



Narrativa digital: *experimental, explorar e reinventar a narrativa na geração web 2.0*¹

Ana Medeiros, Íris Susana Pires Pereira e Clara Pereira Coutinho

O capítulo discute questões que se nos afiguram centrais em torno das narrativas digitais e da sua utilização em contexto escolar. Num primeiro momento, situa-se o conceito de texto narrativo na noção de pensamento narrativo para chegar a uma definição de narrativa digital, identificando as suas principais características e dando testemunho empírico da realidade dessas propriedades nas representações atuais de crianças pequenas, reforçando, desse modo, o conjunto de justificações para a sua presença e utilização em contexto escolar. Num segundo momento, identificam-se alguns desafios que as narrativas digitais colocam ao processo tradicional de construção de significados e exploram-se possibilidades pedagógicas, abertas pelas próprias tecnologias de informação e comunicação (TIC), para dar resposta a (e preparar para) esses desafios em sala de aula.

INTRODUÇÃO

O *digital turn* transformou irrevogavelmente as formas de comunicação e de interação no (e para o) século XXI (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Mills, 2010). Existe hoje um complexo mundo novo de possibilidades de representar significados e de os fazer chegar aos outros resultante da aliança de diferentes formatos digitais. Trata-se da fusão dos recursos de tipo *web 1.0*, serviços e ferramentas digitais que se servem de uma multiplicidade de códigos para a representação de significados (imagem, cor, som, voz, escrita, etc.), com os recursos de tipo *web 2.0*, serviços e ferramentas sociais, tais como o motor de busca *Google*, os *sites* de partilha e colaboração como o *YouTube* e a Wikipédia ou as redes sociais, como

O *digital turn* designa uma mudança na comunicação originada pelos serviços digitais (p.ex. *Google*, *Skype*, redes sociais...) suportados por dispositivos cada vez mais inteligentes, avançados e capazes de gerar e construir mensagens. Estas transformações afetaram amplamente os nossos contextos individuais, sociais, laborais, educativos, económicos e recreativos de comunicação, a que se faz referência frequente através do termo “literacia digital”.

¹ Este trabalho foi financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do Programa Operacional Fatores de Competitividade e da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito da Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/84029/2012 – *Engaging kids*.

o *Twitter* e o *Facebook*, os *chats*, fóruns, blogues, *quizzes* e *wikis*, que fizeram do mundo digital multimodal um mundo de interação à escala mundial quase “babélico”, nunca antes experienciado.

O extenso e emaranhado uso desse vasto conjunto de tecnologias determinou a emergência de inúmeras novas práticas de literacia, isto é, de novas formas de representar, veicular e construir significados no mundo laboral, na cidadania, nas práticas de lazer e de comunicação pessoal e privada: as **multiliteracias** (The New London Group, 1996). Um dos traços distintivos das multiliteracias é o uso de novos géneros de texto, emergentes das novas necessidades comunicacionais (por exemplo, *sites*), e de géneros textuais renovados pela utilização, muitas vezes múltipla, de novos códigos de significação (por exemplo, SMS). Tal significa que a existência das TIC proporcionou o aparecimento de novas práticas culturais, que fazem uso de novas formas textuais – “hipertextos, textos em diferentes suportes, textos multimodais, o multimédia” (Tavares & Barbeiro, 2011:128) – e, nesses textos, de códigos de significação que vão muito para além do código verbal escrito, que deteve, até há algumas décadas, a hegemonia dos modos de representação nas práticas de literacia.

A literatura, expoente máximo da arte verbal, não ficou imune a toda esta transformação proporcionada pelo *digital turn*. A este respeito, as mudanças proporcionadas pelas ferramentas *web 2.0* e outras vão muito além da (já de si interessante) disponibilização praticamente irrestrita de textos literários. Na verdade, as potencialidades criativas oferecidas pelas ferramentas digitais têm tido um impacto muito singular e particularmente importante na redefinição dos géneros literários clássicos (texto narrativo, poético e dramático), oferecendo um enorme potencial para a emergência de textos literários que fundem os géneros clássicos de literatura e os textos não literários, dando origem a géneros híbridos, e/ou renovando os géneros clássicos, ao intervirem nos processos tradicionais de representação através do recurso a combinações de linguagem escrita com outros códigos de representação, implicando também o hipertexto.

