

LITERACIA, TEXTOS HÍBRIDOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Adriana Baptista

mab@esmad.ipp.pt

ESMAD - P.PORTO

Atualmente, vivemos um período em que o conceito de *literacia* circula por múltiplos caminhos, alargando, sem dúvida, o âmbito do seu campo semântico, o que marca, inequivocamente, a formação pedagógica e as práticas educativas na Educação de Infância e na Educação Básica, no início do processo de aquisição da capacidade de ler, mas ainda no Ensino Secundário, no Ensino Superior e na Investigação. O conceito de *literacia* invade também todas as atividades profissionais como sendo uma competência que a profissão exige ou como sendo a competência que o profissional exige.

Assim, em todas as profissões, e sobretudo na dos professores, marcada por uma permanente atividade pedagógica para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, impõe-se uma reflexão sobre o que pode, hoje, ser considerado *literacia* e quais os princípios básicos fundamentais para o desenvolvimento das competências literárias

LITERACIA E TEXTO

Se, nesta reflexão, nos focarmos particularmente na formação académica dos professores (em termos de suporte teórico e de aprendizagem de competências práticas), facilmente veremos que o conceito de *literacia* ultrapassou o mundo em que se restringia a tudo o que promove a iniciação à leitura de textos verbais. Para além desse campo, a *literacia* acarretou também a assunção de que o ato de leitura não se confina ao conhecimento de um código e às competências para a sua utilização, nem se debruça exclusivamente sobre o sistema verbal escrito e a leitura de textos verbais.

Nesta era digital, com um intenso enfoque na especialização de todos os saberes, as *literacias* são inequivocamente múltiplas e, mesmo ultrapassando as competências literárias exigidas pelo avanço tecnológico, a sua complexidade interliga-se profundamente com as capacidades de transmissão e receção de informação denotativa e conotativa, dependentes dos processos de produção e compreensão, aí integradas a formulação aí integradas a formulação, a codificação, a descodificação e a interpretação de códigos. Estas competências impõem, inevitavelmente, urgentes e múltiplas abordagens na formação dos docentes, na estrutura dos currículos académicos e na inovação das práticas educativas.

Jorge Alves é sensível ao ponto de afirmar “a literacia começou a pouco e pouco a configurar-se para mim, como um processo, e não um estado (...) Corremos atrás da literacia, mas a meta tem movimento próprio, afasta-se de nós” (Alves, 2005, p. 15) e faz crescer o conceito de literacia como um mundo de competências que parte da *literacia informacional* (onde são incluídas todas as competências para a seleção de fontes de informação), e onde se integra a *literacia factual* (próxima da organização enciclopédica da informação, onde os factos ajudam a descodificar a realidade), a *literacia analítica* (capaz de analisar dados, fórmulas, gráficos), a *literacia linguística* (onde o multilinguismo se transforma numa competência para aceder ao poder), a *literacia transcultural* (onde o conhecimento das diferenças e das semelhanças com as outras culturas influencia fatores de proximidade e distância na cultura e na economia do leitor), a *literacia prática* (que ensina não só a saber descodificar, mas a saber fazer), a *literacia grupal* (onde a partilha de saberes entre os indivíduos que usam as redes sociais faz aumentar, entre eles, as relações afetivas e profissionais) e a *literacia Interpessoal* (onde saber negociar e criar redes e consensos, transforma o conhecimento em trabalho de equipa). Olhando rigorosamente para esta extensa tipologia de literacias (que não se limita a distribuir as literacias pelas áreas do saber) e abandonando o conceito restrito de Literacia, não eliminamos o ato de ler em nenhuma literacia. Fica fácil perceber que aprender a ler e a escrever textos é influenciado, entre outras, pela literacia transcultural, pela literacia prática e pela literacia grupal. Cada grupo, no seio de uma rede, inventa, usa e divulga, de forma diferente, o que escreve e o que lê.

Quando Joaquim Coelho Rosa afirma que “o *logos* humano é, na realidade, a potência de acolher, recolher e narrar todas as coisas” e que “o acto de acolher e recolher (*legere*) interiormente (*intus*) os sinais exteriores das coisas é *intellegere*, entender. Os humanos são os seres “inteligentes” os que operam a conjunção do exterior e do interior num todo articulado de sentido: exercer a inteligência é criar e recriar o mundo. (...) Um cidadão para quem o mundo fosse ilegível não seria um cidadão” (Rosa, 2005, p. 37-38), o que pretende concluir, culpando a escola por se tornar ilegível, é que a escola deveria ser “o lugar da “legibilidade” comum do mundo e, simultaneamente, o lugar da narrativa de um mundo comum” (Rosa, 2005, p. 39), permitindo a criação e recriação de significados e não apenas o lugar para a repetição de significados.

Se, nesta abordagem ao papel da escola na aquisição e desenvolvimento da *literacia*, nos cingirmos à leitura de textos (impressos ou virtuais), temos também que partir do princípio que o próprio conceito de texto cresceu e se pretendemos concentrar-nos em práticas de leitura que se desenvolvem desde a primeira infância até ao

princípio da adolescência, assumiremos que, nestas idades, duas instâncias textuais (a verbal e a icónica), para além de outras, estão sistematicamente presentes nos textos disponíveis para ser lidos, por vezes coabitando, por vezes sobrevivendo sozinhas ou sequencialmente e, por isso mesmo, devem ser abordadas como tal, na formação e desenvolvimento de competências literárias, nestas idades. Tentaremos sempre colocar-nos na perspectiva que a leitura de textos permite a criação e a recriação de significados e, que, nas situações em que cada texto tem mais do que uma instância, a instância visual, em fases de iniciação escolar, é frequentemente mandatária sobre o processo de decifração, ainda que os currículos abordem de forma muito lacunar as fases e processos cognitivos envolvidos na aquisição de literacia visual.

ENSINO DA LEITURA E DA LÍNGUA

No percurso educativo, ao longo dos anos e no respeito por certos métodos, a aprendizagem dos atos de ler e escrever nem sempre foi, como hoje se verifica, simultânea. O código escrito permite que se leia apenas a versão final do que se escreveu (apesar de certos chats e redes informáticas divulgarem o processo de construção do texto, erros e correções), originando a representação do mundo, a narração do mundo, a criação do mundo e mesmo a visualização do mundo inexistente. A maioria das crianças contacta com o código escrito antes da escolarização e testa a sua imitação, ludicamente ou como exercício familiar, antes da sistematização da sua aprendizagem. Em Portugal, já desde os finais do século XIX, com o método de Leitura de João de Deus, aprender a conhecer o grafema e os seus valores fónicos, ler palavras e textos, antecedia o ensino da caligrafia e da escrita de textos.

