permanecem na escola em média 5,5 horas por dia na pré-escola e 4.3 horas nos anos iniciais do ensino fundamental. Existe uma taxa de aproximadamente 20.6% de distorção idade/ano escolar, isto é, a condição em que se encontra a criança que está num ano escolar com idade superior a que seria recomendado ou previsto. Por este motivo, tivemos que ampliar a faixa etária das crianças envolvidas.

Este momento do presente estudo foi realizado com 300 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade, no início do ano escolar de 2013, cuja distribuição por idades se detalha na Tabela 2.

Tabela 2

Caracterização da Amostra (papel-e-lápis versus tablet)

Idade (anos)	Formato de apresentação		Total
	Papel-e-lápis	<i>Tablet</i>	
4	16	16	32
5	53	60	113
6	61	62	123
7	20	12	32
Total	150	150	300

Em relação ao nível de escolaridade, as crianças foram agrupadas de acordo com a **Erro! A origem da referência não foi encontrada..** O grupo de crianças que respondeu ao instrumento informatizado era composto por 54% de crianças pré leitoras e 46% de crianças leitoras iniciantes. Na versão papel e lápis, 39% eram pré leitoras e 61% leitoras iniciantes.

Tabela 3

Pré-leitores e Leitores Iniciantes - Caracterização da Amostra

Nível de escolaridade	Caracterização da Amostra (papel-e-lápis versus <i>tablet</i>)		Total
	Papel-e-lápis	<i>Tablet</i>	
Pré-leitores	81	58	139
Leitores iniciantes	69	92	161
Total	150	150	300

Procedimentos

A aplicação dos testes decorreu nos respetivos contextos educativos. Os aplicadores explicaram aos professores a finalidade da pesquisa e solicitaram o encaminhamento das crianças para o laboratório de informática. As crianças foram encaminhadas para o laboratório de informática da escola e a aplicação aconteceu em grupos de três crianças. Ao chegar no laboratório de informática, a criança era acompanhada por um aplicador. No primeiro momento, o aplicador foi responsável pelo registo dos dados da criança: nome, idade, data de nascimento, escolaridade, nome da escola, além de informar se a criança lê, se alguém lê para ela e se ela possui livros em casa. Após o preenchimento dos dados, o aplicador entregou o dispositivo móvel (*tablet*) para a criança que iniciou o Teste de Habilidades Predictoras da Leitura – THPL, de acordo com o exemplo de aplicação na Figura

2. O instrumento é autoaplicável e, portanto, a criança ouvia a fala correspondente ao item e selecionava a resposta que acreditava ser a correta. Enquanto a criança respondia ao THPL, o aplicador anotava no Roteiro de Observação da Criança o comportamento manifestado durante a aplicação.

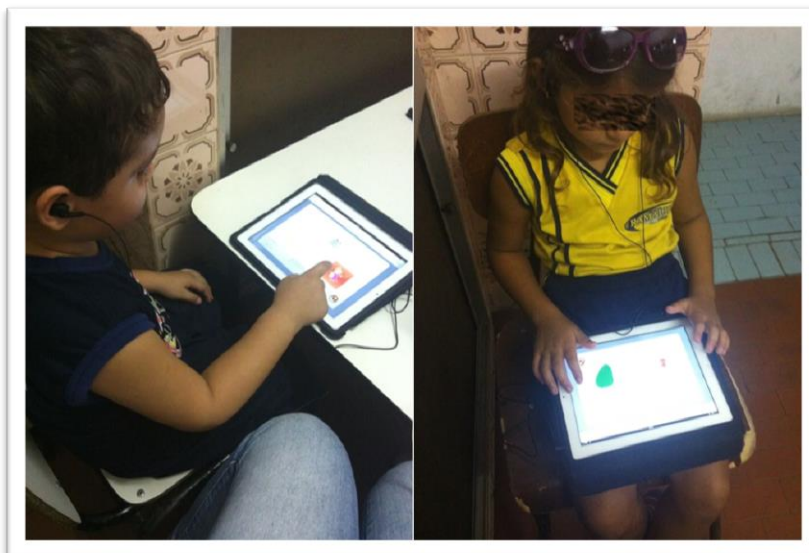


Figura 2 – Exemplo de aplicação do Teste de Habilidades Predictoras da Leitura.

Na aplicação do THPL versão papel-e-lápis (Figura 3), as crianças foram avaliadas individualmente num ambiente a parte da sala de aula, em uma sala com boas condições de iluminação e de acústica. A aplicação foi realizada por dois aplicadores, onde um apresentava os itens e o outro anotava no Roteiro de Observação da Criança o comportamento manifestado durante a aplicação.



Figura 3 – Versão papel-e-lápis do Teste de Habilidades Predictoras da Leitura.

Com a ajuda de 7 profissionais da área de psicologia e da educação, foram tidos em conta cinco âmbitos de observação: comportamento da criança durante a aplicação; interesse da criança na tarefa; o envolvimento da criança na tarefa; persistência para a realização da tarefa; análise das interrupções durante a tarefa. Para este fim, foi desenvolvido um roteiro de observação do comportamento. O roteiro contém os cinco âmbitos de observação em forma de questões que assumem um formato de escolha múltipla, apresentados numa escala de *Likert* de cinco pontos.

Com a conclusão de todas as aplicações dos testes, solicitamos aos profissionais envolvidos que respondessem um questionário de satisfação para avaliarmos as dimensões base de usabilidade, que são: a utilidade, a satisfação e a facilidade de uso. O questionário foi disponibilizado na ferramenta Google Docs. Este instrumento foi disponibilizado em formato eletrónico e visou a recolha de dados necessários a complementar um dos objetivos desta investigação: comparação do teste THPL versão informatizada versus a sua versão papel-e-lápis.

Na base da elaboração deste questionário esteve o modelo USE (Davis, 1989; Lund, 2001). Consideramos, assim, as dimensões presentes na *framework: Usefulness, Ease of Use, Ease of Learning and Satisfaction*.

Na dimensão *Usefulness*, tínhamos como objetivo perceber a opinião dos profissionais quanto à utilidade e eficácia das versões do instrumento na avaliação da consciência fonológica e memória visual das crianças. Em relação a dimensão *Ease of Use*, o objetivo foi obter a perceção do utilizador da facilidade de uso e da disponibilidade das duas versões do instrumento. Quanto à dimensão *Ease of Learning*, os propósitos foram o de conhecer a opinião dos utilizadores sobre a facilidade de aprendizagem dos instrumentos e o de medir a satisfação na utilização dos instrumentos por parte dos aplicadores e crianças.

As 16 questões assumiram o formato de escolha múltipla, apresentadas numa escala de *Likert* de 5 pontos que variaram entre “Discordo totalmente” com pontuação (1) a “Concordo totalmente” com pontuação (5). Procuramos, desta forma, captar diferentes graus de intensidade de satisfação dos aplicadores em relação às diferentes dimensões e aos respetivos indicadores em análise.

Análise estatística

Após a recolha dos dados, e através do *software* IBM SPSS-20, todas as variáveis foram testadas quanto à sua normalidade com o teste *Kolmogorov-Smirnov*. Com o nível de significância encontrado de $p < .05$, e diante da distribuição não normal dos dados, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* para fazer uma análise comparativa entre o

comportamento observado nas crianças que responderam o THPL: versão informatizada versus versão papel-e-lápis.

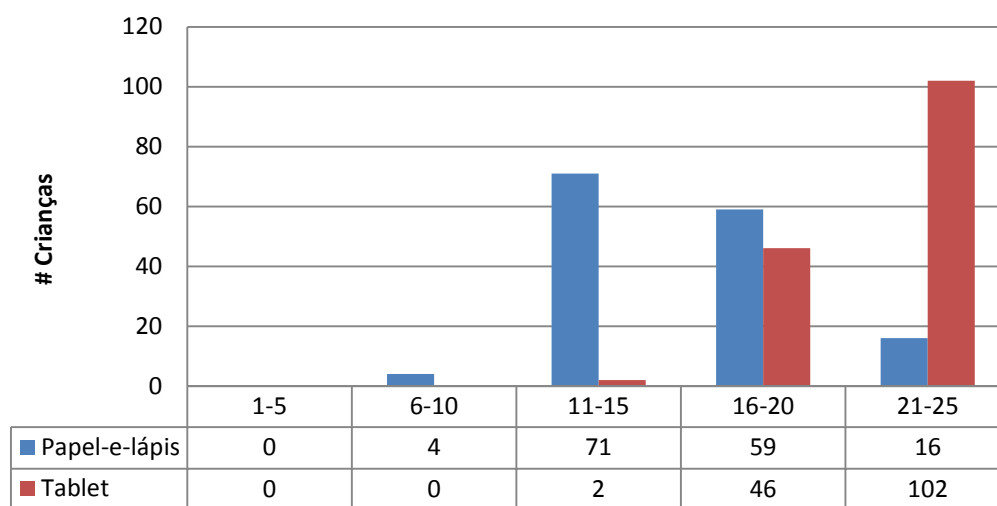
As hipóteses dos participantes que responderam ao THPL versão informatizada e que apresentaram, na opinião dos aplicadores, menos dispersão, mais interesse, maior envolvimento, mais persistência e menos interrupções (variáveis medidas num escala do tipo *Likert*) do que as crianças que responderam a versão papel-e-lápis, foram avaliadas pelo teste não-paramétrico de *Mann-Whitney*.

Análise dos resultados

Comportamento durante a realização do teste

Na opinião dos aplicadores, os participantes que responderam ao THPL versão informatizada tiveram um comportamento menos disperso ($U=20.50$; $p=.001$), mais interessado ($U=20.47$; $p=.001$), maior envolvimento com a tarefa ($U=20.87$; $p=.001$), mais persistência na realização da tarefa ($U=20.47$; $p=.001$) e menos interrupções durante a tarefa ($U=16.79$; $p=.001$) do que os participantes que responderam ao THPL versão papel-e-lápis. Todas as diferenças foram estatisticamente significativas.

A pontuação das respostas ao âmbito de observação variava entre 5 e 25. De acordo com o gráfico da Figura 4, a pontuação mínima é 10 e a máxima 25. Também podemos salientar que a média do somatório das respostas ao questionário de observação do THPL versão papel-e-lápis foi 15.69 e para a versão informatizada foi 22.95, demonstrando uma tendência favorável à utilização do instrumento informatizado por parte das crianças. Esta observação confirma os estudos citados por Sands e Waters (1997) que revelam a preferência dos alunos em fazer testes em computadores.



Intervalo de Pontuação das Respostas

Figura 4 – Gráfico com a pontuação das crianças em intervalos de 1 a 5.

Tempo de resposta das crianças

Na segunda parte, comparamos o tempo de resposta das crianças em cada tarefa do teste, nas duas versões. Como podemos observar na Tabela 4, a média do tempo total de execução do teste versão papel-e-lápis foi de 46.04 minutos (Dp = 6.83), com tempo mínimo de 30.47 minutos e máximo de 66 minutos.

Tabela 4

Tempo de execução na aplicação do THPL versão papel-e-lápis

Tarefas	Tempo de Execução das Tarefas (minutos)			
	Média	Desvio Padrão (Dp)	Mínimo	Máximo
Rima	13.94	3.83	7.15	26.30
Aliteração	11.50	3.08	5.06	18.21
Memória Visual	9.93	2.76	5.00	16.39
Segmentação	10.66	3.20	4.00	18.00
Total das tarefas	46.04	6.83	30.47	66.00

Em relação ao tempo total de execução do teste versão informatizada (

Tabela 5), a média total de execução foi 23.01 minutos (Dp = 4.58), com tempo mínimo de 12.90 minutos e máximo de 34.61 minutos.

Tabela 5

Tempo de execução na aplicação do THPL versão informatizada

Tarefas	Tempo de Execução das Tarefas (minutos)			
	Média	Desvio Padrão (Dp)	Mínimo	Máximo
Rima	6.02	2.16	2.45	13.33
Aliteração	7.37	2.84	2.43	15.38
Memória Visual	4.09	1.76	1.37	13.07
Segmentação	5.52	1.29	3.00	8.00
Total das tarefas	23.01	4.58	12.90	34.61

Do exposto acima, concluímos que também na componente “tempo”, existe um ganho significativo. Este ganho está relacionado com a redução do tamanho do teste, que segundo Sands e Waters (1997), só é possível graças à informação sobre as estimativas da habilidade em cada item administrado, e a consequente adaptação do instrumento.

Opinião dos aplicadores

Após o THPL ter sido aplicado a todas as crianças, solicitamos aos 7 profissionais envolvidos na sua aplicação que respondessem ao questionário de satisfação, este também em duas versões, papel-e-lápis e *tablet*. Os resultados obtidos mediante a utilização deste questionário são apresentados na Tabela 6.

Analisando discriminadamente cada uma das dimensões, é possível concluir que se verificam diferenças substanciais em todas elas, em relação às duas versões do teste THPL, destacando-se a dimensão *Ease of Use* com diferença média positiva de 1.90 pontos para a versão informatizada. Ainda nesta dimensão, encontramos o indicador com maior diferença: “O THPL pode ser utilizado sem instruções escritas?”, com valor médio positivo de 3.00 pontos para a versão *tablet*. E, de acordo com Lund (2001), evidenciamos a forte correlação entre as dimensões *Ease of Use* e *Ease of Learning*, com a segunda maior diferença para esta última dimensão.

Na dimensão *Usefulness*, e em linha com o encontrado no estudo anterior que analisou o tempo de execução da criança, observamos o indicador “O THPL poupa tempo?”, com diferença média positiva de 2.57 pontos para a versão *tablet*, sendo a maior diferença dentro dos indicadores da sua dimensão.

Tabela 6

Análise dos resultados sobre a opinião dos aplicadores (escala: 1-5)

	Papel-e-lápis		Tablet		Diferença
	Média	Dp	Média	Dp	Média
Usefulness	3.79		4.96		1.18
O THPL é útil?	4.43	0.79	5.00	0.00	0.57
O THPL é eficaz?	4.29	0.76	5.00	0.00	0.71
O THPL atende as minhas necessidades para avaliação de consciência fonológica e memória visual?	4.14	1.21	5.00	0.00	0.86
O THPL poupa tempo?	2.29	1.60	4.86	0.38	2.57
Ease of Use	2.76		4.67		1.90
O THPL é fácil de utilizar?	3.14	1.46	5.00	0.00	1.86
O THPL pode ser utilizado sem instruções escritas?	1.86	1.07	4.86	0.38	3.00
O THPL pode ser utilizado com sucesso todas as vezes?	3.29	1.11	4.14	1.07	0.86
Ease of Learning	3.57		5.00		1.43
Eu aprendi a usá-lo rapidamente?	3.43	1.27	5.00	0.00	1.57
É fácil lembrar de como se usa o THPL?	3.43	1.13	5.00	0.00	1.57
Eu tornei-me rapidamente hábil no uso do THPL?	3.86	1.07	5.00	0.00	1.14
Satisfaction	3.55		4.83		1.29
Estou satisfeito(a) com o THPL?	3.57	1.13	4.86	0.38	1.29
Eu recomendaria o THPL a um amigo?	4.29	0.76	5.00	0.00	0.71
THPL funciona da forma como eu desejo?	3.43	1.40	4.57	0.79	1.14
THPL é agradável de usar?	3.29	1.38	5.00	0.00	1.71
THPL é divertido?	3.29	0.76	4.57	0.79	1.29
THPL é atrativo para as crianças?	3.43	0.53	5.00	0.00	1.57

Com o objetivo de ratificar os valores encontrados no estudo comparativo de observação do comportamento das crianças, incluímos na dimensão *Satisfaction*, o indicador “THPL é atrativo para as crianças?” que obteve pontuação máxima no questionário de avaliação do teste versão *tablet*. Este resultado reforçou a propensão pela preferência da criança em utilizar o instrumento informatizado.

Não podemos escamotear algumas dificuldades técnicas encontradas durante a aplicação do teste e que culminaram numa pontuação menos positiva no indicador “O THPL pode ser utilizado com sucesso todas as vezes?” na dimensão *Ease of Use* no questionário

versão *tablet*. Contudo, neste indicador, a pontuação da versão *tablet* foi superior à versão papel-e-lápis.

Considerações finais e trabalho futuro

A presente investigação teve como propósito central conceber, desenvolver e analisar um instrumento automatizado para a avaliação das habilidades cognitivas preditoras do desenvolvimento de leitura, a saber: consciência fonológica e memória. Para atender ao objetivo proposto, o trabalho foi executado em quatro momentos, foram eles: i) desenvolvimento da plataforma de gestão de testes; ii) criação do teste adaptativo informatizado, intitulado Teste de Habilidades Preditoras da Leitura - THPL; iii) aplicação do instrumento adaptativo informatizado e da versão papel-lápis; iv) averiguação das percepções das crianças e aplicadores que utilizaram o instrumento em suas versões: informatizada e papel-e-lápis.

A construção do ambiente virtual (<http://www.projeto.org>) possibilitou a gestão, a elaboração e a aplicação do THPL; neste ambiente o aplicador tem acesso ao sistema, registra-se, e, após análise do administrador, recebe uma notificação por *e-mail* que permitirá utilizar o THPL. O aplicador (professor, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo) é responsável pelo registo da criança no sistema, informando inicialmente os dados de identificação da criança: nome, idade, data de nascimento, escolaridade, tipo de escola, além de informar se a criança lê, se alguém lê para ela e se ela possui livros em casa. O sistema gera a data de aplicação, o tempo de execução de cada tarefa e de cada item respondido pela criança. Após o preenchimento dos dados de identificação, os itens são apresentados à criança um a um, e esta, por sua vez, deverá apenas escutar e tocar na resposta que acredita ser a correta. Ao final, o sistema irá apresentar a análise do desempenho da criança, apresentando gráficos de evolução da dificuldade do item versus a habilidade da criança, calculada durante a execução do teste.

Para o desenvolvimento do THPL, foi necessária a construção de um banco de itens, com a análise da estimação das habilidades, do poder de discriminação (parâmetro *a* também denominado *slope*), do índice de dificuldade (parâmetro *b*, também denominado *threshold*) e do acerto casual (parâmetro *c*, resposta dada ao acaso). Integraram este banco 307 itens.

Após a análise do banco de itens, foram desenvolvidas as duas versões do THPL (versão papel-e-lápis e informatizada). Para o THPL versão informatizada foi necessário o desenvolvimento de um algoritmo para a construção do teste adaptativo que possui as seguintes características: um critério de partida, um método estatístico para estimar a proficiência, um procedimento para selecionar o próximo item e um critério de paragem.