As narrativas digitais são um poderoso exemplo dessa renovação, com implicações sérias nos modos de o leitor se relacionar com os significados aí representados e, por conseguinte, nos modos de as narrativas serem relevantes para a vida dos cidadãos do século XXI. E, sendo a escola chamada a preparar para a vida, e estando a vida marcada pela emergência de novas formas de contar (a vida e as versões ficcionais da vida), que se colocaram ao lado (ou mesmo na dianteira) das formas narrativas tradicionais, cabe ao professor também conhecer esta nova realidade para ser dela partícipe e poder incluí-la nas suas preocupações e práticas pedagógicas (Gee, 2007).

NARRATIVAS DIGITAIS: NOVAS FORMAS DE CONSTRUIR O PENSAMENTO HUMANO

Em nosso entender, o conceito de narrativa digital, que tem sido alvo de muitas definições e discussões recentes (Coelho, 2006; Alves, 2012), não pode ser cabalmente entendido sem a consideração da noção de pensamento narrativo. Bruner (1988; 1991) identifica duas formas de pensamento humano: a **paradigmática**, mobilizada, por exemplo, pelas ciências, com o objetivo de transcender o imediato e chegar ao conhecimento abstrato, e a **narrativa**, mobilizada pelo Homem na sua procura de construção de sentido para a sua vida social próxima.

Para Bruner (1988), o objeto do pensamento narrativo são as vicissitudes das intenções humanas. Este predicativo (vicissitudes das intenções humanas, intenções, desejos, necessidades) denota um conjunto de dimensões cruciais de qualquer narrativa, a saber: as **intenções de indivíduos** que protagonizam **ações** num determinado fluir de **tempo**, sendo uma condição que essas ações traduzam qualquer tipo de rutura na estabilidade socialmente esperada (Bruner, 1991). No seu conjunto, são essas características que definem uma história que valha a pena ser contada. O pensamento narrativo é, segundo este autor, uma das “forças” mentais que mais cedo aparece na mente das crianças e é seguramente uma das formas mais universais que o Homem tem de organizar para si e para os outros a sua experiência como ser humano.

O **texto narrativo**, seja o relato quotidiano, seja o relato literário ficcional, é, para Bruner (1988; 1991), **fruto e instrumento cultural fundamental de construção deste modo de pensar**: o modo narrativo de pensar estrutura o conhecimento que o Homem tem do mundo, fornecendo pautas de compreensão das **vicissitudes das intenções**, que são representadas no texto narrativo. Assim se percebe, de imediato, a omnipresença das narrativas na filogenia humana (supostamente de natureza inicialmente oral, a verdade é que os registos mais antigos são os dos suportes visuais: nas paredes – de cavernas, igrejas, casas, museus –, mas também em papiro e papel). Assim se percebe o carácter universal dos textos narrativos, e a sua função pedagógica, lúdica e de perpetuação cultural (Pereira, 2006; Alves, 2012). Ao Homem que convive com narrativas é permitido viver, experimentar, concretizar desejos, sonhar acordado, fugir à realidade material, realizar simulações, inventar novas realidades e recriar mundos ficcionais sem correr riscos (Coelho, 2006). E assim se percebe também, em particular, o papel das narrativas na formação das

“**Narrativa digital**” designa genericamente as histórias contadas em suporte digital. Trata-se de um termo sem definição, estrutura, e características claras e consensuais na literatura, devido à sua ainda recente emergência no contexto semiótico e, sobretudo, à grande variedade de recursos digitais usada na sua construção e que faz da narrativa digital uma realidade muito diversa. Nela reconhecem-se características clássicas da narrativa escrita, mas destacam-se características tradicionalmente menos exploradas, de que são exemplo as dimensões social e multimodal.

crianças e a desejabilidade de que o contacto com as narrativas aconteça cedo no processo de desenvolvimento humano (Saddler & Graham, 2007).

As principais pautas de entendimento dadas pela narrativa encontram-se, sobretudo, na sua organização convencional, numa sequência de **estabilidade, desequilíbrio e estabilidade**. O texto narrativo clássico codifica linguisticamente essas pautas de organização geral na referência descritiva a um *setting* (isto é, a um cenário constituído por indivíduos – com determinadas características físicas, cognitivas e emocionais –, espaço e tempo), na identificação de um conflito ou problema, e na exposição da reação das personagens e da ação realizada para a resolução desse problema, com recuperação do equilíbrio, no final.