Na iniciação à leitura, cada aluno percebe a necessidade e desenvolve a capacidade da identificação do grafema, mas também a identificação das suas particularidades fónicas nos diferentes contextos lexicais e constituintes frásicos para que, nos casos de leitura em que a compreensão está envolvida na descodificação, a leitura se aproxime do que faz sentido numa dada sequência ou, tão, só numa relação lógica com a instância icónica. Quando a leitura corresponde apenas a uma tradução para a dimensão sonora do que é visualmente percebido, sem a interpretação do que está a ser lido, o desvio da correção dos valores fónicos do grafema visto nem sempre é reconhecido como erro.

O ensino da leitura, qualquer que seja o método, pressupõe a sistematização do conhecimento do código escrito e da decifração do valor fónico dos seus elementos nos diferentes contextos silábicos. Ao código escrito cada leitor atribuiu as potencialidades produtivas para a materialização da palavra dita, para a sua organização em sequências e destas em textos que não correspondem exatamente ao que se diz, mas ao que se pretende escrever e que admitem reformulações até uma versão definitiva.

Por todas estas razões, o ensino do ato de ler, academicamente, esteve sempre ligado ao ensino da língua, atribuindo às componentes gráficas e fônicas um papel relevante na estruturação das competências dos currículos e dos objetivos da aprendizagem.

Segundo Teresa Colomer e Ana Camps “embora ler seja a base de todas as atividades que se realizam na escola, e a conceção de leitura como ato compreensivo, seja aceite por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola, demonstram que nelas não se ensina a entender os textos” (Colomer & Camps, 2008, p. 70). Estudos sobre o desenvolvimento da literacia nos EUA, apesar de os alunos lerem e escreverem mais do que o que falam, demonstram que uma percentagem de alunos, superior aos 40%, não adquire competências literárias para fazer inferências e formular generalizações, ficando assim patente que o ensino da leitura devia continuar em níveis superiores de aprendizagem, evoluindo para além do processo da decifração eficaz do texto e identificação da informação que contém, uma vez que, nesses níveis, os textos são ainda mais complexos e pressupõem outras competências que consolidem a compreensão.

Alguns princípios para o ensino do Inglês definidos pela English Association em 2012, que partem da assunção de que “o Inglês ajuda os jovens a aprender acerca de si próprios e sobre o seu mundo, a desenvolver estratégias de comunicação, a adquirir o know-how cultural, a criatividade e o pensamento crítico” vêm ao encontro ao papel da leitura no crescimento cognitivo, mesmo numa perspetiva abrangente do conceito de *literacia*, uma vez que esta definição do valor de aprendizagem de uma língua se completa, dizendo que “permite construir a aprendizagem e o envolvimento em todo o curriculum académico”.

É visível que estes princípios, patentes num relatório de Avaliação de Cambridge¹, se estruturam de forma articulada com a aquisição da leitura e que um dos princípios defende que “o ensino do Inglês deve ser encarado como uma matéria integrada e não fragmentada dado que tal abordagem lhe retira o seu valor holístico”, assim como um outro onde “o ensino do Inglês não deve ser visto como algo estruturado apenas na aquisição de competências, como se prestasse apenas um serviço aos sujeitos que falam a língua”. É óbvio que subjaz a esta organização de princípios, um outro que nos parece relevante para o modo como deve ser encarada a leitura no processo académico, ou seja, aquele que defende que “o Inglês tem de ser uma matéria na qual a leitura por prazer é fundamental no desenvolvimento efetivo do seu estudo e da sua aprendizagem”.

Apesar de a Leitura, enquanto um dos objetivos curriculares do Ensino Básico, aparecer enquadrado nos objetivos da aprendizagem da Língua Portuguesa, este objetivo não pode alhear-se da sua importância na Matemática, nos Estudos

1 Cambridge Assessment. (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and ‘being literate’ in A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment

Sociais, na História ou nas Artes. Será também igualmente urgente compreender que o Ensino da Língua não sobrevive, hoje, sem o ensino de literacias múltiplas, não podendo, por isso, conceber-se que este se restrinja à leitura de textos verbais.

LITERACIA

Ainda que este pequeno dado possa complexificar um pouco mais o ensino do ato de ler, comecemos por dizer que a instância verbal de um texto, porque foi escrita ou impressa, porque é suportada pela tecnologia que permite ao texto ficar virtualmente presente ou porque o ato de leitura é partilhado, pode sempre ser sonora (e ser ouvida) ou gráfica (e ser apenas vista) ou sonora e gráfica (ouvida e lida simultaneamente). Ouvir e ver exigem descodificação e compreensão do código verbal, mas a interferência com a instância visual do código icónico é diferente. Ou seja, toda a criança que vê as imagens do livro e o ouve ler está cognitivamente a realizar tarefas distintas também em simultâneo, lê o texto verbal e lê o texto icónico, pois o sistema auditivo fica dispensado, mas o sistema visual fica sobrecarregado e mandatado por situações particulares.

Se, como diz Bolter (1991), a impressão suplantou a escrita manual e a tecnologia do computador suplantou a impressão, tornando a escrita mais flexível, o hipertexto não libertou a escrita dos conceitos de “leitura cuidadosa” de que a impressão parecia prescindir, quer pela sua densidade, quer pela complexidade exigida pela descodificação.

A escrita eletrónica enfatiza a *impermanência* e a capacidade de *mudança* do texto e só estes dois fatores tendem a reduzir as distâncias entre autor e leitor e a transformar o leitor, com direito a opções de sequência e de acesso a diferentes informações, num autor. Esta situação de alteração de tarefas exige das práticas educativas para a construção de um leitor, um mundo de estratégias bem superior ao que a descodificação e interpretação exigem.

As novas literacias impõem novas *alfabetizações*, mas implicam também novas práticas de leitura no leitor e novas práticas de escrita no autor.

Hoje, o dicionário de conceitos associados a “leitura e escrita” evoluiu (cf. Fernandez-Figares, 2012) e o cânone dos géneros literários arrisca, com L. M. Pratt, uma tipologia tripartida (entre produtivos, não-produtivos e mortos), arrastando a literatura para outro mundo, jamais se podendo limitar ao texto literário. Com esta ou outras tipologias, o escritor assume vários modelos: o *alógrafo* (tido por A. Besson como o escritor que não assume ser o autor, mas outro que escreve sobre o texto), o *Escriteitor/Wreader* (tido por Morales Sanchez, como o que recria a partir do que lê), o escritor *amateur* (tido como hábil no uso das ferramentas tecnológicas que permitem aderir e manipular textos).

Também diversificada, perdendo a habitual fronteira entre manuscrita e impressa, a escrita usufrui ser *transmedia* e *crossmedia* (chats, blogues, redes, ...). O leitor acede ao texto (ou ao hipertexto) através da decifração e interpretação, mas

também através de estruturas de maquinaria textual, movimentando-se numa intertextualidade (verbal, visual, sonora) explícita e visível através de links (cf. Espen Aarseth) onde o leitor pode perder-se e encontrar múltiplos caminhos pelos quais poderá optar, contribuindo para construções possíveis onde escrita e leitura se confundem.