Este procedimento possibilita que todas as crianças iniciem o THPL com itens da mesma dificuldade (destaca-se que para o desenvolvimento do instrumento foi utilizado um banco de itens com vários níveis de dificuldade). Desta forma, o instrumento considera que todas as crianças possuem a mesma habilidade, porém, na medida em que a criança responde aos itens, estes irão variar de nível de dificuldade.

O instrumento seleciona o item conforme a resposta dada pela criança: se a criança acerta o primeiro item, um novo item será apresentado com um nível de dificuldade maior; se a criança responder de forma incorreta, acontecerá o inverso, ou seja, surgirá um item de menor dificuldade. Neste sentido, a habilidade da criança irá construir o instrumento. A resposta dada ao item é dicotômica (acerto/erro). Em virtude da adaptação do instrumento à habilidade da criança, cada criança responderá a um grupo de itens diferente. Caso duas crianças estejam realizando as tarefas ao mesmo tempo, é muito provável que cada uma responda a um grupo de itens distintos.

Com o instrumento pronto (nas versões: papel-e-lápis e informatizada), aplicámo-lo a amostra de 300 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade. A aplicação do THPL nas suas duas versões visou atender ao objetivo de comparar os resultados da versão informatizada com os da versão papel-e-lápis. De acordo com os tempos de resposta observados e com os comentários dos aplicadores, verificámos que os resultados evidenciam uma mais-valia no uso do instrumento na sua versão informatizada para dispositivos móveis.

Quanto à observação do comportamento da criança durante a execução do teste, na opinião dos aplicadores, os participantes que responderam à versão informatizada tiveram um comportamento menos disperso e exibiram maior envolvimento, persistência e motivação na realização da tarefa. Estes dados são determinantes para a redução do tempo de execução do teste em média de 50%, como também pela própria especificidade do teste adaptativo informatizado.

Em último lugar, o estudo permitiu constatar que os profissionais envolvidos apresentaram expectativas também favoráveis à versão informatizada relativamente às variáveis analisadas, elevando para altos patamares o seu desenvolvimento, com conseqüente impacto nos seus níveis de satisfação. Estes se mostraram igualmente favoráveis no momento da aplicação do teste na versão informatizada, pelo que se considera um resultado francamente positivo, indicador de uma igualmente positiva experiência vivenciada pelo sujeito avaliado e pelo avaliador.

Concluimos, no entanto, que dentro do sentido geral favorável expresso pelos aplicadores relativamente ao teste informatizado, verificámos variações nas dimensões distinguidas, quer ao nível das expectativas, quer ao nível da plena satisfação de todos os aplicadores, pelo que se efetua uma reflexão mais aprofundada sobre as mesmas. Estas

situações foram decorrentes de alguns problemas identificados e corrigidos no decorrer da utilização do *software* e de alguma lentidão no acesso à Internet. Devido à opção por desenvolver o instrumento como uma aplicação *Web* (sustentada na facilidade, rapidez de desenvolvimento e baseada numa lógica *write once, run anywhere*), houve algumas situações em que não tínhamos a velocidade de acesso a Internet desejada e, por este motivo, ocorreram dificuldades na aplicação do instrumento.

Estas dificuldades são os elementos motivadores para o desenvolvimento de novos trabalhos com o THPL. Tendo em vista a ampla aceitação do instrumento entre as crianças e os profissionais envolvidos, pretende-se continuar as investigações, tanto para superar as dificuldades encontradas, como para utilizar o THPL em diversos contextos. Pretende-se realizar novos estudos com o THPL, nomeadamente: i) A sua adaptação para o português europeu; ii) Análise da validade preditiva do THPL; iii) Análise da consciência fonológica e da memória em crianças bilingues; iv) Análise da consciência fonológica e da memória em adultos analfabetos; e v) A migração do instrumento para uma aplicação nativa.

Concluindo, os resultados deste estudo abriram um leque de possibilidades para novas investigações que deverão ampliar o uso do THPL a diversos contextos educacionais, tais como, investigações com adultos analfabetos, com crianças bilingues, com crianças que apresentam necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem, além de novos estudos psicométricos para a análise da validade preditiva do instrumento.

A expectativa deste trabalho é que o ambiente virtual (Projeto Ler) possa contribuir também com a disseminação do uso da Teoria da Resposta ao Item na avaliação de desempenho de estudantes. Espera-se, com este *software*, a redução de erro humano na aplicação e registro, e o desenvolvimento de novos estudos psicométricos, bem como de novos padrões normativos para diversos contextos educacionais.

Referências bibliográficas

- Andrade, D. F., Tavares, H. R., & Valle, R. C. (2000). *Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: ABE - Associação Brasileira de Estatística.
- Baker, F. B., & Kim, S.-H. (2004). *Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques* (2ª ed.). Nova York: Marcel Dekker.
- Bond, T., & Fox, C. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (2ª ed.). Mahwah, NJ: LEA.
- Conselho Nacional de Saúde/MS. (1996). Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico 2010*.
Acedido a 12 de junho de 2014 em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>
- Klein, R. (2013). Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao item relativos à estimação das proficiências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 35-56.
- Lund, A. (2001). Measuring Usability with the USE Questionnaire. *Usability & User Experience Newsletter*, 8(2). Acedido a 12 de junho de 2014 em: STC Usability SIG: http://www.stcsig.org/usability/newsletter/0110_measuring_with_use.html
- Olea, J., Abad, F. J., Ponsoda, V., & Ximénez, M. C. (2004). Un test adaptativo informatizado para evaluar el conocimiento de inglés escrito: diseño y comprobaciones psicométricas. *Psicothema*, 16(3), 519-525.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração*. Brasília: LabPAM/UnB.
- Pasquali, L. (2004). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação* (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Pinheiro, Â. M. (1996, 2007). *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e series iniciais do 1.º grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia.
- Sands, W. A., Waters, B. K., & McBride, J. R. (1997). *Computerized Adaptive Testing: From Inquiry to Operation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sartes, L. M., & Souza-Formigoni, M. L. (2013). Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 241-250.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de Identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.



Barbosa, G. (2014). Leitura digital: contextos de uso na aula de 1.º ciclo. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 484-487) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Leitura digital: contextos de uso na aula de 1.º ciclo

Gabriela Barbosa

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Resumo

A presença das tecnologias de informação e comunicação nas escolas portuguesas é uma realidade incontornável. Na sequência do Plano Tecnológico da Educação, a partir de 2010, as salas de aula equipam-se com redes eletrónicas e acesso wifi, quadros interativos, computadores; uma panóplia de dispositivos tecnológicos para aceder a espaços de interatividade e partilha ao serviço do ensino e da aprendizagem. Nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico de Viana do Castelo, 96.3% dos computadores estão ligados à Internet. Face a este cenário tecnológico pretende-se saber de que modos são mobilizados os recursos educativos digitais no contexto de práticas pedagógicas inscritas no domínio da leitura: identificar os suportes digitais usados pelos docentes em sala de aula; perceber como são explorados para atividades de leitura e que funções convocam. Trinta e dois professores e estagiários do 1.º ciclo, a lecionar em escolas de Viana do Castelo responderam a um questionário *online*.

Abstract

Digital reading: Contexts of use in elementary school. The presence of I&T has been widely used in Portuguese schools. Following the Technological Plan for Education, from 2010, the classrooms fitted with electronic networks and wifi, interactive whiteboards, computers, a set of technological devices for interactivity and sharing within of teaching and learning environment. In primary schools of Viana do Castelo, 96.3% of the classroom computers are connected to Internet. In this technological framework, the main aim of his study is to know how teachers are using digital educational resources in teaching practices of reading. Thirty-two teachers and trainees of the primary school of Viana do Castelo fulfill an online questionnaire.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

A presença das tecnologias de informação e comunicação nas escolas portuguesas é atualmente uma realidade incontornável. Com efeito, na sequência do Plano Tecnológico da Educação (PTE), com evidências na infraestruturização tecnológica das escolas a partir de 2010, as salas de aula foram equipadas com redes eletrónicas e acesso wifi, quadros interativos e computadores. Uma panóplia de dispositivos tecnológicos para aceder a espaços de interatividade e partilha ao serviço do ensino e da aprendizagem. Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, projetos como *internet na sala de aula: redes de área local, kit tecnológico, e.professor* e *e.escolinha*, permitiram equipar todas as escolas com computadores e ligações de banda larga, melhorando os acessos à Internet, e disponibilizando a professores e alunos computadores pessoais.

Legitimaram-se como objetivos: desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem interativas; potenciar práticas pedagógicas inovadoras e criativas; promover a literacia tecnológica; facilitar o acesso à informação e conhecimento. Segundo dados da Pordata (2014) em 2012, em Portugal, de todos os computadores existentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico de Portugal, 88.4% estavam ligados à Internet. Este valor é aumentado, quando se consideram as escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico do município de Viana do Castelo, com 96.3% de computadores ligados à Internet. Face ao cenário tecnológico apresentado, é consensual afirmar que os recursos educativos digitais são, hoje, uma realidade para os docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste enquadramento emerge a necessidade de saber como são mobilizados em contexto de práticas pedagógicas inscritas no domínio da leitura. Assim, o presente estudo, de delineamento descritivo e interpretativo e com abordagem metodológica qualitativa, teve como objetivos: 1) identificar os suportes digitais usados pelos docentes em sala de aula; 2) perceber como são explorados para atividades de leitura e que funções convocam. A amostra é constituída por quinze professores do 1.º ciclo do Ensino Básico a lecionar em escolas afetas ao concelho de Viana do Castelo e por dezassete estudantes estagiários do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo. O critério de inclusão de participante no estudo foi, para os primeiros, exercer a função de professor cooperante na Escola Superior de Educação e, para os segundos, ter já realizado prática de ensino supervisionado. A recolha de dados foi efetuada através de inquérito por questionário para identificação das práticas e opiniões.

A apresentação dos resultados terá em consideração as seguintes categorias: A) O espaço da leitura digital na sala de aula; B) Configuração das práticas de leitura digital na sala de aula; e C) - Dispositivos eletrónicos e recursos didáticos. O quadro 1 ilustra o modo como se operacionalizam estes objetivos no trabalho aqui apresentado.

Quadro1

Contextos de uso da leitura digital na aula de 1.º Ciclo

A) O espaço do texto digital na sala de aula

A1 – frequência de atividades de leitura através de suportes eletrônicos

A2 – o recurso à leitura nas diferentes áreas disciplinares

B) Configuração da leitura digital na sala de aula

B 1 – atividades de leitura

B 2 – argumentação favorável ao uso da leitura digital

C) - Dispositivos eletrônicos e recursos didáticos

C1 – dispositivos

C2 – recursos

A) O espaço do texto digital na sala de aula

Esta categoria foi aferida através de duas questões (sistemizadas no Quadro 1) e pretendia-se identificar o espaço que era dado ao texto digital enquanto recurso educativo. Os dados apresentados indicam que o uso do texto através de suportes eletrônicos é menor nos professores cooperantes, frequência de menos de uma vez por semana, relativamente aos estagiários, que referem valer-se destas tecnologias pelo menos duas vezes por semana. Todos os participantes no estudo convocam-no em todas as áreas disciplinares, no entanto valoriza-se mais o seu uso na disciplina de português.

B) Configuração da leitura digital na sala de aula

Importante para os objetivos do estudo era a identificação das práticas de leitura digital na sala de aula. Os dados mostram que os professores e estagiários recorrem ao texto digital para apresentação conteúdos, em todas as áreas disciplinares; para leitura de enunciados e realização e correção de exercícios, essencialmente na matemática e português; para leitura de textos de informação e textos dos media, nas aulas de estudo do meio físico e social; e para a leitura de textos da literatura, apenas nas sessões destinadas ao português. Não se identificaram grandes diferenças entre os dados dos professores cooperantes e os dos estagiários. Ainda nesta categoria, os inquiridos explicam em que situações se mostram favoráveis ao uso do texto digital. Esta questão formalizada numa resposta aberta deu origem a um leque de opiniões muito diversificadas. Identificam-se como ideias consensuais a importância da leitura digital para a compreensão de enunciados de tarefas e para leitura dos textos especificamente destinados à aula de português.

C) Dispositivos eletrónicos e recursos didáticos

Através desta categoria procurou-se saber que dispositivos eletrónicos eram usados pelos professores e qual a fonte de suporte. Os dados apontam claramente o quadro interativo como o dispositivo privilegiado por docentes e estagiários. Os materiais de leitura digital usados pelos professores encontram-se, maioritariamente, no manual interativo, nos DVDs de suporte do manual e em repositórios digitais como web *sítes* de referência. Os estagiários, para além destes últimos, elaboram os seus próprios materiais.

Em jeito de reflexão final, as tendências que emergem da análise das questões consideradas neste trabalho deixam evidentes alguns aspetos sintetizados a seguir. O uso de dispositivos eletrónicos de leitura nas salas de aula é uma prática assumida. Os textos digitais são usados nas diferentes áreas curriculares. A leitura digital na área das ciências permite o conhecimento imediato de realidades singulares. Na disciplina de história torna assuntos bastante complexos e extensos em algo mais simples e de fácil compreensão. Na disciplina de português possibilita o contacto com versões digitalizadas de poemas, contos, excertos narrativos, fotografias e ilustrações. Os textos digitais servem diferentes funções.

Os alunos leem para se apropriarem de conteúdos novos e responder a solicitações; para confrontarem e corrigirem trabalhos; para conhecerem as obras de leitura obrigatória. Concluindo, há uma apropriação da tecnologia na sala de aula, a leitura em ecrã configura-se como meio para diferentes aprendizagens e como estratégia de motivação para os alunos. Percebe-se o potencial do recurso à leitura em ecrã na melhoria das práticas pedagógicas, pretende-se saber em estudo consequente como se explora o texto digital no desenvolvimento da compreensão leitora e que tarefas específicas de leitura são realizadas.



Sucena, S., Cruz, J., & Viana, F. L. (2014). Apresentação da versão portuguesa do *Graphogame: software* de apoio a crianças disléxicas. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 488-491) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Apresentação da versão portuguesa do *Graphogame*: software de apoio a crianças disléxicas

Ana Sucena

Instituto Politécnico do Porto - ESTSP

Joana Cruz

Câmara Municipal de Matosinhos

Fernanda Leopoldina Viana

Universidade do Minho

Resumo

O projeto *Graphogame* PT tem como principal objetivo a adaptação ao português europeu do *software Graphogame*, de apoio à aprendizagem da leitura. O *Graphogame* está desenvolvido para diversas línguas, existindo já resultados relativos à sua implementação que revelam tratar-se de uma ferramenta eficaz no apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. O presente projeto tem duas grandes etapas: i) adaptação ao português dos diversos estímulos (palavras escritas e faladas, sons de letras) e ii) a sua implementação junto de crianças do 1.º Ciclo E.B. com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura, no sentido de avaliar o impacto na aprendizagem desta competência. Nesta comunicação será apresentado o trabalho relativo à primeira fase.

Abstract

Presentation of the Portuguese version of *Graphogame*: a software to support dyslexic children. The PT *Graphogame* project aims to adapt the reading acquisition learning software support *Graphogame* to European Portuguese. The *Graphogame* is developed for various languages, and there are results on its implementation which reveal that this is an effective tool to support reading and spelling acquisition. This project has two main steps: i) adaptation of various stimuli (written and spoken words, letter sounds) to Portuguese and ii) implementation across children attending primary school with and without learning disabilities in reading. In this communication we will present the work regarding the first step.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Introdução

A investigação tem mostrado que aquelas crianças que manifestam dificuldade na aprendizagem das relações entre letras e sons, revelarão, mais tarde, dificuldades na aprendizagem da leitura. Resultados obtidos com crianças falantes do português europeu mostram que, até ser atingido um conhecimento de cerca de 80% das relações entre letras e sons, os resultados em leitura não atingem os 50% de respostas corretas em tarefas de leitura isolada de palavras. Após atingido esse limiar, observa-se uma nuvem de resultados de leitura acima dos 50% (Sucena, 2005; Serrano *et al.*, 2011).

Atualmente, prevalece a perspectiva segundo a qual se considera prioritário prevenir (em vez de remediar) as dificuldades de aprendizagem da leitura. Idealmente, devem ser identificadas as crianças em risco no ano pré-escolar ou logo ao arranque do 1.º ciclo, desenvolvendo-se com elas programas intencionalizados de promoção de competências leitoras básicas. Esta perspectiva parte do pressuposto de que o investimento envolvido é menor ao nível da prevenção do que ao nível da recuperação, quando as consequências associadas ao insucesso precoce, como sejam a baixa motivação, as retenções ou o abandono escolar, se fazem já sentir (Lyytinen, 2008).

Nesta comunicação será apresentado o projeto (em curso) de adaptação ao português europeu do *Graphogame* – um *software* de apoio à aprendizagem da leitura. O *Graphogame* está desenvolvido para diversas línguas (inglês, alemão, finlandês, entre outras), existindo já resultados relativos à sua implementação que revelam tratar-se de uma ferramenta eficaz no apoio à aprendizagem da leitura e da escrita.

O presente projeto tem duas grandes etapas: a primeira (já concluída) implicou a adaptação ao português dos diversos estímulos (palavras escritas e faladas, sons de letras); a segunda visará a sua aplicação sistemática e controlada junto de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura, no sentido de avaliar quer a sua usabilidade, quer o seu impacto junto da população a que se destina – neste caso específico, crianças na fase inicial de aprendizagem da leitura. Em suma, procurar-se-á investigar o contributo do *Graphogame* para o desenvolvimento das “competências alicerce” da leitura, a saber: a consciência fonémica, as relações entre letras e fones e a competência de decodificação.

Método

Participantes

Serão avaliadas 40 crianças a frequentar o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez, falantes nativas do português europeu. O grupo de 40 crianças divide-se em grupo experimental e grupo de controlo (20+20). As crianças do grupo experimental serão

selecionadas com base em indicadores de elevada probabilidade de virem a desenvolver dificuldades na aprendizagem da leitura.

Procedimento

O princípio de funcionamento do *Graphogame* baseia-se nos jogos clássicos de computador: (i) a criança ouve o som correspondente a uma letra; (ii) diversos balões com letras começam a cair, a partir do topo do ecrã; (iii) a criança deve selecionar balão que corresponde ao som ouvido, antes de ele atingir a base do ecrã.