Foi com referência a este quadro de categorias de significados, que género textual clássico, assumido e reconhecido (pelo menos) na cultura “ocidental” (Propp, 1992), que construímos o entendimento do conceito de narrativa digital que expomos neste texto.

A definição deste conceito, que emergiu na segunda metade do século XX e foi ganhando força no século XXI (Bottentuit Junior, Lisboa & Coutinho, 2011; Alves, 2012), é ainda pouco consensual na literatura. Por exemplo, em inglês são usadas tanto a designação *digital narratives* quanto *digital storytelling*. Ainda assim, é possível afirmar que o principal contributo do *digital turn* se situa, precisamente, no facto de introduzir uma renovação poderosa das formas tradicionais de contar e de compreender os significados anteriormente elencados. Assim, as narrativas digitais preservam os **significados** que definem a narrativa (em cada caso, uma história continua a ser uma história), mas contêm novidades muito significativas na **forma** de construção desses significados, o que equivale a dizer que o principal contributo das narrativas digitais se situa na **forma de construir o tal pensamento narrativo** dos seus utilizadores.

As narrativas digitais podem ser feitas de dados, dígitos e números, ligar-se à virtualidade eletrónica (Coelho, 2006), e configurar-se em múltiplos e diferentes formatos, sendo os mais comuns: livros digitais², histórias baseadas na *web*³, histórias e contos interativos⁴, microcontos⁵, nanocontos⁶, cinema de animação⁷, simulações e videojogos⁸ (Gee, 2007), como micromundos (Freitas, 2006) ou videojogos de

² Um exemplo de livro digital multimodal é *As moedas de ouro de Pinto Pintão*, de Alice Vieira, Caminho, <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/clivro.php?id=asmoesdasdeourodepintopintao>.

³ Histórias baseadas na *web*, como, por exemplo, <http://nonio.eses.pt/contos/>.

⁴ Contos interativos, como, por exemplo, as histórias da aplicação *Livro ouriço*, da editora Ardozia, <http://ardozia.com/hedgehog-book-book-app-languages/> ou <http://vimeo.com/54206540>, e da Biblioteca do Gigante, <http://www.lusoinfo.com/biblioteca/>.

⁵ Geralmente, em formato digital e com 350 caracteres, no máximo.

⁶ Em formato digital, com 250 caracteres, no máximo, pois ajustam-se ao formato *Twitter* (ver, por exemplo, <http://nanocontos.blogspot.pt/>).

⁷ Um exemplo de narrativa do cinema de animação muito premiada é o filme da *Disney Frozen: O reino do gelo* (2013), <http://www.disney.co.uk/movies/frozen>.

⁸ Neste caso, embora com pouco enquadramento no currículo do 1.º ciclo, são bons exemplos os jogos de estratégia e em tempo real, que prendem a atenção do jogador e o fazem organizar a aprendizagem – permitem identificar padrões, construir modelos e resolver problemas (Gee, 2007) –, tais como: *Deus ex* (2000), *Half life* (2013), *Age of empires* (1997), *Rise of nations* (2003), *The sims* (2000). No caso de jogos feitos em Portugal, os que melhor se enquadram no tema deste estudo são os de gestão de tempo e simulações como *Let's play pet hospitals* (2008) e *Farmer Jane* (2008).

narrativa⁹ (Jesus, 2010), entre outros¹⁰. Duas das principais fontes das novidades que caracterizam narrativas digitais como estas são a sua dimensão social e a natureza multimodal dos códigos semióticos de que fazem uso. Como veremos, ao discuti-las, a nossa intenção é a de destacar as implicações que introduzem nas formas de **experimentar, explorar e reinventar** a narrativa no século XXI.

Dimensão social da narrativa digital

A natureza social da *web 2.0* e de outras ferramentas digitais tem-se projetado de um modo indelével nas práticas de literacia digital que se realizam no seu contexto. As narrativas digitais são disso exemplo. É por isso que conceitos como **hipertextualidade, intertextualidade, abertura da narrativa, participação, colaboração, interatividade, jogabilidade, corporização e espaços de afinidade** se tornam centrais em qualquer discussão de narrativa digital.