Podemos, pois, perceber que, atualmente, o escritor e o leitor não são entidades separadas e que estes caminhos que o escritor disponibiliza e por onde o leitor pode optar exigem novas competências, muito para além das competências tecnológicas que a informática teima em ensinar. Neste processo, o leitor faz itinerários que não respeitam a linha nem sobrevivem apenas à sequência, criando mesmo hiatos.

Se a escrita é sempre uma estrutura material que no espaço verte a estrutura temporal, “a relação particular entre tempo e espaço no texto, depende da tecnologia usada para a sua escrita. Num codex medieval a estrutura espacial é o padrão da *rubricação* e dos vários tamanhos das letras. Num livro impresso é a organização gráfica em páginas paragrafadas; no computador é o padrão de caixas de texto e imagens no écran. A estrutura temporal de um texto é criada pelo encontro momento-a-momento com esses elementos” (Bolter, 1991, p. 107).

A forma como a escrita eletrónica e multimédia, hoje em dia, transforma o espaço anteriormente ocupado pela escrita impressa num mundo de multiplicidades síncronas, permite que a literacia admita a multiplicidade de leituras (Bolter, 1991), para além das competências que a compreensão da conotação exige.

No Relatório de Investigação, desenvolvido em Cambridge (2012), a Literacia, mesmo na sua abrangência, admite vários princípios básicos. Entre estes, o primeiro afirma que a **literacia é uma ação**. Esta afirmação baixa o nível de conhecimento na competência de decifração de literacia e aumenta a capacidade de manipular, aceder e criar na capacidade de ler.

Como segundo princípio figura a ideia de que a **literacia** é uma ação dentro de uma prática discursiva, ou seja, as práticas de literacia iniciam um processo de aprendizagem transcultural, social e grupal.

Como terceiro princípio, o grupo de investigação reclama para literacia o facto de que **tornar-se literácito depende do conhecimento das convenções sociais e da capacidade de resolução de problemas individuais**. Ou seja, desenvolver as competências de literacia, não pode restringir-se a um conhecimento técnico ou de gosto. Os objetivos da leitura e da escrita interferem, por exemplo, na quantidade, na velocidade e na memorização do que se lê.

O quarto princípio estabelece **para cada literácito o domínio das práticas expressivas e retóricas**, como se a correção e a adequação tipológica não bastassem já nas exigências produtivas.

Como quinto princípio básico para a literacia enquanto objetivo de aprendizagem acadêmica, fica claro que **esta ação abre a porta ao conhecimento metacognitivo e social**, ou seja, o valor da ação no acesso a cada produto não se suporta apenas na qualidade e na quantidade de informação a que se acede, mas aos implícitos do que é escrito, nos contextos em que é e para que é escrito e lido.

De acordo com estes cinco princípios, não é mais suficiente o ensino desenvolver apenas a competência literária como ação de acesso e produção, mas também como competência crítica.

Assim, de acordo com o que este relatório desenha como exigência (além da Literacia funcional para a qual o ensino sempre parece vocacionado permitindo ao aluno cumprir com as exigências da vida adulta (Lawton & Gordan, 1996), a **literacia crítica** deve ser entendida como fundamental e conceptualizada como um conjunto de “experiências do mundo, da escola e da literacia”, estando integrada nos discursos das ciências, das artes e da literatura, explorada no âmbito destes conteúdos e imprescindível na formação do estudante ao concluir a formação na escola para intervir no mundo em geral. Aceitar “as competências críticas de literacia são um elemento essencial para uma aprendizagem bem sucedida da literacia na adolescência”.

Tentaremos apresentar as implicações de cada um dos princípios, nas práticas educativas dependentes do objetivo Leitura.

A LITERACIA É UMA FORMA DE AGIR

Partiremos, pois, do princípio que a literacia não é apenas uma habilidade generalizada que uma pessoa possui (ou que não possui) e que se termina nessa posse. A literacia, apesar de competência adquirida, pode não ser usada, ou, dito de outro modo, no processo académico, o uso da literacia pode não exigir diferentes tipos de competências, tal como o deveria fazer para incentivar o seu valor cognitivo e essa lacuna pode pôr em risco a possibilidade de a competência vir algum dia a ser usada na sua totalidade.

Sendo, nas idades de alfabetização mais precoces, o texto híbrido com instâncias verbais e icónicas o texto mais frequente, o processo de alfabetização pode fazer o aluno correr riscos de contaminação das competências, como se percepção e descodificação conduzissem sempre do mesmo modo à compreensão.

LEITURA DE DIFERENTES TEXTOS

Leitura Textos verbais	Decifração (<i>readability</i>) + Compreensão (<i>understanding</i>)	
Leitura textos picturais	Identificação	Identificação do grau de isomorfismo
	Compreensão	Identificação dos objetivos de reprodução da imagem Compreensão das características sémicas e das suas relações metonímicas <i>in absentiae</i> e <i>in praesentiae</i> numa estrutura narrativa ou apresentativa

A literacia é um conjunto de ações em que as pessoas usam a leitura e a escrita para fins pessoais e sociais e onde diversos tipos de texto e diversas formas de ler são exigidas.

Podemos apresentar a inter-relação entre literacia e leitura, nomeadamente de textos bimodais, no quadro seguinte:

LITERACIA E LEITURA DE TEXTOS BIMODAIS

Literacia(s)	descodificação, seleção, interpretação, manuseamento de informações veiculadas através de vários sistemas representativos e apresentativos
Leitura de textos bimodais	pressupõe vários tipos de alfabetização evidencia que a alfabetização sistemática num sistema não alfabetiza automaticamente em todos os outros permite demonstrar que diferentes tipos de textos exigem diferentes processamentos cognitivos do material apresentado mesmo quando este é apresentado sempre visualmente

Ora, qualquer apresentação de uma imagem, desde que essa imagem não ilustre o texto, por reduplicação visual do que é dito verbalmente, pressupõe um enquadramento, manipulando por acréscimo, substituição ou supressão parcelar o que pertence ao texto verbal. Neste caso, o contexto de ocorrência do que é visto, a interpretação do elemento elidido é sempre exigida para a compreensão da imagem (como o é, aliás, nos textos verbais para leitores competentes). Neste campo, a

literacia visual não depende estritamente da capacidade de identificar o que se mostra, mas, frequentemente, da capacidade de ler o índice de desvio. Assim, leitura literal e leitura inferencial exigem a leitura do desvio para que a compreensão seja eficaz.

No desenvolvimento da competência de agir para compreender, deve partir-se do princípio que nos textos bimodais, entre as duas instâncias, verbais e picturais, as relações intertextuais são dominadas por uma retórica da atração e não uma retórica de duplicação ou de resistência.