Será desenvolvido um estudo de treino com desenho longitudinal, de modo a avaliar o efeito do *Graphogame* na aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças do grupo experimental jogarão com o *Graphogame*, no contexto escolar, cerca de dez minutos diários durante o 2.º trimestre. Proceder-se-á a uma avaliação no final deste período e a estudos de *follow up* no final dos 2.º e 3.º anos de escolaridade.

Resultados e discussão da implementação do *Graphogame* em outros países

O *Graphogame* está desenvolvido em diversas línguas, com representação em três continentes: África – Namíbia, Quênia, Tanzânia e Zâmbia; América – Chile; Europa – Alemanha, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Portugal, Reino Unido e Suécia.

O *Graphogame* contribui para a aprendizagem da leitura através da apresentação exhaustiva dos mesmos estímulos. O mesmo estímulo surge centenas de vezes, em diferentes contextos, proporcionados pelos diferentes níveis do jogo e pelas diferentes tarefas. Para promover a automatização da leitura, o jogo está desenhado para exigir e fomentar associações rápidas e automatizadas entre letras e fonos.

Os resultados publicados relativos à implementação do *Graphogame* (finlandês, alemão, inglês) revelam que as crianças apoiadas com o *Graphogame* melhoraram significativamente mais as competências-álcerce de leitura, relativamente a grupos que receberam apoio mas sem a adoção do *Graphogame*.

Os resultados obtidos para o finlandês, inglês e alemão são encorajadores, revelando incrementos significativos ao nível das competências leitoras de base. Esses resultados são positivos com três populações: (1) crianças sem dificuldades de aprendizagem; (2) crianças com dificuldades de aprendizagem generalizadas e; (3) crianças com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita (disléxicas).

Portugal tem índices de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que podem ser muito melhorados, nomeadamente através da identificação precoce (nos anos pré-escolares) de crianças em risco, e da adoção do *Graphogame* na promoção das competências-álcerce de leitura. Atendendo aos resultados obtidos com outras línguas, são

de esperar resultados positivos no que respeita ao ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças portuguesas.

Referências bibliográficas

- Lyytinen H. (2008). *State-of-Science Review: SR-D12 New Technologies and Interventions for Learning Difficulties: Dyslexia in Finnish as a Case Study*. Foresight Mental Capital and Wellbeing Project: The Government Office for Science. London: UK.
- Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, Alegria, J., Mousty, PH. S., Leybaert, J., Castro, S. L., & Seymour, P. (2010/11). Variations in Reading and Spelling Acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 9-10, 183-204.
- Sucena, A. (2005). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Português Europeu numa Perspectiva Translinguística*. Tese de doutoramento, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.



Costa, A. (2014). Para lá da descodificação na leitura: indicadores comportamentais do processamento sintático e semântico. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 492-496) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Para lá da descodificação na leitura: indicadores comportamentais do processamento sintático e semântico

Maria Armanda Costa

Laboratório de Psicolinguística, CLUL/FLUL

Resumo

A compreensão na leitura necessariamente partilha processos cognitivos com a compreensão da linguagem oral. Contudo, há aspetos envolvidos específicos que são resultado das propriedades físicas do *input* auditivo ou visual, de mecanismos perceptivos e de integração da informação extraída do texto e até da tarefa de leitura oral ou silenciosa.

A partir de investigação experimental que tem vindo a ser realizada no Laboratório de Psicolinguística da FLUL (Costa 2012; Costa, Matos & Luegi, 2010; Falé, Costa & Luegi 2013; Luegi, Costa & Faria 2010), apresentarei dados sobre a leitura de textos onde se avalia o efeito da complexidade textual, ao nível temático e lexical, na integração da informação linguística em posições estratégicas: fronteiras discursivas e fronteiras sintáticas. Os indicadores comportamentais relevam de uma tarefa de leitura em voz alta, com recolha simultânea de dados dos movimentos oculares e da fala produzida. Os resultados até agora obtidos confirmam efeitos de complexidade textual e indiciam o uso de estratégias de integração da informação sintática e discursiva muito marcadas em fronteira discursiva, mais ainda no texto mais difícil.

Abstract

Beyond decoding in reading: behavioral indicators of syntactic and semantic processing.

Reading comprehension shares cognitive processes with oral language comprehension. However, there are some aspects that should be explained taking into account physical properties of the visual or aural input, or that should be assigned to specific perceptual mechanisms and integrative processes typical of linguistic modality.

At the Psycholinguistic Lab, FLUL, we have been studying reading aloud and silent reading in parallel, gathering data from each one reading modality (Costa 2012; Costa, Matos & Luegi, 2010; Falé, Costa & Luegi 2013; Luegi, Costa & Faria 2010). Now we are focused in assembling data from eyes and voice, in order to find effects of text complexity (theme and vocabulary), on integration of linguistic information at strategic positions: discursive and syntactic boundaries. Behavioral data comes from a reading aloud task, with data collection of eye movements and reading speech. Available results show effects of text complexity and indicate the use of marked strategies to integrate syntactic and semantic information at discursive boundaries, mainly in the more difficult text.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

A compreensão na leitura partilha necessariamente processos que ocorrem na compreensão da língua oral. Contudo há aspetos específicos que deverão ser explicados através das propriedades físicas do sinal auditivo ou visual e pelos processos perceptivos e integrativos típicos da modalidade. A oralidade é rica em pistas prosódicas que organizam o sinal de *input* em unidades entoacionais muito próximas de unidades sintáticas, o que ajuda à codificação e integração da informação linguística na memória de trabalho (Frazier, Carlson, & Clifton, 2006). Já na leitura, o leitor tem de contar apenas com escassas pistas de pontuação que o podem ajudar a criar fronteiras entre unidades sintagmáticas e, assim, formatar prosodicamente o *input* (Hirotsani, Frazier, & Rayner, 2006).

Na leitura para a compreensão, após o domínio de uma fase de descodificação, onde são cruciais capacidades para o reconhecimento visual da palavra, o leitor acede a informação sintática e semântica no léxico para passar à fase de integração das palavras em unidades estruturadas (Perfetti, 1985). É nessa fase de estruturação que focamos o nosso trabalho: pomos a hipótese de que *parsing* sintático e fraseamento prosódico sejam duas faces de processos cognitivos que deverão estar a par, frequentemente em convergência, para que a compreensão tenha lugar. Como recolher dados empíricos de tal pressuposto?

No Laboratório de Psicolinguística da FLUL, temos vindo a estudar experimentalmente os processos envolvidos na leitura silenciosa ou na leitura oral, analisando-os paralelamente (Costa, 2012; Costa, Matos, & Luegi, 2010; Luegi, 2006). Mais recentemente, criamos condições para estudar a leitura de textos com acesso simultâneo a dados dos movimentos oculares e da fala produzida na leitura em voz alta, permitindo-nos relacionar dados comportamentais de natureza distinta e relacioná-los para explicar processos de integração da informação para a compreensão (Falé, Costa, & Luegi, 2013). O nosso principal objetivo é caracterizar o processamento linguístico durante a leitura, com especial atenção à relação léxico-sintaxe-prosódica. Também pretendemos avaliar o efeito da complexidade textual nos comportamentos de leitura (Benjamin & Schwanenflugel, 2006).

Desenhámos uma experiência em que sujeitos adultos, leitores proficientes, leem em voz alta dois textos, respondendo, após cada leitura, a um questionário de compreensão. A leitura em voz alta é gravada sincronicamente com o registo do movimento dos olhos. Os dados foram recolhidos com o eyetracker SMI iVIEW X™ HI-SPEED 1250. A análise de fala foi feita com o sistema *Praat*, de acordo com o programa TOBI para o Português Europeu. Como material de leitura, usamos dois textos curtos, que se distinguem entre si em termos do seu tema e respetivo vocabulário: o texto mais fácil (TF), com um tema de domínio corrente e vocabulário frequente; o texto mais difícil (TD), com um tema específico e vocabulário referente a um domínio técnico, não acessível ao sujeito comum. As diferenças de complexidade lexical entre textos foram calculadas em função da extensão da palavra, da

sua estrutura fonológica e da sua frequência, com recurso ao FreP (LabFon/FLUL - e ao Léxico de Frequências do Português, CLUL. Os textos partilham características formais (número de palavras e mancha gráfica), uma mesma estrutura informacional e uma sintaxe relativamente paralela e idêntica. A nossa hipótese é a de que o nível de complexidade que caracteriza os dois textos vai ter impacto no processamento da informação lida, o que, por sua vez, vai projetar-se na prosódia da fala produzida durante a leitura em voz alta. O conceito de *eye-voice span*, os olhos vão à frente da voz cerca de 2 a 3 palavras, (Rayner & Slattery, 1998). tem sido técnica e exaustivamente usado para explicação de processos que associam percepção visual e produção de fala na leitura (Inhoff, Solomon, Radach, & Seymour, 2011). Neste caso, o que nos interessa para já é assumir que o impresso é percebido visualmente, reconhecido e só depois a fala o produz. Isto é, há uma assincronia entre olhos e voz que, apesar, de ser da ordem dos milissegundos, pode informar-nos sobre os processos cognitivos envolvidos e dar pistas sobre o impacto das propriedades lexicais ou sintáticas do input na estruturação mental e na fala produzida na leitura oral.

Para análise dos dados, delimitamos várias áreas de interesse correspondentes a palavras localizadas em pontos estratégicos. Nesta apresentação, apresentam-se dados relativos a duas posições: fronteira discursiva marcada por pontuação (FD) e fronteira de constituinte, não marcada por pontuação (FC).

Na análise de dados oculares, usamos três variáveis: primeira fixação na palavra (FIX1); primeira leitura (PL), que inclui todas as fixações na palavra antes de esta ser abandonada para a direita ou para a esquerda; tempo total de fixação da palavra (TTF). Para a análise de fala, selecionamos variáveis indicadoras de fronteiras entoacionais e relevantes para assinalamento de ruras: duração da vogal tónica, variações de F0, pausas e sua duração.

O efeito da complexidade entre textos confirma-se na diferença significativa entre tempo total de leitura visual do texto mais simples contra o mais complexo: ($t(6)=-3.186$, $p=0.02$) 77205ms vs. 81979ms; no entanto, apesar de se verificar a mesma tendência no tempo de fala, aquela não se mostrou significativa: ($t(6)=-1.569$, $p=0.17$) 74217 vs. 77974ms, $p=0,17$. Não encontramos diferenças significativas na FIX1 da palavra, seja qual for a posição que ocupa, o que confirma que esta variável é apenas sensível a processos de integração de informação sublexical, grafo-fonológica, requeridos no reconhecimento visual da palavra. Contrastadas fronteiras de constituinte e fronteiras discursivas, há diferenças significativas ao nível da PL e do TTF.

No texto mais simples, para PL: $t(7) = -2.726$, $p = 0.03$; para TTF: $t(7) = -5.082$, $p < 0.01$. No texto mais difícil, para PL: $t(7) = -2.94$, $p = 0.02$; para TTF: $t(7) = -4.448$, $p < 0.01$. Estas diferenças confirmam que, na fronteira de constituinte, a primeira leitura da palavra

denota integração de informação sintático-semântica necessária ao *parsing*, enquanto que o tempo total de fixação TTF adicionalmente comporta tempo de integração de informação semântico-discursiva e efeitos de *wrap-up*, i.e., integração da informação armazenada para a elaboração de uma representação da informação textual não local. Comparados os valores entre textos, encontramos valores significativos na FIX1, em fronteiras discursivas: $t(6) = -2.846$, $p = 0.03$, e no TTF, em FS ($t(6) = -3.29$, $p = 0.02$) e em FD $t(6) = -2.927$, $p = 0.03$. Estes valores vêm confirmar o efeito de complexidade entre textos, com TD a envolver mais custos de processamento lexical e de integração da informação semântico-discursiva.

No que respeita à análise prosódica, até agora o resultado mais consistente é o de uma relação sistemática nas FD entre valores mais altos de tempo total de fixação nas fronteiras discursivas e a existência de pausas. Ocasionalmente, encontramos aumentos inesperados de primeira leitura, correlacionáveis com propriedades lexicais complexas, associadas a disfluências na fala, o que nos abre caminho para estudos mais específicos de *eye-voice span*, e à discussão de princípios como *eye-mind span*.

Referências bibliográficas

- Benjamin, R., & Schwanenflugel, P. (2006). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388–404.
- Costa, A. (2012). Investigação em Leitura – estudos psicolinguísticos. In A. Costa & I. Duarte (Eds), *Na linguagem nada lhe é estranho. Homenagem a Isabel Hub Faria* (149-165). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A., Matos, G., & Luegi, P. (2010). *Processamento de relações anafóricas com sujeitos omitidos em Português Europeu. Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística (pp. 351-364)
- Falé, I., Costa, A., & Luegi, P. (2013). Prosody and eye movements in reading fluency. *Comunicação apresentada no Congreso Internacional sobre Tendencias Actuales en el Estudio de la Lectura (TAELEC, 2013)*. Madrid: Uned, 25-27 septiembre 2013.
- Frazier, L., Carlson, K., & Clifton, C. (2006). Prosodic phrasing is central to language comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (6), 244-249.
- Frazier, L., Clifton, C., & Carlson, K. (2004). Don't break, or do: prosodic boundary preferences. *Lingua*, 114, 3–27
- Hirotnani, M., Frazier, L., & Rayner, K. (2006). Punctuation and intonation effects on clause and sentence wrap-up: Evidence from eye movements. *Journal of Memory and Language*, 54, 425–443.

- Inhoff, A., Solomon, M., Radach, R., & Seymour, B. (2011): Temporal dynamics of the eye–voice span and eye movement control during oral reading. *Journal of Cognitive Psychology*, 23(5), 543-558
- Luegi, P. (2006). *O registo do movimento dos olhos durante a leitura de textos*. Tese de mestrado, não publicada. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Luegi, P., Costa, A., Faria, I. H., (2010). Using eye-tracking to detect reading difficulties. *Journal of Eye Tracking, Visual Cognition and Emotion*, 1, 41-49.
- Perfetti, Ch. (1985). *Reading ability*. Oxford: Oxford University Press.
- Rayner, K., & Slattery, T.J. (2009). Eye movements and moment-to-moment comprehension processes in reading. In Wagner, Schatschneider & Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 27-45). New York : The Guilford Press.



Santos, A. L. (2014). Aquisição de completivas: alguns dados. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 497-500) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Acquisition of complement clauses: some data

Ana Lúcia Santos

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – CLUL

Abstract

Complement clauses have been the object of several studies on syntax, but have not been systematically discussed from the point of view of Language Acquisition. It is the main goal of the project Complement Clauses in the Acquisition of Portuguese to fill in this gap, by exploring early production and comprehension of this type of structure in Portuguese, a language presenting a very diverse set of complement types. In this talk, I summarize some of the first results of this project, which combine spontaneous and elicited production data as well as comprehension data. As a main conclusion supported by different studies in the project, we will show that inflected infinitives, a structure which may be seen as typologically marked, is not only very early acquired, but may even be preferred over other structures or emerge in non-target contexts, namely as non-target complements of object control structures.

Resumo

Aquisição de completivas: alguns dados. As orações completivas têm sido objeto de vários estudos em sintaxe, mas não têm sido sistematicamente discutidas do ponto de vista da aquisição. O principal objetivo do projeto Completivas na Aquisição do Português é contribuir para preencher esta lacuna, explorando a produção e compreensão deste tipo de estrutura. Neste trabalho, apresentarei alguns dos primeiros resultados deste projeto, que combina trabalho sobre produção espontânea, produção provocada e dados de compreensão. Uma das linhas de trabalho até agora desenvolvidas permite mostrar que o infinitivo flexionado, uma estrutura tipologicamente marcada, não só é adquirido cedo como é mesmo preferido em detrimento de outras estruturas, chegando a ocorrer em contextos não esperados.

(a) Por opção do(s) autor(s) o texto que se segue é apenas uma síntese da comunicação apresentada.

Complement clauses have been the object of several studies on syntax, but have not been systematically discussed from the point of view of Language Acquisition. It is the main goal of the project Complement Clauses in the Acquisition of Portuguese (PTDC/CLE-LIN/120897/2010) to fill in this gap, by exploring early production and comprehension of this type of structure in Portuguese, a language presenting a very diverse set of complement types. In this talk, we summarize some of the first results of this project, which combine spontaneous and elicited production data as well as comprehension data.

Based on the analysis of a corpus (3 children, 1;5.9 – 3;11.12, MLUw 1.3 – 3.8) and on results already reported in Santos, Rothman, Pires e Duarte (2013), we show that inflected infinitives in child spontaneous production emerge in the complement of perception and causative verbs (see 1 and 2) just after they emerge in adjunct purpose clauses (3).

- (1) TOM: ainda vi # os [/] os [/] os [/] os senhores a [/] a jogarem # ténis .
 still see the the the the gentlemen PREP play-INF-3PL tennis (3;0.22)
- (2) TOM: deixa eu # vi(rar) [/] virar . (3;0.22)
 let I-NOM turn turn.INF
- (3) TOM: ponh(o) aí pa(ra) faze(re)s [?] # (es)tá ? (2;8.9)
 put there for do-INF-2sg is

This fact is in agreement with the results obtained by Pires, Rothman e Santos (2011), who report good comprehension of inflected infinitives from the earliest stages tested (6-7 years). The same fact is also in agreement with the results obtained in an elicited production task designed to elicit complement clauses under perception, causative, object control verbs and subject control verbs (*cit in* Santos, Gonçalves, & Hyams, 2013). This task is a sentence completion task and was applied to 16 3 year-olds, 21 4 year-olds, 21 5 year-olds and a control group of 24 adults. Some of the main results obtained are summarized below:

- a) Finite indicative complement clauses (under a perception verb) (see 4) are not problematic, contrary to what happens with finite subjunctive complement clauses under causatives, which are not produced by children;
- b) The structure which all groups prefer to produce as a complement of causative verb is an inflected infinitive clause (5);
- c) Structures with subject control verbs are not problematic (6), but structures with finite subjunctive complements under the same verbs rarely occur (7).

d) Object control structures are problematic for young children: in this case, children often produced non-target inflected infinitive complements (see 8).

(4) ... viu que eles tinham comido o bife. (3;5.16)
saw that they had eaten the steak
'He saw that they had eaten the steak.'

(5) O pai mandou os outros tigras saírem da casota. (3;8.23)
the father ordered the other tigers leave.3PL of.the kennel
'The father ordered that the other tigers to leave the kennel.'

(6) (Os meninos) queriam levar o carrinho. (3;9.25)
the children wanted take.INF the shopping cart
'The children wanted to take the shopping cart.'