A **hipertextualidade** é, hoje em dia, um dos elementos multimédia mais notórios. Por causa da conectividade da **era digital**, os hipertextos passam a possuir **abertura formal**, o que, no caso das narrativas digitais, institui uma grande diferença relativamente ao formato da narrativa clássica. O hipertexto possibilita ao leitor uma leitura em rede, o estabelecimento de ligações entre as palavras, textos, imagens, vídeos, gráficos e sons. Nos hipertextos, essas ligações vêm assinaladas graficamente (Carvalho, 2002; Bottentuit Junior & Coutinho, 2007) e, no caso dos videojogos, a hipertextualidade é a rede de conexões presentes na arquitetura do jogo e na jogabilidade (Zagalo, 2013).

Ainda a propósito da dimensão social das ferramentas digitais e do seu impacto nas narrativas digitais, é fundamental destacar a **interatividade**, isto é, a relação próxima entre os utilizadores e as histórias e que fazem dos primeiros agentes experienciadores mas também coprodutores da história, tendo a **jogabilidade** assumido grande destaque como manifestação dessa interatividade: interagir é, em grande parte dos casos, sinónimo de jogar (Gee, 2007). Se as narrativas clássicas nos fazem imaginar a história na nossa cabeça à medida que ela vai transcorrendo no livro, detendo o leitor alguma margem (re)criativa na sua mente (Eco, 1962; 1989), nas narrativas digitais verdadeiramente interativas o “leitor digital” torna-se

“**Hipertextualidade**” é uma característica das narrativas digitais que dá interatividade ao texto. Possibilita o acesso imediato a conteúdos relevantes e disponíveis ao leitor, desenvolvendo uma leitura não linear. O hipertexto, quase sempre destacado graficamente, é a forma mais comum de hipertextualidade, mas pode também assumir formas de hipermédia quando são implicados imagem, som ou animação.

⁹ Muitos videojogos têm narrativa, mas os de narrativa aberta têm elevado grau de interação com o jogador, na medida em que a sua tomada de decisões condiciona todo o desenrolar da narrativa – por exemplo, *Beyond: two souls* (2013), *The last of us* (2013), *Heavy rain* (2010).

¹⁰ Muitos destes exemplos, em particular os jogos, não estão adequados à infância, mas têm em si características de aprendizagem que os tornam bons ambientes virtuais para aprender (Gee, 2007).

uma personagem que vive diretamente o transcurso da história, tal como acontece virtualmente diante de si, chegando também a assumir o papel de autor (Coutinho, 2008). Na atualidade, em certo tipo de narrativas digitais interativas criadas através de ferramentas especializadas, como, por exemplo, *iBooks author*¹¹, da Apple, ou o *Sway*¹², da Microsoft, a interação é feita através de *widgets*¹³; noutras histórias interativas mais específicas para a infância, de que o *Livro ouriço* é exemplo, a interação é feita usando o hipertexto. Nos vários exemplos, a ação da história progride apenas mediante a interatividade e comportamentos/ações do “leitor digital”. Os videojogos, por seu turno, possibilitam ao “leitor digital” a exploração e a reinvenção das histórias, dentro de situações reais ou ficcionadas (Gee, 2007). Constituem-se ainda como **espaços de afinidade**, permitidos pela dimensão social da *web 2.0*, no âmbito dos quais utilizadores de diferentes culturas, classes, etnias ou géneros partilham expectativas, interesses e objetivos, criando, deste modo, redes de verdadeiro conhecimento distribuído entre os nativos digitais (Gee, 2007). A interatividade assim permitida torna a simulação dos mundos ficcionais **corporalmente** experienciada (o participante/utilizador dialoga, controla, manipula, pesquisa e navega) e muito mais **colaborativa** e partilhada do que o permitido pelos formatos clássicos (Gee, 2007; Moreno & Mayer, 2007; Jonassen, 2007), além de possibilitar ao “leitor digital” uma relação cognitiva-afetiva poderosa com a história (Moreno & Mayer, 2007).