De acordo com Baptista (2009, 2015), a tipologia de anexação destas duas instâncias, ainda que disponíveis para múltiplas interdependências, pode ser tripartida. Podemos, pois falar em textos mistos, híbridos e fusionais, sendo os mistos os que mais foram usados no início dos textos bimodais e, hoje, sendo os híbridos os que mais são usados independentemente da idade a que se destinam ou do objetivo comunicativo que cumprem, o que exige uma forma de ação mais complexa e mais diversificada.

TIPOLOGIA TEXTUAL

Textos mistos	aqueles que evidenciam apenas uma parceria de textos eventualmente com consequências no processamento visual e cognitivo, mas quando nenhuma das instâncias textuais afeta significativamente a compreensão da outra
Textos híbridos	aqueles onde se parte de uma concepção dinâmica de textos em que qualquer uma das instâncias pode afetar a compreensão da outra; geram o produto fatorial das duas instâncias textuais; ativam formas de processamento bimodal; estabelecem relações deíticas <i>in praesentia</i> e <i>in absentia</i>
Textos fusionais	aqueles que partem de uma concepção híbrida de texto, com formas de processamento ainda por definir, mas que geram inequivocamente a identificação gráfica um produto fatorial das duas instâncias, não permitindo imediatamente a identificação dos meios apresentativos e representativos (caligrafia e desenho)

Partimos do princípio que, sendo a visualização uma estratégia para a compreensão na leitura de um texto híbrido, visualizar implica a ação de formar imagens mentais, antes, durante ou após a leitura.

A ação de visualizar, enquanto estratégia cognitiva, traduz-se num ato de ver, mas também no ato de pensar com auxílio de imagens mentais, tornando algo que não é inequivocamente mostrado (pela palavra escrita ou pela imagem real ou virtual), visível mentalmente.

A LITERACIA É UM MOVIMENTO DENTRO DE UMA PRÁTICA DISCURSIVA

Ainda que qualquer prática educativa para a aquisição da competência de leitura se suporte em textos (breves ou longos) fechados sobre si mesmos, o processo de aquisição, ao exigir sempre a compreensão, não sobrevive sem que cada texto tenha um contexto de pertença. Esse contexto de pertença integra objetivos e estratégias e, por isso mesmo, todos os textos se constroem sobre informações explícitas e implícitas, tratadas retoricamente e que deviam constar do processo de interpretação. Em idades muito precoces, o ensino parece cingir-se ao gênero textual e ignorar, nas definições de texto, o facto de o texto ser sobre o mundo real ou ficcional, mas esse dado, não interferindo na descodificação, interfere sempre na compreensão dos sentidos e no prazer da leitura.

Quando no texto coabitam duas instâncias (numa atitude híbrida porque o texto não se limita a adicionar informações, mas a desencadear um produto resultado da anexação das duas) e a instância pictural se afasta da representação ótica (destinada apenas a retratar o real) e desenvolve a representação gráfica (com intuito de produzir a ficção), a compreensão do sentido exige tarefas de interpretação dos valores sémicos, muito para além da identificação dos mesmos ou do seu desvio.

Teresa Colomer e Ana Camps (2008) quando se referem às práticas educativas denominadas “compreensão do texto” especificam que, frequentemente, (para além das relacionadas com os aspetos formais da língua) estas práticas se restringem a um questionário que interroga sobre o significado do texto, na busca de que o aluno atinja a interpretação que o professor tem como correta, limitando-se a “cobrar a lembrança imediata de pequenos detalhes secundários”, as “informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito. Assim, o tipo de resposta resultante é o de uma simples verificação, concisa e facilmente localizável no texto, mesmo que o leitor não o tenha compreendido, já que não existe nenhum tipo de elaboração pessoal nem implica a sua compreensão global” (pp. 72-73). Tais práticas não são, no entanto, as ideais para desenvolver a competência de compreensão na leitura porque “não mostram ao aluno os caminhos que pode seguir para construir o significado” (Colomer & Camps, 2008, p. 73)

A capacidade de resumo do texto de forma hierarquizada, com a identificação de ideias importantes e das suas relações, a sintetização de palavras ou frases, progredindo para a abstração a partir de elementos concretos no texto são capacidades para identificar o índice de compreensão, referidas em Colomer e Camps (2008, p. 78). Todavia, para as desenvolver propõem várias estratégias tais como: a incrementação da iniciativa dos estudantes nos processos de compreensão do que é lido; a utilização de formas gráficas de representação (sublinhar, destacar, transformar o texto num diagrama,...); a partilha de modelos de compreensão; o desenvolvimento da sensibilidade às incoerências do texto; a utilização de técnicas de discussão coletiva; o apoio a interiorizar orientações e a capacidade de relacionar a compreensão com a produção de textos (Colomer e Camps, 2008, pp. 79-88).

O Relatório de Investigação “What is literacy?”, redigido em Cambridge, em 2013, previa que: “Quando as pessoas se envolvem em ações literárias, estão fazendo mais do que codificar ou produzir textos. Como qualquer prática social, a literacia tem uma história relativamente a um conjunto de expectativas e convenções sociais. Uma prática discursiva não pode ser reduzida a um género ou a uma espécie de texto. É uma situação social e retórica, em que os textos desempenham um papel especializado”.

Torna-se urgente que todos os professores, nas suas práticas educativas, partam do princípio que “a suposição de que o grau de compreensão alcançado pode ser deduzido de um número maior ou menor de respostas corretas não corresponde à realidade”, já que a lembrança apenas reflete a compreensão de um texto se não for meramente quantitativa, mas, ao contrário, se corresponder a uma representação bem organizada do significado do texto.



Nesta página, da obra *O Tempo Canário e o Mário ao Contrário*, o texto verbal “*Tempos Difíceis: são tempos muito lentos, que demoram muito a passar e que só nos trazem maçadas, aborrecimentos... complicações*” (Duarte & Henriques, 2008, p. 18) é um breve texto onde a estrutura textual, habitualmente atribuída às definições, marcada pela expressão “tempos difíceis” apresentada como uma entrada de dicionário e pelo uso dos dois pontos na pontuação, parece trabalhar com o texto como se o mesmo fosse uma mera definição teórica. Todavia, para identificar a prática discursiva do escritor, a leitura exige localizar o texto dentro da obra. A obra parece dedicada a uma faixa etária infantil, mas a temática abordada (o “tempo”) é permanentemente construída sobre textos híbridos (instância verbal e pictural). Nestes, a complexidade sémica e o trocadilho retórico é mais forte do que a denotação teórica, exigindo que a leitura do texto necessite da compreensão da metáfora entre a dimensão verbal “Tempo” e a dimensão pictural “caracol”, entre casca do caracol e *circularidade labiríntica*, entre *casca-proteção* e *roda-peso*, entre *casa* e *pedra* e entre *corpo do caracol* e *corpo de um velho*.