(7) (O polícia) queria que os gatos fossem para o carro dele. (5;0.13)
the policeman wanted that the cats go.SUBJ to the car PREP.him
'The policeman wanted the cats to enter his car.'

(8) (A mãe pata) proibiu de os patinhos irem ... (5;1.0)
the mother duck forbade PREP the little ducks go.INF.3PL
(vs. ... proibiu os patinhos de irem...)

These results will also be compared to comprehension experiments developed within the project and showing difficulties in some control contexts both in typical and atypical (SLI, ASD) acquisition (Martins, Agostinho, Duarte, & Santos, 2013).

Overall, we will also show that inflected infinitives, a structure not frequent in the languages that have been described, is not only very early acquired but may even be preferred over other structures or emerge in non-target contexts.

References

- Martins, A., Agostinho, C., Duarte, I., & Santos, A. L. (2014) Compreensão de algumas estruturas de controlo por crianças com desenvolvimento típico e atípico. IV Workshop *Linguistics, Language Development and Impairment*. Universidade de Lisboa 31 de janeiro de 2014.
- Pires, A., Rothman, J., & Santos, A. L. (2011) "L1 Acquisition of interface properties across Portuguese dialects: Modular and interdisciplinary interfaces as sources of explanation" *Lingua*. 121.4: 605-622.

- Santos, A. L., Gonçalves, A., & Hyams, N. (2013) Aspects of the acquisition of object control and ECM-type verbs in EP. Oral presentation at GALA 2013. *Generative Approaches to Language Acquisition*. Oldenburg (Germany): 5-7 September 2013.
- Santos, A. L., Rothman, J., Pires, A., & Duarte, I. (2013): Early or late acquisition of inflected infinitives in European Portuguese?: Evidence from spontaneous production data: *In* M. Becker, J. Grinstead, & J. Rothman (Eds.), *Generative Linguistics and Acquisition. Studies in honor of Nina M. Hyams* (pp. 65-88). Philadelphia: John Benjamins.



Carvalhaes, W., Fernandes, E., & Teixeira, M. (2014). O livro didático de português e as atividades de leitura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 501-520) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

O livro didático de português e as atividades de leitura

Wesley Luis Carvalhaes

Universidade Estadual de Goiás
Universidade Federal de Goiás; FAPEG
wcarvalhaes@hotmail.com

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Universidade Federal de Goiás; FAPEG

Madalena Teixeira

ESE Instituto Politécnico de Santarém
Universidade de Lisboa – CEAUL

Resumo

Esta comunicação objetiva discutir como é proposto o trabalho de leitura em um livro didático de português (LDP). A investigação toma como base as contribuições teóricas de Bakhtin (2006) e segue o percurso analítico de Marcuschi (1996, 2002). Foram selecionadas para a investigação as questões de compreensão e interpretação de texto de um LDP destinado ao 9º ano do ensino fundamental/básico. Investiga-se como as questões aplicam as noções de língua e leitura apresentadas pelos autores do LDP no manual do professor. Como principais conclusões, pode-se afirmar que: a) há um descompasso entre o que os autores didáticos propõem no manual e o que as atividades didáticas para a abordagem do texto apontam; b) a condução da leitura não explora a produção de sentidos vários, mas leva o aluno a buscar um sentido determinado, tomando o trabalho significativo como uma atividade desvinculada das relações de interação social.

Abstract

The Portuguese textbook and reading activities. This presentation aims to discuss how the reading activities are proposed in mother tongue Textbooks of Portuguese (PT). The research is built on the theoretical contributions of Bakhtin (2006) and follows the analytical perspective of Marcuschi (1996, 2002). To proceed this investigation, we selected issues about text comprehension and interpreting in PT from 9th grade of basic education. Moreover, this investigation also aims to know how concepts of language and reading are presented, by the authors, in teachers' textbooks. The main conclusions are: a) there are differences between what is proposed by authors and the type of didactic activities that is needed; b) guides of reading do not explore the production of various senses, however take students to seek for certain directions, without contextualizing activities having in mind social interaction relations.

Introdução

No Brasil, os professores da língua materna, em seu fazer pedagógico, contam com o auxílio do livro didático de língua portuguesa (LDP), visto comumente como um importante instrumento de trabalho. Não é difícil, nem faltam fontes bibliográficas que o atestam, comprovar que o LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores.

Depois de algum tempo abandonado pelos estudiosos de forma geral (Lajolo, 1982), o LDP tem sido, ultimamente, objeto de estudo de toda sorte de pesquisadores. De arquitetos a educadores, de médicos a cientistas sociais, enfim, intelectuais de todos os campos do saber têm se dedicado aos mais diversos estudos que partem de um olhar e investigação sobre o livro didático (Bittencourt, 2004).

Inscrito nessa perspectiva que toma o material didático como objetivo de estudo, o presente trabalho objetiva analisar a concepção de leitura presente em um LDP, comparando-a com um bloco de atividades propostas para o trabalho pedagógico com o texto. Nossa hipótese é a de que há um descompasso entre a concepção de leitura apontada e a prática de ensino configurada pelas questões propostas no LDP.

Para a análise, selecionamos um exemplar de uma coleção didática amplamente adotada por professores de língua portuguesa de escolas públicas e privadas do Brasil. Analisamos o volume destinado ao 9.º ano do ensino fundamental, começando pela identificação da concepção de leitura exposta no manual do professor, comparando-a, em seguida, às atividades para abordagem do texto apresentadas na seção “estudo do texto”, em um dos capítulos do LDP analisado.

Para a abordagem teórica do objeto, mobilizamos noções propostas por Bakhtin (2006) e Foucault (2010, 2012), seguindo o caminho feito por outros estudos sobre o mesmo objeto entre os quais destacamos os de Freitas, Goulart, Gomes e Salum (2009) e de Marcuschi (1996, 2002).

Na primeira parte de nosso trabalho, apresentamos a noção de língua como interação social e considerações sobre a noção de palavra e signo (Bakhtin, 2006). Em seguida, discutimos os conceitos foucaultianos de discurso, enunciado e arquivo (Foucault, 2012) e, na terceira parte, apropriando-nos das noções teóricas, procedemos a uma análise das questões propostas pelo LDP para o trabalho com o texto (considerando como escopo teórico as contribuições dos estudos do discurso), comparando-as com a noção de leitura apresentada no manual.

Língua, palavra e signo: a questão do sentido (e da leitura) em Bakhtin

A fim de situar o leitor quanto à perspectiva teórica que adotamos no que se refere ao modo como o sentido é estabelecido, recorreremos a Bakhtin (2006), ressaltando que, em

nossa perspectiva, o trabalho com a leitura é, antes de mais nada, um processo de produção de sentidos. Desse modo, pensamos a leitura não apenas como decodificação linguística, mas, sobretudo, como uma atividade social e historicamente desenvolvida. Isso porque entendemos a língua conforme o que postula Bakhtin (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p. 127).

Embora Bakhtin (2006) não tenha tratado de leitura, ousamos associar o que ele diz sobre a língua ao que seria a atividade de leitura. Isso porque uma dada concepção de leitura está fundada sobre uma determinada concepção de língua. Se entendemos a língua como “interação verbal”, que se dá por meio da enunciação, também a leitura será um processo de interação, estabelecido por meio da palavra, “território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 2006, p. 117). Para o autor, não se pode estudar a língua como algo exterior ao fato social, daí a importância da noção de enunciação: processo histórico que envolve não apenas a língua como sistema e o falante como sujeito criativo; atividade linguística de caráter social cujo desenvolvimento envolve as condições de produção e os participantes estabelecidos na interação verbal.

Não obstante os possíveis problemas de tradução do russo para o francês e do francês para o português, podemos dizer, pela compreensão global do texto de Bakhtin (2006), que a enunciação se dá pela entonação, pela escolha de uma modalidade apreciativa, em uma determinada situação. Desse modo, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 2006, p. 116). Ao afirmar que a língua não é constituída pela enunciação monológica, Bakhtin (2006) refuta a teoria subjetivista da expressão, segundo a qual o sentido deve ser sempre pensado com base na pessoa que se exprime. Ao mesmo tempo, reafirma a concepção de que o signo tem uma constituição social, pois surge no curso de uma interação verbal historicamente determinada, da qual emergem os valores que, ao serem atribuídos a um “corpo físico”, uma palavra, por exemplo, tornam-no um signo dotado de uma dimensão ideológica, sem a qual não seria signo. Isso acontece quando uma dada realidade material passa a refletir e, ao mesmo tempo, a refratar outra realidade. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc”. O signo é, portanto, ideológico, pois é dotado de um valor estabelecido historicamente nos curso das relações sociais.

Para Bakhtin (2006), o idealismo e o subjetivismo “situam a ideologia na consciência”. Entretanto, é preciso compreender a ideologia como um conjunto de valores, não necessariamente ligados a relações partidárias ou a sistemas ideológicos institucionalizados, partilhados por um grupo social. O estudioso russo propõe um modelo de abordagem para a criação ideológica, tomando como ponto de partida o materialismo histórico, cujas bases ligam-se aos problemas da filosofia da linguagem. Partindo da definição de signo como produto ideológico, Bakhtin (2006) ressalta a importância da palavra como “fenômeno ideológico por excelência”, cujo estudo possibilita a compreensão de como se dão as relações entre a infraestrutura e as superestruturas. Tomar o material verbal como objeto de investigação permite observar uma relação dialética fundamental: como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata essa mesma realidade.

Se os signos são constituídos no seio das relações sociais, o sentido, por extensão, também o é. Nesse postulado teórico, há um ponto forte sobre o qual nos apoiamos para pensar a questão da compreensão e interpretação de texto: a significação não pode ocorrer fora de uma situação social de interação verbal.

Nessa perspectiva, é por meio da palavra que uma pessoa vai até outra. A palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (Bakhtin, 2006, p. 117). A palavra inscreve-se na relação social e é justamente aí que se materializa como signo ideológico, noção que não pode ser pensada como propriedade de um interlocutor, como um ato psíquico e fisiológico; antes, deve ser entendida como produto de relações sociais historicamente determinadas.

Entender a língua como interação verbal, instância em que a palavra materializa-se como signo ideológico, possibilita-nos dizer que a leitura, como processo de produção de sentidos, só pode dar-se, efetivamente, na interação que os indivíduos realizam em dada situação histórica.

Esse viés analítico centrado nos fenômenos socialmente constituídos está presente, também, nas noções teóricas de discurso, enunciado e arquivo, postuladas em Foucault (2010), das quais passamos a tratar.

Discurso, enunciado e arquivo

Foucault (2010) apresenta o conceito de discurso articulado à noção de enunciado e de formação discursiva:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso)

na história; é constituído de número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições e existência (pp. 132-133).

A formação discursiva é entendida como o espaço no qual os enunciados são submetidos a uma mesma regularidade e dispersão. Os enunciados que compõem uma formação discursiva não se confundem com as unidades linguísticas – frases, proposições e atos de fala, pois o que está em jogo em sua análise não é sua linearidade formal, mas a função enunciativa que lhes constitui como enunciados. Para compreender melhor esses conceitos de Foucault, é fundamental entender seu projeto arqueológico.

De acordo com Revel (2011), Foucault (2010) ao propor o método arqueológico objetiva:

“descrever não só a maneira pela qual os diferentes saberes se determinaram a partir da construção de novos objetos que surgiram em determinado momento, mas também como eles se correspondem entre si e descrevem de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente” (p. 10).

Nesse momento de seus estudos, Foucault (2010) investiga os acontecimentos discursivos, ressaltando os elementos que os articulam. A preocupação investigativa centra-se na “história das condições históricas de possibilidade do saber” (Castro, 2009, p. 40). Nessa perspectiva, a abordagem analítica de determinado acontecimento discursivo (a publicação de uma obra didática, por exemplo) deve ser desenvolvida com base na descrição daquilo que lhe possibilita o surgimento e a circulação, algo que está anteriormente situado ao acontecimento discursivo e que o estrutura, dando-lhe possibilidade de existência. No método arqueológico, ocupa lugar de destaque a noção de enunciado e arquivo, de que se ocupa Foucault (2010).

Podemos dizer, conforme Gregolin (2004), que arquivo é uma noção mais ampla, à qual se articula, hierarquicamente, a noção de enunciado, mais molecular. Foucault (2010) define enunciado, tomando-o por oposição às noções de proposição, frase e ato de fala. Para ele, o enunciado pode ser proposição, frase e ato de fala, mas não é só isso, pois não se pode definir o enunciado em termos estruturais, já que “não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2010, p. 98). Como se pode, então, definir o enunciado? Por meio da observação de quatro condições básicas, quatro funções enunciativas: a) relação com outra materialidade – que pode ser diferente ou semelhante àquela que se quer definir como enunciado; b) filiação a um autor, que não se confunde, necessariamente, com o sujeito do enunciado; c) estabelecimento de um campo associativo, no interior do qual determinado enunciado se relaciona com outros; d) existência material.

Conforme Foucault (2010), nas práticas discursivas, há sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos ou como coisas. Enquanto os acontecimentos apresentam os enunciados ligados a suas condições e domínio de aparecimento, as coisas compreendem a possibilidade e o campo de utilização dos enunciados. Esses sistemas de enunciados constituem o arquivo, que diz respeito àquilo que possibilita tanto o surgimento de um enunciado, quanto seu uso efetivo em uma dada situação enunciativa.

Pode-se afirmar que a descrição arqueológica toma como objeto analítico básico o enunciado, cuja análise servirá como ponto de partida do método arqueológico para o estudo do discurso, entendido, não “como signo de outra coisa”, como documento, mas como monumento, “em seu volume próprio”.

Nesse sentido, a descrição arqueológica opõe-se à história das ideias, pois o que está em jogo não é identificação de uma origem, mas o estabelecimento de uma regularidade acerca da constituição e circulação de determinado enunciado. A preocupação com o ponto de origem é substituída pela procura da regularidade que se dá na dispersão. Ao diferenciar a proposta arqueológica do paradigma tradicional da história das ideias, Foucault (2010) afirma que o discurso não é composto unicamente por acontecimentos homogêneos que se ordenam em uma determinada série. Justamente por isso, as diferenças e contradições de um discurso (dispersão) são tomadas como constitutivas e não mais consideradas “erro” ou reduzidas a uma “continuidade”, já que a prática discursiva não pode ser reduzida à “consciência” ou a uma “língua”. Para Foucault (2010), as formações discursivas não têm o mesmo modelo de historicidade que o discurso da consciência ou a linearidade da linguagem. Na perspectiva em que é abordado pelo projeto arqueológico foucaultiano, o discurso “no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem: não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão” (Foucault, 2010, p. 191). Assim, Foucault (2010) define “planos de acontecimento” dentro da densidade do discurso, os quais estão em uma relação de interdependência e são fundamentais para uma análise.

O plano dos objetos trata da definição destes com base em um conjunto de regras de formação que possibilitam seu surgimento em um dado momento da história. O que faz um objeto emergir, possibilitando sua delimitação e especificação, em uma determinada superfície, é um conjunto de acontecimentos discursivos e não discursivos determinados pela e na história.

O plano dos enunciados trata dos aspectos históricos e políticos do processo enunciativo, no interior do qual o enunciado é aquilo que se pode ver e dizer, de diversos modos, de acordo com uma época, um lugar e uma noção de verdade – condições de possibilidade da constituição de circulação de um discurso. Foucault (2010) recusa a

possibilidade de uma unidade enunciativa. Não há um único modo de enunciar, mas diversos enunciados heterogêneos que circulam em uma dispersão, cujas regras de formação podem ser analisadas e descritas.

No plano dos conceitos, as regras de formação que possibilitam o aparecimento, circulação e transformação de dado enunciado devem ser consideradas. São abordadas as relações conceituais definidas em um domínio de saber, as quais definem um modo de funcionamento do pensamento, bem como as possibilidades de associação discursiva. Conforme Foucault (2010), o que é próprio de uma formação discursiva é “o feixe de relações” que permite delimitar grupos conceituais diversos e discordantes no interior de uma mesma formação discursiva.

No plano das estratégias, a determinação das escolhas teóricas liga-se, conforme Foucault (2010), a três aspectos: a) à função que o discurso exerce no campo de práticas não discursivas; b) aos processos de apropriação do discurso e c) às possíveis posições do desejo em relação ao discurso.

Pensando o discurso por meio desses planos definidos por Foucault (2010), podemos chegar à conclusão de que, conforme o autor mesmo afirma, a descrição arqueológica não é uma teoria ou uma metodologia, mas constitui-se como uma forma histórica de descrever o discurso, tomando como objeto básico de análise o enunciado.

O livro didático de português, o manual do professor e a leitura: um esboço de análise

O simples folhear de um livro didático de português (LDP) revela o destaque dado pela maioria dos autores dessas obras à questão da leitura e, por conseguinte, à compreensão de textos. Escritos para serem utilizados na escola, os LDP evidenciam a confiança da sociedade na escola como espaço propício para o incentivo, exercício, desenvolvimento e valorização da leitura. Barthes e Compagnon (1987), no verbete leitura, assinalam que esse termo remete a um conjunto de práticas exercidas pela sociedade, especialmente por meio da instituição escolar. Neste trabalho, ancorados em Bakhtin (2006), entendemos leitura como um processo de produção de sentidos.

Observa-se que tem sido a escola um lugar privilegiado de prática de leitura cujas habilidades são consideradas no processo ensino/aprendizagem o qual “faz parte não só do cotidiano das escolas, como também da vida do cidadão em sociedade letradas e envolve sempre a escolha de uma trajetória” (Paulino, Walty, Fonseca, & Cury, 2001, p.14).

Os professores da língua materna são, por excelência, na escola e, conseqüentemente, na sociedade, agentes da leitura e contam com o LDP como um importante instrumento de trabalho. O LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores do materno idioma. Soares (2001), por exemplo, evidencia essa afirmação ao

construir uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de livros didáticos – no caso, *A Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira.

Soares (2001) faz um contraponto analítico entre *A Antologia Nacional* – obra publicada no Brasil entre 1895 e 1969, que trazia apenas textos, sem questões a eles relacionadas – e *Estudo dirigido de Português*, que chegou às escolas no início dos anos 70 (séc. XX). Uma das constatações da autora foi a de que, a partir dos anos 70, o LDP, além de excertos literários para serem trabalhados pelo professor nas aulas de português, começou a apresentar questões sobre esses textos e suas respectivas respostas.