Natureza multimodal da narrativa digital

A incorporação das potencialidades da *web 1.0* pela *web 2.0* adicionou mais multimodalidade às possibilidades interativas. Com efeito, uma das características mais importantes das narrativas digitais é a da intervenção simultânea de vários **códigos semióticos ou de significação** (ou modos de linguagem) na construção dos significados que constituem uma história: linguísticos (oral e escrito), visual, áudio, tátil, gestual e espacial, que, tal como em qualquer outro contexto digital, interagem e se complementam na construção holística dos significados (Kress, 2005; Kress, 2010). A multimodalidade é, por isso mesmo, uma importante razão de ser da hibridiz das narrativas digitais.

Apesar de o recurso à multimodalidade estar a renovar a forma de contar histórias, agora mais completa e detalhada – um *script* que tem o acréscimo de importantes e diversas pistas expressivas do tipo sonoro, visual, gestual, cinestésico, etc. (Kress, 2005; Kress, 2010; Jewitt, 2008; Cope & Kalantzis, 2009; Prediger & Kersch,

¹¹ <https://www.apple.com/au/ibooks-author/>.

¹² <http://www.youtube.com/watch?v=Jw-g6luBVJE>.

¹³ Na computação, existem diferentes tipos de *widgets*, uns destinados à *web* e outros às aplicações móveis, sendo que ambos constituem uma pequena aplicação com funções limitadas, que podem ser executadas dentro da página pelo utilizador. Um *widget* tem um papel auxiliar, ocupando apenas uma parte da página, dando informação útil a partir de outros *sites*. Normalmente, são criados no *Adobe Flash* ou DHTML. Muitas vezes, assumem a forma de demonstrações 3D, gráficos interativos, galerias de imagens, vídeos, ficheiros de som, entre outros.

2013) –, é, contudo, importante não esquecer que cada código de significação, conforme as propriedades e estímulos que lhe são inerentes, é um veículo diferente de significados, implicando a ativação de diferentes processos cognitivos (Jewitt, 2008). É igualmente curioso observar que estamos a assistir a um predomínio do modo visual sobre os restantes, estando os formatos tradicionais das narrativas em livro a ser progressivamente substituídos por *eBooks* ou outros tipos de textos cujo suporte é o ecrã (Lemke, 2002; Kress, 2005; Kress, 2010; Gee, 2007; Jewitt, 2008; Cope & Kalantzis, 2009; Binder & Kotsopoulos, 2011; Prediger & Kersch, 2013). A prevalência da semiótica e cultura da imagem (Kress, 2005) tem algumas implicações importantes na própria leitura e escrita (na construção dos significados das histórias). Em primeiro lugar, a ênfase dada ao modo visual fez com que hoje nem sempre o texto em código escrito seja o mais importante (Prediger & Kersch, 2013). Exemplo disso são as alterações visuais que se têm vindo a registar ao longo do tempo na mancha gráfica do texto, através das entradas/caixas de texto e de outras particularidades da mancha textual (itálico, *bold*, parágrafos, etc.) e da introdução da hipertextualidade, como vimos (Lemke, 2002). O segundo aspeto a considerar é o facto de, atualmente, a ilustração, o *design* e a programação visual serem a própria narração e codificarem a mensagem (Prediger & Kersch, 2013), o que traz como consequência muito relevante a potencial perda do narrador das narrativas clássicas (as narrativas em vídeo prescindem muitas vezes do narrador), cujo papel passa a ter de ser assumido pelo “leitor digital”. É por esta razão que, para o *New London Group*, a ação do novo leitor é a de um *designer* (The New London Group, 1996; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009), para Prediger e Kersch (2013), é a de um *artista*. A terceira e última implicação consiste no modo como as imagens e ilustrações motivam, facilitam e tornam imediato o processo de leitura de significados, ajudando as crianças a criar mais facilmente as representações destes mundos ficcionais.

Além das consequências identificadas na construção das narrativas em formato digital, outros aspetos têm sido destacados como resultantes da natureza multimodal da narrativa digital. Destacamos aqui **o poder da voz, o poder da banda sonora, a economia e o ritmo da narração** (Jesus, 2010:45), assim como **o uso de pistas sonoras significativas, qualidade das imagens e um uso renovado da linguagem** (Alves, 2012:64). Em todos os casos, o acréscimo de estímulos multimédia e multimodais contribui para a melhor representação da história (Kress, 2010) amplificando significados, emoções e realidades (Coelho, 2006), e explorando e expandindo potenciais da narrativa clássica, que se sustentavam no código escrito e, no caso da literatura infantil, na simbiose da escrita com a imagem estática.