Fig. 1 . Pág. 18 do livro *O Tempo Canário e o Mário ao Contrário* de Rita T. Duarte e L. Henriques

A compreensão do texto será sempre maior quando a prática discursiva for lida no âmbito da Filosofia e não da Física. Para que a dimensão científica da Física fique excluída para a definição do tema, quando é uma criança que lê o texto, contribui a relação produtiva de sentidos entre a imagem e o texto e não a estrutura textual do ponto de vista sintático ou semântico. Ou seja, ainda que do ponto de vista denotativo, a expressão “*Tempos Difíceis*” possa não estar conectada com “*Tempos Lentos*,” qualquer página como esta exige que as questões colocadas para trabalhar a compreensão ultrapassem o valor do texto para fornecer apenas uma definição e façam uso de questões relativas aos contextos onde o valor do Tempo é relevante. *Por que razão o tempo difícil pode ser lento? Por que razão a lentidão pode ser difícil?*

Por que razão o labirinto pode tornar o tempo lento e difícil? Por que razão os tempos difíceis se associam ao caracol? Por que razão o caracol se associa ao Homem? Por que razão a leve casca se substitui pela pesada pedra?

Estas questões ultrapassam as atividades de compreensão onde a interpretação do texto se restringe a questões do tipo: *O que é um tempo difícil? O que pode trazer um tempo difícil?*, quais conduziram à pesquisa de respostas que estivessem escritas expressamente no texto e levariam a que compreender se limitasse a reproduzir corretamente o que o texto diz.



Fig. 2 Excerto de dupla página do livro *A Contradição Humana*, de Afonso Cruz

Nesta obra, do escritor Afonso Cruz, de novo, o texto de todas as páginas, como na obra *O Tempo Canário* e *o Mário ao Contrário*, parece estruturado para criar uma definição verbal de algo que sugere uma particular contradição. A prática discursiva do autor não se limita à descrição linguística dos casos, situações ou personagens que aborda, mas à apresentação da ambiguidade filosófica para uma hipotética contradição, numa parceria texto/imagem.

Para a compreensão do texto híbrido, se o questionário do professor ao aluno após ou antes da leitura insistir nas questões *Qual é o andar do vizinho? O que faz o vizinho? Que tipo de músicas toca? Como se sente quando toca?* a expectativa que o índice de compreensão seja significativo é quase nula. Mais tradicionalmente quando o índice de respostas corretas era elevado, considerava-se um índice de compreensão do texto significativo. No entanto, partindo do princípio que este texto que discute a contradição entre alegria e tristeza expressa que a forma de

agir do vizinho impressiona o escritor, a pergunta *Por que razão fica o autor do texto impressionado?* obriga o leitor a refletir sobre como podem as músicas tristes deixar alguém feliz e como pode a felicidade conduzir ao choro.

O alcance do âmbito do significado deste texto obriga a repensar o quanto tristeza e felicidade não podem ser considerados antónimos. A leitura da imagem não mostra o vizinho triste, nem contente. Mostra o vizinho a tocar piano, com os olhos cerrados. Os olhos cerrados conduzem à profundidade do pensamento e à densidade da música e ambos podem desencadear a tristeza e a alegria, ou outros estados de espírito, levando a que seja sempre possível chorar de felicidade. A noção de significado, ainda que possa estar implícita na página, não corresponde à prática discursiva do escritor, nem à densidade de sentido das emoções que coabitam dentro do homem na mesma situação.

A densidade do texto exige que o questionário sobre a compreensão identifique que a verdade que o texto refere se fundamenta na factualidade visível: “Chega a chorar de felicidade (eu já vi)”. Situação paralela surge na informação implícita sobre o comprimento dos dedos, quando a mesma é equiparada às aulas de Matemática, ficando por dizer se o facto de as aulas de matemática serem longas é algo bom, mau, benéfico, útil, prejudicial, positivo, ... Neste caso, sendo subjetiva, a interpretação exige-se ao leitor que contribua para a interpretação do texto com a recuperação do significado entre ficar feliz ou ficar triste. *Serem os dedos mais compridos do que as aulas de matemática é mau, tal como os cabelos despenteados? ou Serem os dedos mais compridos do que as aulas de matemática é excelente, porque fazem com que o vizinho nunca desafine? E os dedos serem mais compridos do que as aulas de matemática, torna as aulas de matemática menos compridas do que os dedos, algo de mau ou algo de bom?* A interpretação do texto não fica disponível com uma simples pesquisa no texto, ainda que esta seja uma atividade educativa frequente. E a compreensão inferencial também não é suficiente, em textos tão marcados pela expressividade retórica.

Assim, torna-se obrigatório trabalhar certas estratégias de compreensão enquanto práticas educativas que contribuam de forma significativa para a compreensão na leitura, uma vez que nos textos híbridos (com instâncias verbais e picturais) as relações *interinstâncias* são dominadas por leituras intertextuais, frequentemente configuradas em metonímias, antíteses, paradoxos, hipérbolos, entre outras figuras de retórica, mas também por processamentos cognitivos distintos.

LEITURA DE TEXTOS E PROCESSAMENTO COGNITIVO

Textos verbais	→ a leitura e a compreensão pressupõem visualização, descodificação e interpretação denotativa ou conotativa
Textos visuais	→ a leitura e compreensão exigem identificação/nomeação → a leitura e compreensão pressupõem identificação isomórfica ou dímórfica → a identificação/nomeação não é suficiente no processamento do texto visual e a compreensão exige contextualizar linguisticamente a designação (de forma conotativa ou denotativa)
Textos híbridos	→ a visualização de imagens com identificação dos itens representados, pressupõe a designação mental do que foi percebido, mesmo que esteja para além das palavras lidas; → a compreensão exige contextualizar linguisticamente a designação (de forma conotativa ou denotativa) porque a nomeação é suficiente na leitura, mas não basta no processamento da compreensão; → a leitura e compreensão pressupõem visualização e descodificação, visualização e identificação e interpretação intertextual (instância verbal e visual), compreendendo a dimensão dialética das duas, e a expansiva ou contraditória de cada uma das instâncias na sua relação com a outra.

A leitura de textos híbridos (com instâncias verbais e picturais), ainda que ambas sejam visuais e, por isso mesmo, necessitem para ser lidas da percepção visual, é impossível esquecer que a nomeação (articulada ou mental) dos itens picturais (icônicos ou gráficos) acompanha a atividade de percepção.

Torna-se significativo perceber, de acordo com as pesquisas de Levelt e Indefrey (2000), que algumas áreas corticais são comuns à nomeação de imagens, à produção de palavras e à leitura de palavras.

Sabendo que o discurso interior é importante na compreensão de textos escritos (Rayner & Pollatsek, 1989) e que a nomeação de imagens e a produção de palavras partilham uma mesma e vasta área cortical (Levelt & Indefrey, 2000), podemos pensar que as características do texto que acompanha as imagens (mesmo quando o texto é mínimo e apenas designativo) são muito importantes para o processamento cognitivo e para a recuperação da informação dos textos híbridos.