Essas questões, acompanhadas de suas respostas, vão constituir, mais tarde, uma seção comum nos LDP de hoje: o manual do professor. A configuração desse manual varia como variam as concepções sobre o ensino de língua e sobre a atuação do professor de português. Ora as respostas às questões são inseridas entre no corpo do livro didático, ora essas respostas aparecem no fim do LDP em forma de suplemento.

Em geral, nos manuais, há orientações ao professor sobre os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do LDP, porém, muitas vezes, o manual torna-se apenas um livro de respostas esperadas das questões propostas.

No LDP analisado, além das respostas às questões para o trabalho pedagógico com o ensino de língua, as quais aparecem no corpo principal do livro, há, para o professor, ao fim da obra, um manual. Nesse manual, segundo os autores, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientaram a elaboração do LDP. Embora parecesse de grande valia uma análise integral desse manual, atemo-nos ao que se fala sobre leitura, a fim de garantir a coesão de nossa investigação.

Para a análise, escolhemos a edição mais recente do LDP, de 2010. Entretanto, é interessante comparar uma alteração entre essa edição e a de 2006¹ acerca de uma noção fundamental: a concepção de língua em que se apoiam os autores. A edição de 2006 assim afirma: “Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a *perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*” (Cereja & Magalhães, 2006, p. 2).

É interessante observar que essa concepção de língua é um tanto híbrida, pois associa duas outras concepções em voga: a de língua como instrumento de comunicação,

¹ Além das mudanças de que trataremos no trabalho, é importante salientar a alteração da designação de “série” para “ano” no Ensino Fundamental brasileiro. Em janeiro de 2006, o Senado aprova o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sanciona a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Essa disposição legal altera a nomenclatura das fases em que se divide o Ensino Fundamental de “série” para “ano”, como se pode ver nos dois LDP que tomamos para análise.

derivada dos estudos funcionalistas, e a de língua como interação social, ligada à perspectiva sociointeracionista de Bakhtin. Nossa análise apoia-se no estudo de Freitas et al. (2009, p. 168): “podemos observar nesse excerto uma concepção de língua com filiações epistemológicas distintas”. Isso fica muito claro se problematizarmos essas duas noções de língua. Entender a língua como instrumento de comunicação supõe ver o ensino de português como transmissão de um conhecimento linguístico com o qual o falante pode ter mais sucesso em sua atividade comunicativa. A outra noção de língua arrolada pelos autores supõe um trabalho de ensino, inscrito na enunciação estabelecida no curso das interações verbais, no qual se garanta “produção de sentidos e emergência do sujeito” (Bakhtin, 2006, p. 168).

Na edição de 2010, o trecho que apresenta a noção de língua em que se apoia a elaboração do LDP aparece reformulado: “Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social*” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 2). Essa reformulação denota que os autores – talvez em razão de críticas como a de Freitas e colaboradores (2009) – dão-se conta do equívoco da primeira edição e reescrevem o trecho “problemático”.

Para pensar essa alteração dos enunciados dos autores, apropriamo-nos da noção de arquivo de Foucault (2010). O enunciado de 2006 é, como se vê, alterado em 2010, em razão de um sistema de enunciados que possibilita a emergência e circulação de enunciados em cada um desses momentos históricos. Se antes os autores puderam equivocar-se, há, agora, algo que lhes impede de cometer novamente o mesmo engano; algo que os condiciona a produzir um novo enunciado, autorizado e de acordo com outros enunciados com os quais estabelece relação. Em outras palavras, na edição de 2010 não se poderia fazer a mesma afirmação feita em 2006, já que, a partir desta, outros enunciados, possibilitados pelo arquivo, geraram outro modo de se pensar a afirmação de 2006, alterando-a conforme se vê em 2010.

Depois dessa comparação acerca da concepção de língua em duas edições diferentes do LDP analisado, voltamos ao escopo de nosso estudo, para cujo desenvolvimento apresentamos uma descrição de como esse LDP propõe o trabalho com a leitura.

Conforme apontam os autores do livro analisado, “um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 3). Para dar conta dessa “diversidade textual”, os autores afirmam que “embora o trabalho com a leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção Estudo do texto, *a leitura é explorada em toda a obra*” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 3).

O LDP analisado é dividido em quatro unidades – correspondendo aos quatro períodos em que, costumeiramente, se divide o ano letivo. Cada unidade é composta por três capítulos e, em cada capítulo, há um texto principal com base no qual se propõe a seção “estudo do texto”. Essa seção é organizada em seis partes, algumas das quais não aparecem em todos os capítulos: a) compreensão e interpretação, na qual se apresenta o principal trabalho com a leitura; b) a linguagem do texto, parte em que se promove um trabalho mais voltado para os aspectos estritamente linguísticos do texto; c) leitura expressiva do texto, tópico em que trabalha a oralidade; d) cruzando linguagens, quando o texto principal é associado a outro texto, propondo-se um trabalho comparativo; e) trocando ideias, parte em que se trabalha a argumentação oral, com questões baseadas no texto do capítulo e f) ler é (prazer, emoção, descoberta, diversão, reflexão), tópico que “finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 4).

Os capítulos do livro são agrupados tematicamente em unidades que, segundo os autores, apresentam temas que consideram “tanto as recomendações dos *Parâmetros curriculares nacionais* quanto os *temas transversais*, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 3).

Embora, para nossa análise, tenhamos escolhido a parte “compreensão e interpretação”, do capítulo três, da quarta unidade, no quadro abaixo, apresentamos uma visão geral da seção estudo do texto – em que se situa a parte “compreensão e interpretação” – na unidade 4.

Quadro 1

Apresentação da organização da unidade 4 do LDP analisado

Unidade 4 – Nosso tempo		
Capítulo 1 – Ciranda da indiferença	Capítulo 2 – Cidade sitiada	Capítulo 3 – De volta para o presente
Texto: “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão (crônica)	Texto: “Em território inimigo”, de Affonso Romano de Sant’Ana (crônica)	Texto: “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (crônica)
Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias	Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem expressiva do texto; Trocando ideias	Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Cruzando linguagens, Trocando ideias; Ler é diversão.

Nota-se que, conforme os autores afirmam no manual, a seção Estudo do texto nem sempre apresenta todas as seis partes que pode conter. A seção escolhida, do capítulo três, é a que, nessa unidade, apresenta o maior número de subdivisões: compreensão e

interpretação, a linguagem do texto, cruzando linguagens, trocando ideias e ler é diversão, faltando apenas a leitura expressiva do texto.

Escolhemos para analisar, dentro da seção estudo do texto, a parte compreensão e interpretação por ser esta, segundo os autores, a parte que “contém a atividade principal de leitura” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 3). Nessa atividade, analisamos as questões propostas, relacionando-as à concepção de leitura e, conseqüentemente, de língua e de ensino de língua explícita no manual do professor do LDP em questão.

Embora não seja o foco de nosso trabalho discutir a noção de gênero discursivo, é importante observar que o texto proposto para análise no capítulo três da quarta unidade é uma crônica, o que faz supor que esse é o gênero escolhido para as atividades de leitura propostas na unidade, como se pode ver na tabela anterior.

O texto sobre o qual são desenvolvidas as questões de compreensão e interpretação é a crônica “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti. Nesse texto, um mamute congelado escreve aos cientistas que desejam reproduzi-lo com base no mapeamento de seu DNA. Logo no início do trabalho com o texto, o LDP apresenta um box no qual se reproduz uma notícia, publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 20/11/2008, com a qual a crônica pode ser relacionada.

A atividade de estudo do texto é proposta em onze questões, as quais analisamos tomando como ponto de partida o trabalho de Marcuschi (2002), com base no qual elaboramos o quadro 2:

Quadro 2

Tipos de questões frequentes em livros didáticos com base em Marcuschi (2002)

Tipos de Perguntas	Explicitação
Evidentes	Perguntas que, em sua própria formulação, trazem embutidas as respostas. São questões que requerem perspicácia mínima.
Cópias	Propõe atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Estão relacionadas a comandos como copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
Objetivas	Perguntam sobre conteúdos objetivamente situados no texto e restringem-se à decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.
Inferenciais	Exigem conhecimentos textuais e outros, como regras inferenciais, conhecimentos enciclopédicos e outras informações extralinguísticas. São perguntas mais complexas.
Globais	Consideram o texto em sua totalidade, ressaltando aspectos extra-textuais e inferências complexas.
Subjetivas	Relacionam-se superficialmente ao texto, deixando ao aluno a possibilidade de múltiplas respostas.
Amplas (vale tudo)	Admitem qualquer resposta, não apresentam ligação intrínseca com o texto.
Impossíveis	Trabalham conhecimentos enciclopédicos exteriores e não apontados ou trabalhados no texto. Opõem-se diametralmente às questões de cópia e às questões objetivas.
Metalinguísticas	Perguntam sobre aspectos formais relacionados à estrutura textual e seleção vocabular.

A análise das questões propostas para a compreensão e interpretação do texto mostra que, em sua maioria, essas perguntas revelam um descompasso entre o que os autores propõem no manual e o modo como as questões são elaboradas. Embora afirmem que o LDP faz uma “abordagem da língua e da linguagem voltadas, em última instância, para o *texto* e para o *discurso*” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 2) isso não acontece na prática, pois as questões tomam o sentido como algo previamente determinado, o que contraria tanto a noção de língua e produção do sentido quanto a de discurso em que os autores dizem se basear. Desse modo, a leitura reduz-se a um processo mecânico e anacrônico, se tomamos como parâmetro as tecnologias desenvolvidas com base em vertentes dos estudos da linguagem, como a análise do discurso, base teórica dessa pesquisa.

A primeira das questões, que transcrevemos abaixo, é uma típica questão do tipo evidente e objetiva, centrando-se na identificação de aspectos do próprio texto:

1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência o fato real (leia o boxe ‘Cientistas sequenciam DNA do mamute’). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

a) Que características do gênero **carta** são evidentes no texto?

b) Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto.

c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação?

d) Considerando a situação de produção do texto – quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo – conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta (Cereja & Magalhães, 2010, p. 247).

Note-se que as operações propostas nessa questão são eminentemente mecânicas e voltadas à imanência do texto. A comparação entre carta e conto já está estabelecida na introdução da questão, de modo que o aluno vai apenas mobilizar as informações já apresentadas. Os itens a) e b), embora pareçam inferenciais, pautam-se pela questão da identificação estrutural já apontada na questão, o que induz o aluno à resposta esperada. O item c), voltando ao texto, reafirma a ideia de que está no texto aquilo que precisa ser transcrito para a resposta. O item d), em sua formulação, já traz a resposta e pede uma justificativa que já está no conjunto da questão. Toda a questão responde a por que não se pode considerar o texto lido uma carta.

Um tipo de questão cópia e subjetiva, como podemos ver na transcrição abaixo, é a terceira questão:

3. No 3.º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.

a) Quais são esses argumentos?

b) Explique a ironia presente na frase “Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 247).

O item “a” claramente requer uma atividade de cópia. O item “b”, ao pedir a explicação da ironia, volta-se ao conteúdo circunscrito no e pelo texto sugerido. Aqui, a nosso ver, caberia uma questão explorando os discursos que estão relacionados no pedido do mamute. Como o LDP é destinado ao 9.º ano do ensino fundamental, é certo que não se trabalharia, por exemplo, explicitamente com o conceito de formação discursiva, mas a questão a ser trabalhada poderia ser formulada a partir dele. Por exemplo, poder-se-iam discutir os efeitos de sentido construídos pelo emprego da expressão “sentimentos caridosos” e das formas verbais na segunda pessoa do plural (item “b”). Nesse caso, seria estabelecida uma discussão com base no conceito de enunciação de Bakhtin (2006) e de discurso de Foucault (2012), o que, no manual, os autores do LDP propõem fazer, mas que, de fato, não fazem.

A décima questão, que apresentamos a seguir, é claramente uma do tipo ampla: “10. No último parágrafo, o mamute finaliza sua carta com uma pergunta. Levante hipóteses: Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição?” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 248). Para essa pergunta, vale qualquer resposta, pois, embora trabalhe com a formulação de hipótese, falta-lhe a contextualização da situação de produção do discurso dos cientistas. Como cientistas, qual seria seu interesse? O que eles poderiam e não poderiam dizer?, por exemplo, são perguntas que situariam o aluno no percurso de produção do sentido, de construção de possibilidades de leitura, entendendo que os sentidos são condicionados pelas situações sociais e históricas nas quais se inscrevem aqueles que produzem os enunciados.

O item “a” da questão 4, transcrito a seguir, é um exemplo do tipo de pergunta metalinguística: “a) Que palavra desse fragmento revela uma avaliação apreciativa por parte do mamute, isto é, um julgamento dele a respeito dos feitos do ser humano? Qual é esse julgamento?” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 248). Nessa questão, fica bastante evidente a tarefa de se retomar um aspecto formal do texto numa perspectiva estrutural. Mais uma vez o sentido como construção dá lugar ao tratamento do sentido como algo previamente estabelecido. A noção de tema e significação (Bakhtin, 2006), sem a qual a língua não pode ser entendida como interação social, é desconsiderada aqui. Logo, percebemos mais um descompasso entre o que diz o manual do professor e como de fato o LDP é elaborado.

A fim de facilitar o tratamento das questões conforme o que propõe Marcuschi (2002), elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 3

Análise das questões do estudo de texto

Tipos de Perguntas	Questões do estudo de texto analisado
Evidentes	Questões 1 e 9
Cópias	Questão 3
Objetivas	Questões 1, 5 e 6
Inferenciais	Questões 2, 6, 7 e 8
Globais	Questão 11
Subjetivas	Questões 3 e 4
Amplas (vale tudo)	Questões 10 e 11
Impossíveis	_____
Metalinguísticas	Questões 4 e 8

É importante ressaltar que uma mesma questão figura em mais de um tipo em razão de, em nossa perspectiva, as perguntas serem construídas de modos diversos. Em algumas, há comandos ou itens que apontam para mais de um tipo. O que importa, no caso analisado, é observar que o trabalho de compreensão de texto não é estabelecido com base nas noções em que os autores dizem se basear. Nesse caso, para nós, é importante tomar o texto do manual como dirigido a um interlocutor específico – o professor de língua portuguesa.

Considerações finais

O manual do professor é um texto e, como texto, constitui uma “cadeia de artifícios de expressão” (Eco, 1986, p. 31), uma estrutura complexa. Conjunto de mecanismos de expressão que devem ser atualizados por alguém a quem se destina, o texto, para sua plena significação, depende do leitor, sempre visto como operador da atualização textual. Quem é esse leitor no caso do manual do LDP analisado? O professor de português, claro.

Essa atualização, de que fala Eco (1986), em certo sentido é pensada por quem escreve, pressupondo um interlocutor a quem se destina a produção. Essa pressuposição pode ou não se confirmar visto que nem sempre a competência textual do emitente coincide com a do destinatário. Não obstante essa possível disparidade, o leitor (neste caso, o professor) continua previsto no/pelo texto, o manual nos LDP, que, entremeado de espaços em branco, espera a ação do leitor. Mais do que esperar pelo leitor, o texto o constrói.

Conforme diz Eco (1986), “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (p. 39). O emitente, no momento em que produz o

texto, não só prevê o leitor como também move o texto no sentido de construir esse leitor, ou seja, “o texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (Eco, 1986, p. 40).

Tomando leitura como a atualização de um texto por seu destinatário – numa cooperação textual que envolve o conceito de enciclopédia formulado por Eco (1986) – é preciso considerar que essa atividade efetiva-se com a ação do que o autor chama de leitor-modelo. O leitor-modelo, uma estratégia textual, opera (ou não) sobre o texto, realizando movimentos cooperativos de atualização. Esses movimentos traduzem-se em: atualização de co-referências e enciclopédia, partilha de experiências com o autor e efetivação de inferências.

Esse leitor-modelo previsto pelo manual do professor nos LDP é o professor de língua portuguesa. O manual espera a ação do professor. O conceito de leitura nele presente deve ser discursivizado pelo professor. É o professor quem vai utilizar o manual e não o contrário. Não se trata, portanto, de se julgarem adequados ou inadequados os manuais do professor em LDP, ou, muito menos, as concepções de leitura neles apresentadas. Trata-se de afirmar, sempre e com renovado ânimo, que é o professor de português, a quem o manual se destina, o agente da leitura em quem a escola e, conseqüentemente, a sociedade deposita ou confiança – ou o fardo? – do desenvolvimento e promoção da leitura, por excelência. Mais importante do que a imagem que o professor tem do manual nos LDP é a imagem que ele tem do referente, no caso, a leitura, de si mesmo e de sua ação pedagógica.

Caberá ao professor – o que certamente é tema para outro estudo – problematizar as propostas das obras didáticas, entendendo que o LDP, pelo menos o analisado, nem sempre cumpre o que promete. É preciso que o LDP ocupe apenas o lugar que lhe cabe, o de instrumento, deixando livre o espaço de agente do ensino de leitura a ser ocupado, dialeticamente, por professores e alunos, inseridos em uma situação de interação verbal, social e historicamente marcada.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12ª Ed.). São Paulo: Hucitec.

Barthes, R., & Compagnon, A. (1987). *Enciclopédia Einaudi, vol 11*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Bittencourt, C. M. F. (2004). Em foco: História, produção e memória do livro didático.

Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, set/dez, 471-473.

- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Eco, U. (1986). O leitor-modelo. In U. Eco, *Lector in fabula*. (pp. 80-120). São Paulo: Perspectiva.
- Freitas, V., Goulart, C., Gomes, V. A., & Salum, A. (2009). Interpretar: uma possibilidade de emergência do sujeito desejante. In J. B. Santos (Org.), *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas* (pp. 157-177). Uberlândia: EDUFU.
- Foucault, M. (2010). *A arqueologia do saber* (7ª Ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (22ª Ed.). São Paulo: Loyola.
- Lajolo, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo.
- Marcushi, L. A. (1996). *O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: FL/UFMG.
- Marcushi, L. A. (2002). Compreensão de texto: algumas reflexões. In A. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático de português: múltiplos olhares* (2ª Ed.) (pp. 48-61). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Paulino, G., Walty, I., Fonseca, M., & Cury, M. Z. (2001). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Edições Formato.
- Revel, J. (2011). *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Soares, M. (2001). O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In M. Marinho (Org.), *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura* (pp. 30-62). Campinas: Mercado das Letras.

Livros didáticos analisados

- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2006). *Português: linguagens*. 8ª série (3ª Ed. Ref.). São Paulo: Atual.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2010). *Português: linguagens*. 9º ano. (6ª Ed. Ref.). São Paulo: Atual.