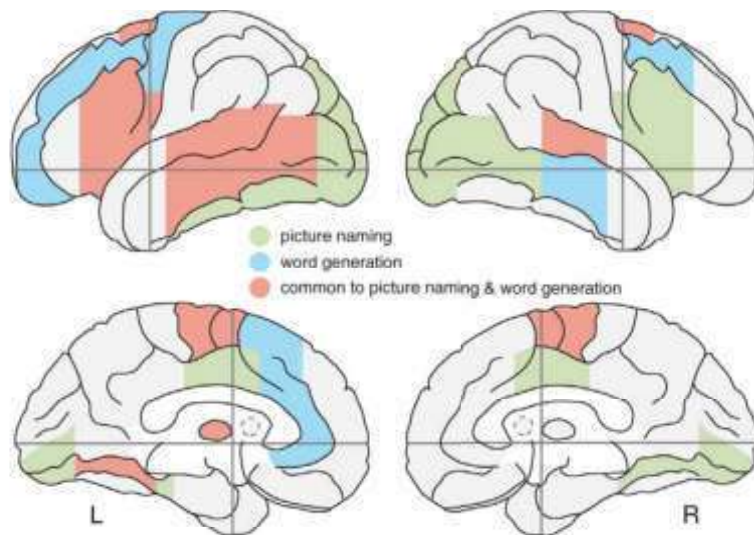


Fig. 3. Padrões de ativação em diferentes tarefas (Levelt & Indefrey, 2000, p. 85)

Por outro lado, não pode ser ignorado que o tempo de observação da imagem pode aumentar, assim como o número de fixações e de sacadas entre as duas instâncias enquanto estratégia para a interpretação de informação complexa e para a confirmação da informação recepcionada na imagem através da recepcionada no texto e vice-versa. As palavras e os constituintes sintáticos do texto verbal podem ajudar a pesquisar e a ler a informação disponível na imagem. A nomeação dos itens na imagem, pode ajudar a compreender a conotação e a estrutura retórica do texto verbal.

No livro *Emigrantes* de Shaun Tan é surpreendente a ausência total de texto legível e pertencente a língua, para além do título (e da dedicatória do livro aos pais do autor) e a forma como esta ausência emparelha com uma quantidade significativa de páginas e sequência de vinhetas onde a organização sequencial nem sempre é clara ser página a página (top/down) numa mancha de vinhetas segmentada por página ou da página esquerda para a direita em linha contínua.

Neste livro, quer a página simples quer a dupla página raramente possuem apenas uma imagem como sucede com a maioria das narrativas por vinhetas. Este aspeto exige uma leitura de instâncias textuais estruturantes da gestão sintática do tempo, o que obriga a que o leitor organize o seu *scanpath* sem o apoio de uma instância verbal.

Sem texto, a narrativa visual, apresenta-se de forma lacunar, relativamente ao tipo de personagens da narrativa, aos seus nomes, às suas intenções e às consequências e à concretização das suas ações. A localização de certas imagens, o movimento das personagens, a presença de rostos pode determinar a primeira fixação perceptual e a organização das sacadas, mas mesmo assim o *scanpath* da observação das imagens não segue a mesma ordem em todas as páginas simples ou duplas.

Algumas páginas assumem a organização gráfica do espaço com as vinhetas respeitando a linha, mas em outras páginas, apesar de as vinhetas respeitarem a linha, nem sempre é claro de que forma o espaço contextualiza os itens apresentados, qual a relevância dos itens e em que sequência devem ser lidos.



Fig. 4 Primeira página do livro
Emigrantes de Shaun Tan



Fig.5 Segunda página do livro
Emigrantes de Shaun Tan

O texto icônico parece oferecer ao leitor a apresentação dos personagens da obra na primeira página, mas a interpretação do que é mostrado e o nível de compreensão implicam que a função dos mesmos seja lida com base no título (e na dedicatória) centralizando o tema e assumindo que a obra tem uma intenção discursiva sobre as razões e implicações da imigração. Para cada um dos itens (louça, relógio, bilhetes, desenhos, roupa, mala, personagens) tem de ser desenvolvida a capacidade de ler os detalhes que os enriquecem (louça partida com bebidas fumegantes, hora noturna marcada no relógio, bilhetes de viagem de barco, desenhos infantis, roupa pendurada, personagens fotografados, mala cheia, ...) como se o realce de cada um dos elementos fosse um contributo contributo para a leitura do texto visual.

A segunda página apresenta, nas vinhetas, itens para a descrição linear de uma sequência de detalhes de uma ação. Sendo a ação de embrulhar uma moldura retirada de uma prateleira com um retrato da família, mais importante do que visionar um embrulho, a leitura tem de ser capaz de descodificar que, para além do embrulho, o cuidado, a forma de o guardar na mala, a forma de fechar a mala e a forma de juntar as mãos de dois personagens sobre a mala carregam emoções que só podem ser vistas como alegoria dos gestos sobre o que se sente acerca do conteúdo do embrulho.

Só a terceira página enquadrará todas as vinhetas numa imagem fixa, complexa, é certo, mas que parece diminuir a importância da leitura de cada um dos detalhes que as vinhetas das páginas anteriores destacam, ainda que fixe a hora em que tudo se passa, como sendo a hora após o jantar, com a personagem jovem (filha?) ausente (deitada?). Neste caso, é como se as duas primeiras páginas exigissem um

esforço de leitura significativamente maior com a identificação dos elementos e a interpretação do seu valor e contexto em função de uma prática discursiva sobre as particularidades económicas, sociais e afetivas da emigração.

O desenvolvimento das competências de leitura exigirá inevitavelmente um questionário muito superior a perguntar *Quem* são os personagens desta narrativa? *O* que estão a fazer os personagens desta narrativa? ou *O que comem os personagens desta narrativa?*



Fig. 6. Página quarenta e quatro do livro *Emigrantes* de Shaun Tan

Entre fazer a mala, que assinala a partida do personagem, e abrir a mala, que assinala a chegada do personagem a um novo lar, a obra desenvolve etapas de uma narrativa que exige uma interpretação muito intensa. Se mantivermos a mala como elemento fundamental na narrativa, perceberemos que a mala é um elemento estruturador da narrativa, não no seu valor denotativo, mas no seu valor ficcional, pela capacidade de ser alegoricamente o combate à saudade, a presença da família, a partilha do dia. Como se cada mala de um emigrante pudesse ser a casa de onde partiu.

Nesta página, ainda que a vinheta central seja maior do que as outras e possa provavelmente receber a primeira fixação e mais fixações, fica difícil perceber em que momento da sequência narrativa se encontra e se é o resultado de se ter esvaziado a mala ou simplesmente de se ter aberto a mala.

Como estratégia educativa para a competência da leitura, o aluno, perante uma narrativa visual, pode ser um *Escritor (Wreader)* ao produzir um texto, onde a sintaxe cumpre a ordem sequencial das ações: subir a escada para chegar ao quarto, afastar o animal da cama, abrir a mala e ficar surpreendido com o seu recheio ao ver a família sentada à mesa e perceber o quanto vê o que lá não está, quando se apercebe de que o que lá está é o que foi lá guardado que vê e acaba por querer pendurar na parede depois de pregar um prego. Mas o *Escritor* tem o poder de usar as suas convicções, face ao contexto da narrativa, e simultaneamente ler e escrever a história que quer.

Assim, a sintaxe do seu texto pode exibir uma ordem sequencial das ações distinta: subir a escada para chegar ao quarto, afastar o animal da cama, abrir a mala rever tudo o que guardou, sobretudo o embrulho da fotografia e acabar por o pendurar na parede depois de com um sapato pregar um prego, para depois, com a mala vazia, fazer dela um palco de teatro onde vê realmente (ou através da imaginação) a família viver.

A leitura implica a compreensão do que pode ser uma mala, independentemente do seu valor denotativo.

Estas três páginas mostram bem o quanto a presença e a identificação dos itens icónicos não são suficientes para fazer a gestão da compreensão dos significados da narrativa numa sequência temporal coerente.

Se a atividade pedagógica propuser a identificação do elemento fulcral da narrativa na qual sabemos que existe a possibilidade de ser mala, família ou memória, essa opção permitirá a construção de leituras capazes de sobreviver mesmo que eventualmente distante da interpretação do professor.

A interação do leitor com o texto (verbal ou pictural), escrevendo a narrativa, potencia o desenvolvimento das competências de literacia por parte do leitor.

Deste modo, o leitor será capaz de efetivar uma leitura mais intensa e detalhada, bem como aceder a novos patamares de relação entre a leitura denotativa e a conotativa. Descodificar (no texto verbal) e identificar (no texto pictural) não são suficientes para compreender o texto e a construção de imagens mentais, quando o leitor interage com o texto, fazem parte integrante da leitura e da compreensão. As questões que se colocam ao aluno que lê são o centro fundamental das atividades educativas para o ensino da leitura e abrem o caminho para a compreensão, através da identificação de índices e a realização de inferências, mas também da leitura de desvios da imagem relativamente ao texto verbal ou do texto (verbal, pictural ou bimodal) face ao mundo real, compreendendo o seu valor retórico.

Nuñez e Fernández-Figares (2012) são inequívocos a afirmar que as inferências são processos de leitura. O leitor infere, deduz, conclui. A inferência leva o indivíduo a descobrir, a dizer, a decifrar, a resolver, a solucionar, a entender, a discernir, a compreender o significado a partir de premissas.

TORNAR-SE LITERÁCITO DEPENDE DO CONHECIMENTO DAS CONVENÇÕES SOCIAIS E DA CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INDIVIDUAIS



Fig. 7. Página dupla do livro *A Rainha da Noite* de Joana Estrela, no meio da obra

Nesta obra, a escritora-illustradora assume interferir na forma tradicional de verbalmente iniciar e terminar uma história, alterando apenas o seu fim, como se ser um escritor fosse ser um manipulador de textos e como se a forma tradicional de começar e terminar as histórias fosse uma espécie de embrulho que em todas as situações pode ser expandida. Nesta parte da obra, há um texto acrescido ao texto original. Esta alteração decorre de se ter riscado do final do texto “...para sempre.” e substituído por “... durante algum tempo” e depois “... durante algum tempo até que a rainha adoeceu” e agora, ainda distante da forma como se redigirá o último fim “... durante algum tempo até que a rainha adoeceu e o rei não sabia como salvá-la”.

Nesta alteração do texto, é imediatamente visto o risco em cima das palavras “... para sempre” e é lido como uma alteração sobre Uma narrativa tradicional que mantém o seu início “Era uma vez...”.

Esta progressiva mudança obriga o leitor a ler com curiosidade os constituintes fráscicos que a página de texto que resume a narrativa vai progressivamente ganhando. O texto escrito, entre cada uma das alterações que aparecem no resumo da narrativa, foge à dimensão elítica das narrativas tradicionais. Esse acréscimo no resumo faz com que os textos detalhados intercalados, legendando as imagens, resolvam a curiosidade do leitor, contribuindo para a compreensão do que vai aparecendo no resumo.

Como atividade pedagógica, numa idade precoce de construção de um *Escritor*, esta narrativa quase que sugere que se apague o texto que legenda a imagem e que se sugira ao aluno uma leitura das imagens, construindo um texto intermédio entre cada uma das páginas que vão alterando progressivamente o fim da história.

Conhecer as convenções sociais da realeza e do casamento, transformam-se numa hipótese de identificação e resolução dos problemas individuais desta rainha da noite e transformam-se as competências de ler em competências de escrever.

OS “PRINCÍPIOS BÁSICOS” DA LITERACIA DEVEM COMEÇAR COM PRÁTICAS EXPRESSIVAS E RETÓRICAS

No Ensino Pré-Escolar e no Ensino Básico, as atividades lúdicas ou educativas relacionadas com a leitura ocorrem no início do processo de aprendizagem da leitura. Enquanto produtor de textos, ao aluno solicita-se a construção de frases simples e textos curtos, no entanto, é um fator inquestionável que os textos literários para a infância, lidos (impressos e virtuais) e ouvidos (no âmbito familiar ou educativo e fruto da relação do jovem com aplicações tecnológicas) são atualmente, ainda que breves, complexos e retoricamente elaborados. Muitos têm um enfoque na função poética, expressiva e metalinguística, interligando instâncias verbais e picturais, ou mesmo entregando à instância pictural um papel significativo na função poética, ou mesmo a função substitutiva da verbal.

Nesta perspetiva, é fundamental que o ensino da aprendizagem da leitura forneça estratégias para que o leitor tenha planos para desconfiar do que vê quando lê. Assim, a leitura transformar-se-á num processo onde a pesquisa se centre não na identificação de elementos permanentemente conectados com o tempo, o espaço, os personagens, as ações e os climas, mas em estratégias retóricas, capazes de conduzir o leitor à resolução de problemas que a compreensão do texto desencadeia, transformando as habilidades de pensamento crítico em planos de ação para a realização de um ato literário.

Estando de sobreaviso para a valor retórico, o leitor ao aprender a ler, aprende a entrar no texto, descobrindo significados denotativos e conotativos e construindo um mundo onde a retórica não se destina apenas a convencer, mas também a fascinar, a ver um mundo que não se pode mostrar óticamente, mas que pode ser mentalmente planejado.