Anexo

A. Texto sobre o qual se propõem as questões analisadas

Carta do Pleistoceno

Senhores cientistas,

quem daqui lhes escreve – daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista – é o mamute. O mamute, aquele que vocês trouxeram recentemente à luz lá pelos lados da Rússia – à luz ofuscante dos flashes e dos holofotes de TV, é bom que se diga, porque uma certa luz fraca e opalinada me alcançou sempre através do gelo. E escrevo porque chegou-me a notícia – como chegam depressa as notícias nesse tempo vosso! – de que estão tentando me clonar.

Estão planejando tirar um pedaço de mim, daquilo que vocês chamam de DNA, manipulá-lo de alguma maneira que para meu cérebro parece assaz complicada, mas que deveria se concluir com a minha presença implantada num óvulo de elefanta, decorrente gravidez, e posterior nascimento.

Peço-lhes encarecidamente que não façam isso. Poderia invocar os direitos do autor pois, embora mínimo, qualquer pedaço de mim me pertence, mas receio não estar coberto por vossas leis autorais. Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço.

Estou, como os meus semelhantes, extinto desde o Pleistoceno. Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades. E agora nos querem de volta. Mas, nascido outra vez, o que faria eu?

Único de minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos? Uma jaula de zoológico ou um viveiro de laboratório? Serviria para o turismo ou como cobaia? Seria uma peça de museu viva ou criatura que escapou de algum desses filmes de que vocês tanto gostam? E quem embolsaria o cachê pelo uso da minha imagem?

No meu mundo, os homens que me caçavam com suas armas de pontas de pedra me temiam, quase como a um deus, e à noite, ao redor do fogo, falavam de mim com reverência. No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a

ninguém. Um monstro solitário, sem sequer a possibilidade de apaixonar-me por uma loura e carregá-la para o alto do Empire State Building. Um monstro condenado à vida.

E como explicar, à elefanta de quem eu nasceria, nosso estranho parentesco?

O desmonte daquilo que fui já começou, antes mesmo do sequestro do meu DNA.

Plantado no gelo durante séculos como uma árvore submersa, permaneci, até vossa chegada, com a dignidade de um ser grandioso. Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo. Logo acabaram com isso. Sequer tiveram a elegância de serrar inteiro o bloco que me continha. Serraram apenas o que lhes interessava, a porção que me manteria congelado. Os dentes deixaram de fora. E assim retangular, como uma embalagem de leite ou uma caixa de polpa de tomate em que alguém tivesse cravado dois garfos, fui içado por um guindaste diante dos olhos do mundo. Eu já não era uma estátua, era um container.

Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas digam-me, qual é exatamente sua intenção? Esquecendo o brilhareco científico, suspeito que queiram trazer o passado de volta, com a desculpa de estudá-lo diretamente.

Mas se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor - a evolução ejeta seus antigos parceiros. Para realmente trazer-nos de volta seria preciso clonar muito mais do que o meu DNA, seria preciso **duplicar** tudo aquilo que nos mantinha vivos. **E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?**

Permitam-me uma última pergunta: encontrando restos do Homo sapiens dos quais fosse possível retirar o DNA, tentariam vocês igualmente implantá-lo no ventre de uma mulher do século vinte e um?

Colasanti, M. (2010). Carta do pleistoceno. *In* W. R. Cereja & T. C. Magalhães (Eds), *Português: linguagens*. 9º ano. (6ª Ed. Ref.) (pp. 245-247). São Paulo: Atual.

Questões propostas para a compreensão e interpretação do texto

1. a) A presença do vocativo “Senhores cientistas”, o uso da 1ª pessoa e de verbos predominantemente no presente do indicativo e o fato de o locutor da carta se dirigir diretamente aos seus interlocutores.

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência um fato real (leia o boxe “Cientistas sequenciam DNA do mamute”). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

- Que características do gênero **carta** são evidentes no texto?
- Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto. O locutor é o mamute; o interlocutor são os cientistas; o assunto é um pedido do mamute para não ser doado.
- Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação? De uma carta de solicitação.
- Considerando a situação de produção do texto — quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo —, conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta.

Trata-se de outro gênero, uma crônica ficcional, que se apropria de alguns elementos da carta. Essa apropriação se baseia no recurso de ficção usado pela autora: imaginar uma situação em que um animal extinto escreve aos cientistas de hoje.

- No 1º parágrafo do texto, depois do vocativo, lemos: “quem daqui lhes escreve — daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista — é o mamute”. Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas “de um ponto de vista”? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: O mamute escreve do ponto de vista dele, de animal que foi completamente esquecido em toda essa história. É como se ele perguntasse: “E ninguém quer saber o que eu penso disso tudo?”
- No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.
 - Quais são esses argumentos? “Os direitos do autor”, já que o DNA é dele; a suposta caridade dos humanos; o bom senso.
 - Explique a ironia presente na frase “Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço”. Ele sugere que os humanos, quando têm caridade, não têm bom senso, e vice-versa.

4. Considere este trecho do 4º parágrafo:

“Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. [...] Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades.”

Cientistas sequenciam DNA do mamute

[...] Segundo o pesquisador [Stephan Schuster, biólogo da Universidade do Estado da Pensilvânia (EUA)], os avanços na medicina reprodutiva em bovinos vão ajudar a clonar mamutes com uso de elefantas como mães de aluguel, mas não vai ser da maneira como as pessoas pensam. O trabalho do grupo de Schuster foi feito com base na recuperação de tecidos de mamutes encontrados no permafrost (solo congelado). A maior parte do DNA foi extraída de pelos preservados por mais de 20 mil anos em um espécime encontrado na Sibéria. [...]

“Seria preciso achar um tecido de mamute bem preservado e então tentar achar um núcleo celular intacto, para implantar num óvulo de elefanta e, então, usá-la como mãe de aluguel”, diz [o cientista].

(Folha de S. Paulo, 20/11/2008. Caderno Ciência.)



© Charles-Josette Lefrançois/Corbis/LatinStock

A palavra *aprontariam* sugere que os seres humanos acabaram prejudicando muito o planeta e seu equilíbrio natural.

- a) Que palavra desse fragmento revela uma avaliação apreciativa por parte do mamute, isto é, um julgamento dele a respeito dos feitos do ser humano? Qual é esse julgamento?
- b) O que é o **retrato** a que o mamute faz referência? São as pinturas rupestres encontradas nas paredes das cavernas.
- c) Explique a ironia da última frase desse trecho.
O homem não pode ter saudade de algo que não conhece. Na verdade, ele tem curiosidade científica.
5. No 5º parágrafo, o mamute faz uma série de perguntas aos cientistas.
- a) Observe cada uma delas e responda: Elas são de ordem pessoal, ética, científica, econômica, social ou política? Elas são de ordem pessoal, ética e econômica.
- b) Essas perguntas indicam que os cientistas se esqueceram de algo simples e muito importante. Do que se esqueceram? Esqueceram-se do mamute como ser vivo. Uma vez renascido, ele vai ter necessidades que o mundo de hoje não poderá atender. Logo, o que será dele?
6. No 6º parágrafo, o mamute compara os dois mundos: aquele em que viveu e aquele em que supostamente irá viver, caso seja clonado.
- a) De que o mamute se ressentiu mais, na passagem de um mundo para outro? Ressente-se do respeito perdido. No mundo primitivo, os homens o temiam; no mundo atual, ele seria apenas um monstro para satisfazer a curiosidade das pessoas.
- b) A frase “Um monstro condenado à vida” pode ser associada à condição de outra conhecida personagem, encontrada em uma obra da escritora Mary Shelley. Qual é essa obra? Que semelhança haveria entre o mamute e a personagem principal dessa obra? É a obra *Frankenstein*. Uma vez recriado o mamute, ele, como a “criatura” de Mary Shelley, seria apenas resultado de experiências em laboratório, criado para satisfazer o capricho de cientistas. Em ambos os casos, ninguém pensa na criatura.
7. No 7º parágrafo, o mamute menciona o “estranho parentesco” que teria com a elefanta que participaria do cruzamento. Explique: Por que o parentesco seria **estranho**?
Porque ela seria ao mesmo tempo a fêmea e a mãe dele.
8. Compare estes dois trechos do 8º parágrafo:

“Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo.”
“Eu já não era uma estátua, era um *container*.”



- a) De acordo com o primeiro trecho, como o mamute se sentia até o momento em que foi descoberto? Sentia-se orgulhoso, conforme demonstra o emprego da palavra *soberbo*.
- b) Como ele se sentiu quando foi retirado na forma de bloco? Sentiu-se um objeto, uma mercadoria, uma coisa qualquer.
9. O mamute tenta compreender as razões de os cientistas quererem cloná-lo e chega à conclusão de que o real desejo deles é “trazer o passado de volta”. Do ponto de vista do mamute, isso é possível? Por quê? Não, pois o mundo dele é incompatível com o mundo de hoje, e vice-versa. Qualquer um desses dois mundos implica a destruição do outro.
10. No último parágrafo, o mamute finaliza sua carta com uma pergunta. Levante hipóteses: Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: É provável que grande parte da humanidade e dos cientistas não aceitasse tal experiência, alegando razões éticas e religiosas. Outra parte, entretanto, talvez aceitasse, alegando a necessidade de avançar nas pesquisas científicas.
11. O texto lido foi inspirado num dado real, a descoberta do fóssil de um mamute e o desejo dos cientistas de clonar o animal.
- a) O que esse fato revela sobre a visão que o homem tem de si e dos outros animais do planeta? O homem tem a visão de que está acima de todos os outros animais, de que é soberano e pode interferir no destino das espécies, fazendo o que bem entende.
- b) A autora, no texto, apoia esse ponto de vista? Justifique sua resposta.
Não; ela vê de modo crítico essas iniciativas da ciência. Provavelmente considera que o homem deveria respeitar as outras espécies, tanto as que vivem (e preservá-las) quanto as que já estão extintas.



Sousa, O., & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 521-535) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A leitura, a escrita e os textos de literatura

Manuela Andrade Lourenço

Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santa Iria
Escola Superior de Educação de Lisboa

Otilia Costa e Sousa

Escola Superior de Educação de Lisboa
otilias@eselx.ipl.pt

Resumo

Apresenta-se um trabalho de investigação realizado numa turma de 3.º e 4.º ano de 1.º ciclo de ensino básico. Focalizou-se o ensino explícito, sistemático e partilhado da escrita a partir da leitura e compreensão de textos de literatura infantil, sob mediação do docente. O trabalho surge após tomada de consciência de fragilidades que os alunos revelam na área do Português, nomeadamente nos domínios da compreensão leitora e da escrita.

A leitura e análise de textos integrais de literatura infantil foram centrais no estudo, dando atenção à linguagem, em geral, e ao léxico e aos processos retóricos utilizados pelos autores, em particular.

Os textos de autor foram explorados como fonte tanto de ideias, para escrever, como de modos de escrever. A leitura e discussão do que se lê e a discussão do que se escreve envolvem os alunos com o trabalho de escrita, comprometendo-os com a reflexão sobre o que leem e sobre o que escrevem.

Abstract

Reading, writing and literary texts. This paper is concerned with research carried out in a 3rd and 4th grade of primary school. There is a focus on explicit, systematic and shared teaching of writing using the reading of children's literature, mediated by the teacher. This research emerges as a consequence of the perception of the debility that the students of a suburban school demonstrate in their knowledge of language, namely in terms of understanding what they read and writing. Both reading and the analysis of children's literature texts as a whole were key domains that were researched, with especial concern when it comes to language and rhetorical processes used by authors. The aforementioned texts were explored as a source of both ideas, language and rhetoric features to children' write. Reading and the subsequent discussion of what has been read and what the students write encourages students to get involved the process of writing, getting them to commit to thinking about what they read and write.

Introdução

O acesso à cultura escrita é uma das funções da escola. Na verdade, a aprendizagem da leitura e da escrita visa não apenas comportamentos de decodificação, mas competências que permitam aos indivíduos interagir com a complexidade e a diversidade de textos da escola e da sociedade. Numa perspectiva de literacia, aprender a ler e ler são encarados como processo de mudança: “O processo alfabetizador, na medida em que interfere na leitura do mundo e da realidade envolvente, não é meramente técnico, é conscientizador e crítico” (Magalhães, 2001, p.57)

O acesso à cultura escrita revela-se fundamental na formação e no desenvolvimento do indivíduo, pois permite-lhe familiarizar-se com o acervo de conhecimento. Salienta-se, ainda, que o acesso ao conhecimento letrado permite aos indivíduos integrarem recursos intelectuais que “will shape their ways of thinking, seing and being, that will stay with them and find use throughout their lives” (Freebody, Maton, & Martin, 2008, p.197).

No entanto, a entrada no mundo da escrita pode revestir-se de enormes dificuldades. Quanto mais afastada for a experiência dos sujeitos da cultura escrita, maior será o desafio com a aprendizagem do modo escrito (Lahire, 1993; Rose, 2007).

O relatório Act Now (2012) aponta medidas concretas e urgentes para a melhoria de competências de literacia, nomeadamente o investimento precoce numa educação literária, na escrita, na qualidade do ensino e da formação dos professores. Igualmente recomenda ações específicas, das quais se pode destaca o acesso ao livro e à leitura (em diferentes suportes), sugerindo uma intervenção muito consistente ao nível da leitura e da escrita.

O estudo apresentado neste artigo insere-se num outro, mais vasto, cujo objetivo é caracterizar as relações entre leitura e escrita, percebendo de que modo as duas atividades se relacionam e influenciam. Num momento em que há uma enorme exigência, no que aos comportamentos letrados diz respeito, é importante perceber o modo como a leitura e a escrita se influenciam mutuamente e de que forma ambas estão relacionadas com a construção do conhecimento.

Da leitura à escrita

Este trabalho integra-se num projeto mais vasto de investigação que visa analisar as relações entre leitura e aprendizagem da escrita (Lourenço, 2013; Parracho, 2012; Parracho & Sousa, 2012; Sousa & Gonçalves, no prelo; Sousa, Sepúlveda, Lourenço, & Correia, 2013).

Este artigo decorre de um projeto de investigação-ação com trabalho realizado em sala de aula, adotando uma perspectiva etnográfica com análise qualitativa e quantitativa dos dados. A análise incidiu num *corpus* constituído por textos literários para a infância e por

textos de crianças construído no âmbito de trabalho conducente à obtenção do grau de mestre da primeira autora deste artigo (Lourenço, 2013).

O trabalho didático focalizou a aprendizagem do texto narrativo e da linguagem letrada. Mais especificamente foram trabalhados: a estrutura do texto narrativo; aspetos de coerência textual – na dimensão da causalidade subjacente aos acontecimentos da história e, ainda registo de língua do modo escrito. Assim, na leitura de textos, deu-se especial atenção à observação e análise da linguagem: vocabulário e aspetos retóricos.

A leitura, além da compreensão, visava a descoberta da linguagem dos textos literários (Sepúlveda & Teberosky, 2011). À leitura e releitura dos textos aliou-se uma componente de discussão para favorecer a interpretação e um percurso de leitura estética (Rosenblatt, 1994). Na aproximação à linguagem dos textos recorreu-se quer à escrita do vocabulário dos textos literários – palavras bonitas, diferentes ou intrigantes, organizadas em listas e afixadas na sala –, quer à análise e à discussão sobre estruturas sintáticas, o uso de adjetivos ou verbos, quer, ainda, a exercícios de reescrita, no sentido de apropriação da linguagem do texto fonte (Sepúlveda & Teberosky, 2010).

No ensino da escrita, além de tarefas de reescrita, foram realizadas outras tarefas de modo a treinar competências que possibilitassem uma escrita autónoma. Assim, com o objetivo de treinar a planificação e revisão de textos, foram escritos textos narrativos eliciados a partir de conjuntos de imagens. Para a redação destes textos, num primeiro momento eram interpretadas as imagens e, num segundo momento, discutia-se o que escrever, identificando personagens, eventos, motivações das personagens. De seguida planificava-se o texto. Depois de escritos, os textos eram lidos e discutidos pelos pares. Seguiam-se exercícios de melhoramento textual.

A discussão constituiu-se como uma parte importante dos momentos de escrita: discussão de tópicos e ideias, organização, discussão de primeiras versões. A partilha de textos era um momento de entusiasmo para as crianças, mas também de análise e conceptualização das especificidades do escrito, desde a observação de aspetos gráficos à análise de maneiras de escrever e às escolhas realizadas. Na verdade, a leitura fazia-se em duas dimensões – a sintagmática e a paradigmática – enfatizando as possibilidades de escolha em cada elo da cadeia.

Contexto e sujeitos

A investigação foi realizada numa turma de uma escola dos subúrbios de Lisboa. O estudo iniciou-se durante o 3.º ano e prolongou-se pelo 4.º ano de escolaridade. Partiu-se de uma reflexão inicial, sobre um problema concreto pela observação direta e dividiu-se o trabalho em três fases distintas: 1) Pré-teste (aplicação e análise de teste diagnóstico); 2) Intervenção (previamente planificada); 3) Pós-teste (aplicação e análise do pós-teste).

Foram as seguintes as hipóteses de partida para o estudo: i) a leitura orientada para a descoberta de linguagem e da linguagem literária, em particular, pode constituir-se como uma mais-valia na aprendizagem da escrita; ii) o ensino explícito, partilhado e mediado pelo adulto contribui para a autonomia e qualidade da produção textual do aluno; iii) a criação de uma comunidade textual em sala de aula (Costa & Sousa, 2010), através da interação com textos modelo (de autores) e com textos produzidos pelos alunos, partilhados e discutidos contribui para o desenvolvimento de competência textual e meta-textual.

Ler para aprender a escrever

O trabalho em sala de aula foi desenvolvido pela bibliotecária da escola. Não obstante o reconhecimento do papel da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos na motivação para a leitura e as expectativas positivas dos alunos face à escrita, somos levados a crer que «ler não basta» (Lourenço, 2013), o que é validado por estudos que referem haver maior compreensão da língua para quem escreve, pela reflexão a que obriga, enquanto a atividade de leitura exige um nível diferente de cognição.

Leitura e escrita são processos distintos que pressupõem processos de ensino aprendizagem diferentes, ou seja, que têm de ser ensinados de forma diferente e, em algumas situações, de forma diferenciada. A leitura por si só não basta para que os alunos aprendam a escrever.

O trabalho centrou-se no ensino dialogado orientado para a descoberta de padrões, tendo em conta a estrutura da narrativa, as estruturas frásicas, os marcadores de nexos causais, a utilização de conectores e vocabulário. Esse trabalho partiu da leitura orientada de textos de autores, seguida, muitas vezes de reescrita.