A AÇÃO LITERÁRICA ABRE A PORTA AO CONHECIMENTO METACOGNITIVO E SOCIAL

Se a literacia não é apenas uma competência de acesso ao conhecimento, então a literacia é um ato social e cognitivo, através do qual qualquer leitor pode desenvolver a forma de pensar de modo a desenvolver a sua capacidade de reflexão. Assim alicerçado, estará mais preparado para aceder a tudo o que é real ou ficcional, disso tirando prazer e capacidade de ultrapassar tudo o que na escrita se organiza para sendo correto, fascinar sem emocionar.

O professor não pode limitar-se a desenvolver atividades educativas que apenas valorizem o que a escola entende como a compreensão correta no ato de ler. As atividades educativas na aprendizagem e desenvolvimento da leitura têm que abrir estratégias para a interpretação da subjetividade desde o início do processo, fazendo o aluno desconfiar do que lê e do que vê para fazer inferências implícitas sobre o que pensa.



Fig. 8. Págs. 4 e 5 do livro *A Grande Fábrica de Palavras*

Olhando para o texto nas páginas iniciais desta obra de nada nos serve ficarmos na dúvida e querermos saber qual é o país onde as pessoas quase não falam. Todavia, um país com uma fábrica de palavras desenha muitas hipóteses para saber por que razão os que o habitam não falam.

Faz sentido vermos nesta dupla página o quanto uma imagem nos pode levar a perguntar para desenvolver a compreensão da leitura do texto verbal, como pode a construção de respostas levar a fazer inferências, como pode a relação das duas instâncias ser útil na produção de representações proposicionais mentais.

Quando a leitura da imagem aumenta o índice de compreensão do texto híbrido, ajudando a perceber que a imagem não duplica apenas o texto, as questões têm de ser construídas em função de um conhecimento metacognitivo e social, ultrapassando a compreensão verbal literal ou inferencial. Desviando-se do mundo, a imagem expande a alegoria de cada narrativa e cada desvio do mundo real torna reais as hipóteses de compreensão.

Ficarão no ar estas perguntas:

- O que quer exatamente dizer falar?
- Falar é o mesmo que tagarelar? Falar é o mesmo que conversar?
- Quem fala seus males espanta? Ou apenas quem canta?
- Será que os cidadãos não falam porque não sabem falar?
- Será que os cidadãos não falam porque não querem falar?
- Será que os cidadãos não falam porque não os deixam falar?
- Será que os cidadãos não falam porque estão doentes?
- Será que os cidadãos não falam porque têm medo?
- Será que quem não compra palavras não pode falar?
- Será que, desde logo, interessa saber que o que um país produz pode não chegar aos que o habitam?
- O que mostra esta página do país da grande fábrica de palavras?
- A sua fábrica de palavras? Uma fábrica poderosa? Alta? Grande?
- Com operários que deitam fora o lixo da fábrica? Que deitam fora palavras mal feitas que ninguém quereria?
- Uma fábrica de palavras tem uma chaminé poluente? Ou fica apenas com palavras para deitar fora porque não se vendem? Palavras como desperdício?
- Qual a diferença entre uma chaminé e um megafone?
- Quem fala precisa de um megafone?
- As palavras desperdiçadas pela fábrica são como fumo ao vento?
- A fábrica dava as palavras que produzia? A fábrica vendia as palavras?
- Qual é a semelhança entre a fábrica de palavras deste país e a Torre de Babel?
- O que aconteceu aos que construíram a Torre de Babel?
- O que pode acontecer a quem constrói a fábrica de palavras?
- De que serve ter uma fábrica de palavras se a maioria das pessoas não fala?
- Como se faz as pessoas falar quando se tem uma fábrica?



Fig. 9. Págs. 6 e 7 do livro *A Grande Fábrica de Palavras*

- As palavras estão à venda em todo o mundo ou só neste país?
- As palavras que são pronunciadas são engolidas antes de sair da boca?
- Quem não as pode comprar não pode ter uma parte do corpo que fabrique palavras?
- Quem não tem palavras não pode comprar prendas, nem comer gelados, nem ir ao restaurante?
- O que diferencia falar e não falar?
- Como se vestem os cidadãos neste país? As roupas dos cidadãos exibem as palavras?
- Os que não falam desenham? A roupa dos que não falam têm linhas sem palavras?
- Para que servem as linhas quando não há palavras?
- Qual a fronteira entre quem fala e quem não fala?
- Há palavras para o verão e para o inverno? As palavras compram-se por estação?
- O que é mais caro? A palavra? O palavrão? O discurso?
- As palavras que se comem estão escritas?
- Para que se saldaram as palavras?
- Haver saldadas quer dizer que normalmente as palavras são caras?
- Por que razão podem as palavras ser caras?

REFERÊNCIAS

- Alves, J. (2005). Literacia e modernização económica. In H. C. Moura (Org.), *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Baptista, A. (2009). Texto e Imagem: um mais um igual a outro. In Atas do 7º Encontro Nacional (5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração). Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, A. (2014). *Literacia Visual no Jardim de Infância: as imagens ao pé das letras*. In Fernanda Viana et al. (Coord.) *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.
- Baptista, A. (2015). *Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Exedra*, Número Temático de 2015 – Didática do Português: Investigação e Práticas, ESEC, 128-150.
- Bolter, J. (1991). *Writing Space. The Computer, Hypertext, and the History of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cambridge Assessment. (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and “being literate” A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment. Cambridge Assessment. Recuperado em: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>. (23.11.2019)
- Colomer, T. (2003). *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura*. In C. Lomas (Org.) *O valor das palavras (I)*. Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições Asa.
- Colomer, T., & Camps, A. (2008). *Ensinar a Ler. Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, A. (2010). *A contradição Humana com o devido espírito de contradição*. Lisboa: Caminho.
- Duarte, R., & Henriques, L. (2008). *Tempo Canário e o Mário ao Contrário*. Lisboa: Caminho.
- Estrela, J. (2017). *A Rainha Estrela*. Lisboa: Edições Planeta Tangerina.
- Lestrade, A., & Docampo, V. (2012). *A Grande Fábrica de Palavras*. Braga: Paleta de Letras.
- Núñez, E., & Fernández-Figares, M. (2012). *Novas Formas de Ler. Dicionário de conceitos de leitura e de escrita*. Lisboa: Santillana Editores.
- Lawton, D., & Gordon, V. (1996) *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton.

- Levelt, W. J., & Indefrey, P. (2000). The speaking mind/brain: Where do spoken words come from? In A. Maranz, Y. Miyatshita & W. Y. O'Neil (Eds.), *Image, language, brain* (pp. 77–93). Cambridge, MA: MIT Press.
- Martos Nunez, E. (2012). *Novas Formas de Ler*. Lisboa: Santillana.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rosa, J. (2005). Literacia, educação, escolaridade. In Helena C. M. (Org.). *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Tan, S. (2011). *Emigrantes*. Lisboa: Kalandraka.