A intervenção didática pressupunha por um lado *input* linguístico, com a leitura de textos integrais explorados de modo a constituírem-se como textos modelo e, por outro lado, a escrita e reescrita de textos acompanhadas de discussão e de reflexão sobre estratégias de textualização.

Além da focalização na relação entre leitura e escrita, foram orientadas sessões de escrita provocada por conjuntos de imagens. Nesta modalidade de trabalho optou-se por uma abordagem ao ensino do processo de escrita através de estratégias explícitas, sistemáticas e sequenciais partindo das imagens.

Textos modelo

Apresentam-se de seguida os livros trabalhados com os alunos, indicando, de forma breve, as dimensões mais em foco em cada um.

Quadro 1

Textos de autor analisados

Obras e autores	Dimensões em foco
<i>Vou ali e já volto</i> Luísa Ducla Soares	Estrutura da narrativa Vocabulário: verbos enunciativos (ex: perguntar, pedir, gabar-se, gritar, gaguejar, etc.) Reescrita
<i>A coisa que mais dói no mundo</i> Paco Liván	Estrutura da narrativa Identificação problema e a sua resolução Planificação Reconto
<i>O elefante cor-de-rosa;</i> Luísa Dacosta	Compreensão da linguagem Vocabulário: palavras bonitas, intrigantes Descoberta da estrutura dos GN Identificação de descrições Reescrita
<i>O macaco do rabo cortado</i> António Torrado	Compreensão da linguagem literária: repetições, rimas e assonância Repetição Reescrita
<i>Noite de Natal</i> Sophia de Mello Breyner Andresen	Compreensão da linguagem: palavras bonitas GN (casa pintada de amarelo; casa de musgo) e GV (os olhos brilhavam como duas estrelas) Planificação e escrita de texto
<i>Humberto e a macieira;</i> Bruno Hächler	Compreensão da linguagem Descrição das personagens Conectores discursivos Marcadores temporais Planificação Reescrita
<i>O príncipe com orelhas de burro</i> <i>in</i> Contos para rir; Luísa Ducla Soares	Identificação das personagens do texto Identificação de problemas Identificação de ações e motivações das personagens Identificação de marcas gráficas de discurso direto Planificação Reconto
<i>O nabo gigante</i> Alexis Tolstoi,	Compreensão da linguagem Identificação de contextos de uso dos adjetivos Identificação das ações e motivações das personagens
<i>O gigante egoísta</i> Oscar Wilde	Compreensão da linguagem Nexos causais Descrições Adjetivos
<i>O veado Florido</i> António Torrado	Compreensão Linguagem Descrição Adjetivos
<i>As aventuras da Engrácia</i> Maria Alberta Menéres	Linguagem Caracterização personagens Vocabulário: palavras diferentes e intrigantes
<i>Leónia devora livros</i> Laurence Herbert	Descrição

Sendo os livros e a sua linguagem o *input* visado, importa referir que foram vários os tipos de *input* que ao longo do processo nos pareceram serem importantes na melhoria da escrita das crianças. Salientem-se os textos dos pares, as paráfrases do professor a partir dos textos de autor, as suas reformulações de trechos dos textos das crianças, os comentários das crianças sobre os seus próprios textos ou sobre os textos dos seus pares.

Análise dos Resultados

Em termos de resultados, ao nível da estrutura da narrativa ocorreu uma melhoria interessante. Saliente-se, na análise do pós-teste, a existência de título a construção da referência temporal e espacial, a construção linguística da personagem, a identificação do problema, as peripécias e a resolução explícita do problema, itens em que os alunos revelaram alguma dificuldade no pré-teste. Todos os alunos apresentaram uma estrutura de narrativa canónica no pós-teste.

Apresentam-se de seguida alguns quadros com resultados da turma de intervenção nos quais se podem observar outras diferenças entre pré e pós teste.

No que diz respeito à extensão dos textos, um indicador de desenvolvimento textual (Sousa, 2008; Sousa, 2014), atente-se no quadro 2.

Quadro 2

Extensão dos textos

	Pré-teste	Pós-teste
Média de palavras	76,9	148

Observa-se após a intervenção um aumento importante no número médio de palavras por texto. À quantidade de palavras aliou-se a diversidade dos itens lexicais. Regista-se o uso de palavras que os alunos tinham destacado nos textos dos autores, o que correspondeu a uma melhoria na riqueza lexical dos textos.

Textos mais extensos precisam de mais palavras e comportam mais frases. O uso de orações coordenadas e subordinadas é também um indicador seguro de desenvolvimento textual. Enquanto um texto em que predominam as orações coordenadas apresenta a informação sem hierarquia e os eventos organizam-se segundo um princípio da mera adição, com o uso de orações subordinadas são estabelecidas relações de hierarquia passando a informação a estar mais integrada e dependente, aumentando a coerência. No quadro 3 abaixo apresenta-se a média de orações por texto antes e após a intervenção.

Quadro 3

Número médio de orações por texto

Média de utilização de frases	Pré-teste		Pós-teste	
	Coordenadas	Subordinadas	Coordenadas	Subordinadas
	8	4,5	9,6	12

Relativamente à utilização de estruturas coordenadas e subordinadas há a registar um aumento na utilização de subordinadas. Esse aumento indica maior conexão textual e grupos verbais mais complexos, estabelecendo uma maior relação entre as diferentes frases.

Além do aumento do número médio de orações subordinadas, houve um aumento de orações coordenadas, associado a uma maior extensão textual.

Uma maior ligação entre frases relaciona-se com mecanismos de subordinação, mas também com o estabelecimento de nexos causais (Sousa, 2010). Estes podem ser estabelecidos na relação entre frases, mas também no léxico.

Quadro 4

Média de nexos causais por texto

Média de utilização de marcadores de nexos causais	Pré-teste	Pós-teste
	1,2	6,1

O quadro anterior apresenta dados que revelam uma melhoria quantitativa na utilização de marcadores de nexos causais. À melhoria quantitativa alia-se também uma melhoria qualitativa na marcação linguística de causalidade através de uma maior diversidade na utilização de marcadores de nexos causais. Assim, enquanto no pré-teste se registou uma variação de três marcadores, no pós-teste essa diversidade foi de nove marcadores. Em relação à diversidade lexical e à composição dos GN, ainda que não se tenha realizado uma análise quantitativa, observa-se uma melhoria assinalável (Lourenço, 2013, p. 71).

Discussão dos resultados

A bibliografia de referência sustenta que o *input* textual se revela benéfico para o leitor, ao contribuir para o crescimento do seu vocabulário e ao permitir, inclusive, a adoção das estruturas linguísticas dos textos originais.

No que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, evidenciam-se as vantagens do ensino explícito da língua e sublinha-se a importância da interação entre

alunos, sob mediação do adulto, aquando da reflexão sobre a língua e os mecanismos linguísticos usados na textualização.

De acordo com Sousa (2013) "...a frequência do *input* é fundamental na aprendizagem, por isso, as crianças precisam de ouvir ler e ler diariamente. No contexto de sala de aula, é fundamental um *input* de textos rico e variado. Os textos devem ser desafiantes e estar um pouco acima das competências das crianças, necessitando o seu acesso ser mediado por um adulto" (p. 226). Ler, contudo, não basta. Segundo a mesma autora, além de atividades de compreensão, a língua deve constituir-se como objeto de observação/reflexão, constituindo a oralidade o meio fundamental de acesso à escrita e aos textos.

Um dos aspetos que o estudo evidencia é que se verificou efetivamente um crescimento importante ao nível do vocabulário e da riqueza das estruturas frásicas. Este facto poderá estar diretamente relacionado com a leitura e a análise explícita da linguagem de autor aquando da leitura dos textos modelo. Este aspeto é verificável na apropriação que os alunos fizeram de expressões dos textos fonte nas suas produções textuais o que resultou em construções frásicas mais ricas e complexas, tais como "...*um dia lindo e soalheiro...*" ou "*Na minha festa de Natal há cheiro a canela*". Aqui revelou-se de extrema riqueza a relação entre o ensino explícito da linguagem escrita partindo da leitura e a exploração de situações concretas de escrita, observável nos textos dos pares.

Um segundo aspeto a sublinhar foi a importância da interação entre pares e entre professor aluno. A discussão entre os pares contribuiu, muitas vezes, para a clarificação de conceitos, contributo fundamental para o desenvolvimento da metalinguagem, e para a decisão das melhores opções em diferentes situações de escrita.

Este terá sido, na nossa análise, o lado mais inovador do ponto de vista pedagógico. Ainda que não tenham sido recolhidos dados desta dimensão, importa salientar a vertente da interação dos alunos, as verbalizações sobre o que escreviam e pensavam enquanto escreviam e como tomavam as decisões (não registadas, mas sobre as quais muitas vezes as próprias docentes refletiam posteriormente) a partir da leitura do outro e da comparação com o texto modelo.

Em relação ao professor, este teve um papel importante enquanto impulsionador da reflexão do aluno, ajudando-o a clarificar, a verbalizar e a sistematizar.

Foi interessante verificar que ao longo das sessões os alunos foram adquirindo competências que lhes permitiram saber o que precisavam fazer e como fazer para melhor construírem os seus textos, sinal de que a competência textual estava mais aprofundada e a capacidade de refletir sobre a escrita igualmente mais desenvolvida.

Os alunos desenvolveram a capacidade de falar sobre os seus textos, sobre os textos dos pares, sobre os textos modelo e sobre as decisões que haviam de tomar,

desenvolvendo assim a metacognição. Tal permite-nos afirmar que se desenvolveu uma comunidade de leitores/escritores que evocava textos lidos de autor, textos próprios, textos dos colegas e que, a partir dessa panóplia de textos, que todos conheciam e dominavam, refletia sobre o que escrevia com o objetivo de melhorar a escrita.

A leitura com análise sistemática e intencional levou os alunos à construção de modelos em que se apoiavam, levou-os a pensar no modo como os autores escreviam e favoreceu, igualmente, a reflexão sobre como escreviam, pois tinham termo de comparação.

Efetivamente, a análise dos dados recolhidos após a intervenção didática permite reconhecer as posições defendidas por alguns autores (e.g., Sousa, 2013; Teberosky, 2011), pois conforme se pôde verificar, o percurso de aprendizagem revelou, na maior parte dos indicadores, melhorias importantes em relação à situação inicial de escrita. Os resultados obtidos, não obstante as limitações que o estudo tem, parecem comprovar que o *input* literário é benéfico, mas há que convocar a explicitação do processo de escrita e dos recursos linguísticos que lhe estão subjacentes, pois ***ler poderá não ser o bastante***.

A prática letiva com explicitação dos objetivos, observação e análise da língua, treino da reflexão textual partilhada é um contributo com impacto no desempenho do aluno ao nível da escrita.

A interação verbal alunos-docente e aluno-aluno, enquanto leitores, revelou-se de especial relevância, pois os alunos tornam-se, eles próprios, mediadores da escrita do outro, dando contributos para a passagem da explicitação de conhecimento à utilização deste em situações concretas.

Foi a partir da interação com os textos modelo, textos dos alunos e discussão entre alunos que estes deram conta de que existem modelos, padrões de escrita, desde o género às expressões linguísticas, dos quais se podiam apropriar sendo-lhes mais fácil escrever, construindo, deste modo, textos de maior qualidade. A partir da interação com modelos de escrita, ao partilharem as leituras dos textos produzidos, os alunos, com frequência identificavam explicitamente as expressões que estilisticamente eram mais adequadas, contribuindo assim para a identificação de alguns critérios para uma escrita com melhor qualidade.

Assim, o recurso a textos modelo para leitura e análise enriqueceu o processo de escrita, com resultados na aprendizagem e na assimilação da linguagem de autor. A reescrita de textos de autor contribuiu para o aperfeiçoamento de textos dos alunos que, a partir do modelo que tentavam reproduzir, organizavam ideias, adquiriam mais vocabulário, (re)conheciam estruturas linguísticas e novas estratégias retórico-discursivas. O treino de escrita, a análise do que se produzia e a discussão interpares revelaram-se estratégias positivas pois fomentaram a reflexão sobre a escrita, contribuindo para a clarificação e para

a consolidação de conhecimentos e para a construção de metalinguagem associada à leitura e à escrita.

A segunda hipótese colocada pelo estudo era a de que o ensino explícito partilhado e mediado pelo adulto, numa abordagem da escrita enquanto processo, contribuía para a autonomia e para a qualidade da produção textual dos alunos.

Comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste pode concluir-se que, após a intervenção, se verificou uma evolução importante nos diferentes domínios considerados neste estudo, nomeadamente na estrutura da narrativa, na complexidade frásica e na utilização de conectores e nexos causais.

Considera-se que para essa melhoria contribuíram o treino de leitura e análise de textos, a explicitação de recursos de linguagem em textos de autor, a análise e discussão de textos dos alunos e a comparação com o texto modelo. Acrescem ainda como fatores favoráveis ao desenvolvimento da competência de escrita a explicitação dos indicadores que contribuem para a qualidade textual, acima referidos, e ainda a abordagem à escrita enquanto processo.

Durante a intervenção, aquando da planificação os alunos recorrentemente utilizaram os materiais produzidos e expostos, nomeadamente a estrutura da narrativa, as listas de palavras usadas pelos autores, as palavras para ligar, os modos de relacionar ações e as motivações das personagens, de forma a evocar aspetos importantes a ter em conta durante a escrita das suas histórias. Construía e rasuravam rascunhos de acordo com modelos, mostrando que refletiam sobre o que pretendiam escrever, tentando aproximar o seu texto de um texto modelo. Também durante a planificação evocavam leituras já realizadas e que ajudavam a gerar e clarificar ideias, registavam momentos essenciais da história e refletiam sobre pontos de ligação entre eles.

Relativamente à textualização, antes da intervenção as crianças limitavam-se a escrever, expondo diretamente a sua ideia. Depois da intervenção relembavam textos modelo, quer ao nível da estrutura, quer da própria linguagem de autor. Em algumas situações revelavam mesmo algum cuidado para não utilizar exatamente as mesmas expressões dos autores, não fossem os leitores (entenda-se, os colegas que iriam dar opinião sobre texto) considerarem que estava demasiado parecido com texto do autor que havia servido de modelo, o que efetivamente por vezes aconteceu. Discutiam se a linguagem ou as expressões se adequariam ao que estavam a escrever ou a dada construção frásica. Recorrentemente discutiam entre si, colocando em causa opções tomadas, procedendo a alterações ou optando pela linguagem dos próprios autores (expressões, palavras lidas ou organização sintática), revelando os modos como se apropriavam da linguagem letrada.

No final, aquando da partilha de textos entre a turma, a discussão crítica entre pares originou, na maioria das vezes, comparações com a escrita modelo dos autores, comparações com produções dos colegas e a consulta de materiais de apoio à produção textual a que os alunos recorriam quando se tratava de demonstrar/testar se poderia ter havido melhores opções (nomeadamente, na utilização de conectores e ou expressões de abertura e de fechamento textual).

Ao longo das sessões trabalho, a leitura, a revisão, a releitura e a partilha permitiram a construção de uma comunidade de leitores, de escritores e, também, de apreciadores de escrita. Os alunos não se limitavam a uma revisão final com incidência nos erros de ortografia ou na ausência de marcação de parágrafo ou de pontuação (como mostram os estudos sobre competência de escrita de alunos deste nível de ensino), antes comentavam a qualidade global dos textos, apontavam indicadores de qualidade e expressavam um grande cuidado na escolha da linguagem.

Em termos globais, as produções dos alunos revelam mais coesão, maior ligação entre eventos e entre personagens e maior coerência textual, mais de acordo com a estrutura temporal causal, havendo, por isso, a registar uma melhoria no desenvolvimento da competência textual.

Relativamente à terceira hipótese colocada – até que ponto a criação de uma comunidade textual em sala de aula, através da interação com textos modelo partilhados e tornados comuns, contribui para o desenvolvimento de competência textual e meta-textual – poder-se-á afirmar que os alunos conseguiram criar essa comunidade e que ela foi importante para as suas aprendizagens pela discussão que suscitaram.

Aqui caberá reiterar que **ler não basta**. A leitura, muitas vezes associada a um ato mais isolado, terá aqui um lugar secundário. Foi na leitura tornada comum que os alunos mais discutiram e aprenderam a tomar decisões e não no ato isolado de ler. A leitura foi capitalizada para a aprendizagem da escrita. Sem desvalorizar a importância de fomentar o prazer de ler, somos levados a defender o papel que a leitura pode ter na melhoria da escrita, mas, para tal, **ler não basta...**

Efetivamente, somos levados a afirmar que ler com a mediação do adulto é fundamental para observar o texto – estrutura, vocabulário, opções retóricas – mostrando de que modo a linguagem escrita se organiza e, simultaneamente, criando oportunidades de as crianças aprenderem com os padrões postos em destaque pelo professor.

Assim, se por um lado é importante tornar comum o que se lê para que se saiba do que se fala, por outro lado, é igualmente importante discutir e colocar em comum diferentes interpretações para melhor comparar e decidir. Na verdade, o acervo de textos que os alunos partilharam (textos de autor e textos dos próprios) constituiu uma base importante

para a geração de texto. A questão da construção do intertexto (Genette, 1982) mostrou-se um princípio bastante produtivo.

Ao docente caberá ensinar a olhar, para que o aluno parta daquilo que efetivamente observa de modo a transformá-lo em conhecimento. Ou seja, ao docente caberá trabalhar na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) quer ampliando os recursos de linguagem recorrendo à linguagem letrada, quer fazendo um ensino explícito, educando o olhar; ou ainda investindo na observação aguçada, construtiva e no pensamento crítico. Para cada uma destas dimensões podem ser construídas sessões de trabalho visando o seu treino explícito.

Pode dizer-se que ao longo das diferentes sessões de trabalho se observou empenho e motivação dos alunos e frequentemente houve muito entusiasmo nas discussões das questões da linguagem. Acresce ainda referir que para se ser produtor de escrita é preciso aprender a escrever, e a escola é, por excelência, a instituição onde esse ensino deve ocorrer. O que se tentou demonstrar com este estudo foi que há estratégias que se podem revelar mais adequadas para aprender a escrever melhor. Partir da leitura de literatura infantil de referência, pode ser, de acordo com a reflexão feita ao longo deste percurso, uma estratégia adequada. Do mesmo modo, a abordagem ao ensino da escrita enquanto processo tem impacto positivo no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos.

Notas finais

O trabalho levado a cabo e a análise do *corpus* (textos escritos pelos alunos e textos de autor) permite concluir que uma atenção deliberada aos textos fonte constitui uma mais-valia na aprendizagem da escrita. Saliente-se ainda que a relação entre leitura e escrita e escrita e leitura, se orientada por objetivos claros e com intencionalidade pedagógica, é um instrumento a ter em conta no ensino da escrita e de um registo letrado. Na verdade, parte-se da assunção de que o modo escrito se constitui como representante do modo oral, mas que ganha autonomia, apresentando aspetos fraturantes com este. Assim, tratando-se ainda de linguagem, a aprendizagem da escrita necessita de *input* do modo escrito para se apropriar dos seus aspetos caraterísticos.

A questão da distância entre a cultura escrita e a cultura oral tem sido assinalada em vários quadrantes como fonte de dificuldades escolares (Berstein, 1974; Freebody *et al.*, 2008; Hirst, 2006; Lahire, 1993).

Para as crianças oriundas de meios afastados da cultura letrada o *input* de escrita e a atenção explícita às suas caraterísticas é crucial, pois a escola é o lugar onde tal pode ocorrer. Apesar de o oral ter entrado nos novos programas e ainda que os textos dos

manuais apresentem vocabulário mais específico, é na literatura que podemos explorar a linguagem em termos de sintaxe complexa e recursos retóricos, pois a função da linguagem literária é pôr a língua e as suas estruturas em primeiro plano.

Referências Bibliográficas

- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and control. Theoretical Studies towards a sociology of language* (Vol.I). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Costa C. B., & Sousa, O. C. (2010). Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 73-94). Lisboa: Cied/ Colibri.
- Freebody, P., Maton, K., & Martin. J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, integrated learning: A response to 'intellectual challenge'. *Australian Journal of language and Literacy*, 31(2), 188-201.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Hirsh, E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lourenço, M. A. (2013). *Porque ler não chega: da biblioteca escolar à sala de aula – um percurso de leitura e de escrita*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Magalhães, J. (2001). *Alquimias da escrita: Alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22, 389-407.
- Parracho, S. (2012). *Português L2: ensino de escrita e input linguístico*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Parracho, S., & Sousa, O. C. (2012) Texto literário e ensino de português L2. In A. Garcia Benito & O. Gonzalez (Orgs.), *Actas do II Encontro Internacional SEEPLU : difundir la Lusofonia* (pp. 276-305). Cáceres: SEEPLU/CILEM/LEPOLL
- Rose, D. (2007). Towards a reading based theory of teaching. In L. Barbara & T. B. Sardinha (Eds.), *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress* (pp. 33-37). Acedido a 12 de setembro 2014 em: www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigosos.20pdf/02pl_rose_david_36a77.pdf.

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua*. (pp 95-110). Lisboa: CIED/Colibri.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa, & A. Cardoso. (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: Cied.
- Sousa, O. C. (2013). *Literacia e aprendizagem formal da língua: para uma pedagogia do texto*. Relatório sobre um grupo de unidades curriculares apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito da realização das provas de Agregação. Lisboa, Universidade de Lisboa, maio de 2013.
- Sousa, O. C. (2014). Literacia, desenvolvimento linguístico e textual. In A. Santos, A., A. Gonçalves, P. Sequeira, & T. S. Sousa (Orgs.), *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas* (pp 211-227). Santarém: Edições Cosmos.
- Sousa, O. C., & Gonçalves, C. (no prelo). Ler e escrever em diferentes áreas do currículo. In J. P. Ponte (Org.), *Promovendo o sucesso escolar: Dimensões disciplinares e transversais de intervenção* (pp. 1-12) (e-book). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Teberosky, A. (2011). Programar la lectura y la escritura: Los textos, las actividades, el niño y los profesores. *Da investigação às Práticas - Estudos de natureza educacional* 1(1), 3-20.

Obras de literatura

- Andresen, S. M. B. (2003). *Noite de Natal*. Júlio Resende (Ilustrador). Porto: Figueirinhas.
- Dacosta, L. (2005). *O elefante cor-de-rosa*. Armando Alves (ilustrador). Porto: edições Asa.

- Ducla Soares, L. (2010). Vou ali e já volto. *In A cidade dos Cães e outras histórias*. Paul Driver (Ilustrador). Lisboa: Civilização.
- Ducla Soares, L. (2004). O príncipe com orelhas de burro. *In Contos para rir*. Sandra Abafa (Ilustradora). Lisboa: Civilização Editora.
- Hächler, B. (2000) *Humberto e a macieira*. Albrecht Rissler (Ilustrador). Porto: Ambar.
- Herbert, L. (2008). *Leónia devora livros*. Frédéric du Bus (Ilustrador). Lisboa: Caminho.
- Livan, P. (2007) *A coisa que mais dói no mundo*. Roger Olmos (Ilustrador). Ponte vedra.
- Menéres, M. A. (2007). *As aventuras da Engrácia*. Rui Truta (Ilustrador). Porto: Asa.
- Torrado, A. (1994). *O veado Florido*. Manuela Bacelar (Ilustradora). Lisboa: Civilização.
- Torrado, A. (2006). O macaco do rabo cortado. *In O macaco do rabo cortado e outras histórias*. Maria João Lopes (ilustradora). Lisboa: Civilização Editora.
- Tolstoi, A. (2005). *O nabo gigante*. Niamh Sharkey (Ilustrador). Lisboa: Livros Horizonte.
- Wilde, O. (2005). *O gigante egoísta*. Fátima Afonso (ilustradora). Lisboa: Vega.



PÓSTERES



Sucena, A., Cruz, J., Almeida, M., Amaral, J., Monteiro, L., Constante, P., Silva, T., Lopes, E., Pinto, P., & Viana, F. (2014). Dados longitudinais sobre a aprendizagem da leitura nas escolas portuguesas. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 537) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Dados longitudinais sobre a aprendizagem da leitura nas escolas portuguesas

Ana Sucena

Instituto Politécnico do Porto

Joana Cruz

Marta Almeida

Joana Amaral

Liliana Monteiro

Patrícia Constante

Telma Silva

Elisa Lopes

Patrícia Pinto

Câmara Municipal de Matosinhos

Fernanda Leopoldina Viana

Universidade do Minho, CIEC

Resumo

Não há resultados quantitativos em relação ao desempenho em leitura nos anos intermédios no 1.º ciclo nas escolas portuguesas. Especificamente, não há resultados que permitam a comparação entre o desempenho de leitura em diferentes escolas / turmas ou entre gerações de alunos. Tais resultados são cruciais no sentido de que exista uma reeducação precoce, de preferência antes da conclusão do 1.º ciclo. Avaliámos o nível de leitura de 2787 crianças falantes do português europeu com o TIL (Sucena e Castro, 2010). As crianças, com diferentes características socioeconómicas, frequentavam os 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo. As crianças foram agrupadas de acordo com o seu percentil de idade de leitura: abaixo da média (\leq percentil 20), na média (percentil 30-60) e acima da média (\geq percentil 70). Existe uma elevada percentagem de crianças cujos resultados estão abaixo da média em todas as escolas. A percentagem de crianças com resultados na média e acima da média varia entre 22% e 64%. Os resultados serão analisados tendo em atenção as características sociodemográficas.

Abstract

Longitudinal data on Portuguese early reading acquisition. There are no quantitative results regarding the primary school performance during intermediate years in Portuguese schools. Specifically, there are no results that allow the comparison between the reading performance across different schools/ classes or across different students' generations. Such results are crucial as there should be an early reeducation, preferably before the end of the primary school. We intend to characterize a sample of Portuguese speaking children in primary school, for which 2787 2nd, 3rd and 4th graders with different socio-economic characteristics were tested with TIL (Sucena & Castro, 2010). Children were grouped according to their reading age percentile: below average (\leq percentile 20), on average (percentile 30-60) and above average (\geq percentile 70). There is a high percentage of children whose results are below the average in all school. The percentage of children with average and above average results ranges between 22% and 64%. Results will be analyzed according to the socio-demographic characteristics.



Santos, A. L., Freitas, M. J., & Cardoso, A. (2014). CEPLEXicon – Um léxico de aquisição do Português Europeu. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 538) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

CEPLEXicon – Um léxico de aquisição do Português Europeu

**Ana Lúcia Santos
Maria João Freitas
Aida Cardoso**

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, CLUL

Resumo

Este póster tem como objetivo apresentar o CEPLEXicon, um léxico de fala infantil do Português Europeu construído a partir de dados de produção espontânea de crianças. O CEPLEXicon foi desenvolvido com base em dois *corpora*: o *corpus* Santos (Santos, 2006; Santos *et al.*, 2014) e o *corpus* Freitas (AcEP) (Freitas, 1997; Freitas *et al.*, 2012). Este léxico resulta da anotação morfosintática da produção oral de sete crianças com idades compreendidas entre os 1;02.00 e os 3;11.12 anos, tendo sido anotados 114 ficheiros de transcrição, cada um correspondendo a sessões de gravação de sensivelmente 40 a 50 minutos. Na sua versão final, o léxico é composto por 2201 lemas, incluindo 1043 nomes comuns, 130 adjetivos e 303 verbos, sendo que, na apresentação dos dados, foram consideradas três faixas etárias: < 2 anos; ≥ 2 anos e < 3 anos; ≥ 3 anos. O léxico contém as seguintes informações: (i) lema; (ii) categoria correspondente a cada lema; (iii) número absoluto de ocorrências de cada lema em cada faixa etária; (iv) frequência em percentagem de cada lema em cada faixa etária; e (v) idade da primeira ocorrência de cada lema em cada criança (ano, mês e dia).

Abstract

CEPLEXicon - A lexicon of child European Portuguese. We present the first version of a new lexicon of child European Portuguese, developed at ANAGRAMA (CLUL), as part of the project Complement Clauses in the Acquisition of Portuguese (PTDC/CLE-LIN/120897/2010). The lexicon combines data coming from two different corpora of child and child-directed speech: Santos corpus (Santos, 2006, Santos *et al.* 2014) and Freitas corpus (AcEP) (Freitas, 1997, Freitas *et al.* 2012). This lexicon was produced after automatic tagging of the data using a tagger produced in our research unit (Génereux, Hendrickx & Mendes, 2012). The lexicon covers all the speech produced by 7 children between 1;02.00 and 3;11.12 and now includes around 2200 words. Three main stages of development were considered: < 2;00; ≥ 2;00 and < 3;00; ≥ 3;00). For each word, and considering each stage, the following information is provided: lemma, syntactic category, age of first occurrence for each child, number of occurrences, relative frequency.



Ribeiro, I., Novais, A. R., Cadime, I., & Viana, F. (2014). Teste de fluência da leitura: estudos de validação. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 539) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Teste de fluência da leitura: Estudos de validação

Iolanda Ribeiro

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Ana Rita Novais

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Irene Cadime

Fernanda Leopoldina Viana

CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Resumo

Este póster tem como objetivo apresentar os dados relativos à validação do Teste de Fluência da Leitura (TFL). Realizaram-se dois estudos. No primeiro participaram 349 alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Analisou-se a validade concorrente através do cálculo das correlações do TFL com outras provas de leitura e com a avaliação da descodificação efetuada por professores. A análise de regressão logística foi usada na análise da validade preditiva. No segundo estudo participaram 175 alunos do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Analisou-se a fidelidade do TFL recorrendo à aplicação do teste em dois momentos. Os coeficientes de correlação entre o TFL e os critérios externos foram estatisticamente significativos. Os resultados da análise de regressão mostram que o TFL é preditor do desempenho em leitura. Os coeficientes de fidelidade variaram, nos quatro anos, entre 0.91 e 0.97. Os resultados indicam que o TFL apresenta propriedade psicométricas adequadas e satisfatórias.

Abstract

Test of Reading Fluency: Validation studies. This paper aims is to present the data relating to the validation of the Test of Reading Fluency (TFL - *Teste de Fluência da Leitura*). Method: Two studies were conducted. In the first study participants were 349 students form elementary education. Concurrent validity was examined by correlating the TFL with other reading tests and teachers ratings of decoding. To examine the predictive validity of TFL we used logistic regression. The aim of the second study was to examine the test-retest reliability. Participants were 175 students of the 1st, 2nd, 3th and 4th grades. The correlation coefficients between the TFL and the external criteria were statistically significant. The results of the regression analysis show that TFL is a predictor of reading performance. The test-retest correlations, in the four grades, range from 0.91 to 0.97. Results provide empirical evidence for the validity of the TFL.



Cadime, I., Freitas, T., Ribeiro, I., & Viana, F. (2014). Influência da fluência, vocabulário e raciocínio na compreensão da leitura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 540) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Influência da fluência, vocabulário e raciocínio na compreensão da leitura

Irene Cadime

CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Iolanda Ribeiro

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Tânia Freitas

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Fernanda Leopoldina Viana

CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto da fluência, vocabulário e raciocínio na compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A amostra incluiu 249 alunos do segundo (n=76), terceiro (n=90) e quarto (n=83) ano de escolaridade. Os resultados mostraram que as três variáveis estão correlacionadas com a compreensão da leitura e que a magnitude do efeito varia de acordo com o ano de escolaridade. As análises de regressão linear indicaram que, no segundo ano, as três variáveis eram preditores estatisticamente significativos e que o modelo explicava 52.3% da variância no desempenho em compreensão da leitura. No terceiro ano, o modelo explicou 27.2% da variância mas apenas a fluência e o raciocínio se revelaram preditores significativos. No quarto ano, o modelo explicou 20.3% da variância na compreensão mas apenas o raciocínio verbal foi identificado como preditor significativo. A par da discussão dos resultados, apontam-se ainda limitações deste estudo e orientações para estudos futuros.

Abstract

Influence of fluency, vocabulary, and reasoning in reading comprehension. The present study aims to investigate the effect of fluency, vocabulary and reasoning in reading comprehension in the three last grades of primary school. The sample included 249 students from second (n = 76), third (n = 90) and fourth (n = 83) grade. Results indicated that the three variables are correlated with reading comprehension and that the effect size varies according to the school grade. Linear regression analyses revealed that, in second grade, all three variables were statically significant predictors and that the model explained 52.3% of the variance in reading comprehension. In the third grade, the model explained 27.2% of the variance in the outcome variable but only fluency and reasoning were statically significant predictors of the reading comprehension. In the fourth grade, the model explained 20.3% of the variance in reading comprehension but verbal reasoning was the only significant predictor. The results are discussed and limitations and guidelines for future research are presented.



Brandão, S., Cadime, I., Ribeiro, I., & Viana, F. (2014). Construção e validação do Teste de Avaliação Dinâmica da Compreensão Oral. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 541) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Construção e validação do Teste de Avaliação Dinâmica da Compreensão Oral

Sara Brandão

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Irene Cadime

CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Iolanda Ribeiro

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Fernanda Leopoldina Viana

CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Resumo

Neste póster descreve-se o processo de construção do *Teste de Avaliação Dinâmica da Compreensão Oral*₄₋₆ - TADCO₄₋₆. Este teste pretende avaliar a compreensão oral de textos em crianças em idade pré-escolar, integrando os princípios da avaliação dinâmica, particularmente os adotados pelos modelos intervencionistas. A aplicação é individual e executada a partir de uma aplicação digital. Participaram neste estudo 108 crianças do ensino pré-escolar (51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino) de instituições públicas (n=46) e privadas (n = 62). Os resultados da análise dos itens indicam que os mesmos apresentam coeficientes de correlação corrigida item-total elevados. Verifica-se, igualmente, uma dispersão no índice de dificuldade dos itens. A introdução de pistas favorece o desempenho das crianças. O valor do coeficiente alfa de Cronbach indica uma consistência interna muito elevada (.96). Os dados da Análise dos Componentes Principais sugerem um único fator, que explica 39 % da variância dos resultados.

Abstract

Construction and Validity of the Dynamic Assessment Test of Listening Comprehension₄₋₆ (DATLC₄₋₆). In this poster we describe the construction process of the Dynamic Assessment Test of Listening Comprehension₄₋₆ (DATLC₄₋₆) for Portuguese preschoolers, aged four to six years old. This test is based in the principles of Dynamic Assessment, specifically on interventionist models. A total of 108 Portuguese preschool children participated in the study (51% males and 49% females) from public (n=46) and private schools (n = 61). High corrected item-total correlations were obtained. The introduction of prompts suggests improve the children's performance. The value of the Cronbach's alpha coefficient indicates a notably high internal consistency (.96). The results from Principal Component Analysis suggested that a single factor explains 39% of the results' variance.



Chaves-Sousa, S., Ribeiro, I., Cadime, I., Viana, F., & Santos, S. (2014). Análise do papel da precisão e da velocidade de descodificação na identificação de alunos com problemas de leitura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p. 542) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

Análise do papel da precisão e da velocidade de descodificação na identificação de alunos com problemas de leitura

Séli Chaves-Sousa
Iolanda Ribeiro

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho
Irene Cadime

Fernanda Leopoldina Viana

CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Sandra Santos

CIPsi-Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

A precisão e a velocidade de descodificação desempenham um papel essencial na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura (DAL). Neste póster pretende-se analisar qual das duas medidas (precisão vs. tempo de leitura) é o melhor preditor do desempenho dos alunos com DAL. O Teste de Leitura de Palavras (TLP) é uma prova constituída por 142 palavras escolhidas em função da frequência, regularidade e extensão que avalia a leitura de palavras apresentadas de modo isolado em suporte digital. O TLP foi aplicado a 83 alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Calcularam-se três medidas: a precisão da leitura, o tempo de reação e o tempo de resposta/leitura. Realizou-se uma análise de regressão logística e o cálculo da *Receiver Operating Characteristic (ROC) curve*. Os resultados sugerem que a precisão da leitura isolada de palavras é o melhor preditor na identificação de alunos com DAL.

Abstract

The role of accuracy and speed of decoding to identify students with reading disabilities. The importance of accuracy and speed of word recognition to identify students with reading disabilities (RD) has been emphasized in literature. The aim of the current poster was to identify which of the two variables (accuracy vs. speed) is the best predictor of students having RD. The Test of Word Recognition (TWR) is a digital test containing 142 words selected according to their frequency, regularity and length that assesses the context-free word reading ability. The TWR was administrated to 83 students from grade 1 to grade 4. Three variables were measured: accuracy, response latencies and reading time. Logistic regression analyses and the Receiver Operating Characteristic (ROC) curve were performed. Results demonstrated that accuracy is the best single predictor of the outcome variable (having RD).