O formato **vídeo de animação** é talvez a narrativa digital multimodal mais comum. A natureza destas histórias pode configurar-se em diferentes graus de participação e de interação. Existem em diferentes formatos e podem dirigir-se a amplas audiên-

cias e com fins diversos, tais como entretenimento, educação, treino e promoção de informação (Alves, 2012). Dois exemplos de narrativas digitais usadas em recursos pedagógicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico são a *Pegada suspeita* (Pereira & Gonçalves, 2013a) e a *Natureza agradecida* (Pereira & Gonçalves, 2013b).

Apesar das inúmeras vantagens que aporta, a multimodalidade pode tornar-se uma faca de dois gumes. Por um lado, possibilita a sinestesia, a construção dos significados a partir de diferentes modos semióticos, que assim se aproxima dos processos de significação que ativamos nas situações reais de vida (Kress, 2005; Kress, 2010; Jewitt, 2008). Alves (2012) refere que um aluno que associe e estabeleça ligações entre imagem e texto aumenta e ativa a compreensão permanente, tornando-a estável e duradoura. Por outro, e como alertam Moreno e Mayer (2007), a presença de demasiados estímulos do mesmo modo de representação podem causar uma sobrecarga e excesso de informação num mesmo canal, o que pode dificultar a construção do significado pretendido.

No seu todo, a ação conjunta das ferramentas e possibilidades digitais identificadas transformou o modo como se contam hoje histórias, aprimorando e “aumentando a resolução” dos elementos da narrativa, fazendo emergir um novo leitor, muito provavelmente mais interessados e envolvidos na leitura, mas mobilizando inevitavelmente novas formas de construir significados (The New London Group, 1996; Lemke, 2002; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009; Tavares & Barbeiro, 2011), e, por isso mesmo, uma nova forma de construir o **pensamento narrativo**, essencial à formação da mente humana. As novas exigências da leitura digital, que operam em diferentes níveis de interação, representações, estímulos e construção de sentido, envolvem diversos e complexos processos cognitivos para a criança leitora digital. Em função do interesse e motivação que toda esta renovação traz às crianças de hoje, bem como da inovação que introduz face aos processos clássicos de construção de significados, importa que a escola se prepare para estas formas de construção do pensamento narrativo em aprendizagens situadas¹⁴, explícitas¹⁵, críticas¹⁶ e transformadas¹⁷ que levem as crianças à construção do pensamento

¹⁴ A cognição humana é situada, por esse motivo e para ter significado, necessita de ser corporizada em experiências ou estar associada a ações. Deste modo, as aprendizagens situadas são as que possibilitam às crianças experiências práticas, simulações, situações reais em prol da sua agência (ou seja, a criança age de modo mais informado, ativo, participativo e comprometido), identidade, *engagement*, motivações pessoais e conhecimentos prévios (corrigindo-os ou refinando-os) (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009).

¹⁵ As aprendizagens explícitas incluem os aspetos mais formais, conceptuais e específicos dos conteúdos em aprendizagem. Cabe ao professor despertar a atenção dos seus alunos em ações progressivas e graduais. Constituem-se em tarefas como demonstrações, planeamentos, *feedback*, oferecer pistas, desafios, questionários e esclarecimento de dúvidas (também são chamados de *scaffolds*, que, na verdade, são “andaimes” para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno).

¹⁶ A literacia baseada no ensino crítico é essencial para pensar e questionar aquilo que é aprendido, procurando efetivar a construção de significados (The New London Group, 1996). Compreende tarefas de análise crítica (tais como a desconstrução, releitura e reconstrução dos argumentos, devidamente enquadradas no conjunto de valores do aluno e nos fatores históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos transmitidos através do texto/situação) e a análise funcional (que consiste no estabelecimento de relações causais, organização de ideias, conexão e compreensão de textos escritos). Cope e Kalantzis (2009) consideram estas tarefas essenciais ao desenvolvimento deste tipo de literacia.

¹⁷ As aprendizagens transformadas promovem a capacidade de o aluno mobilizar os conhecimentos adquiridos de diferentes formas e transferi-los para diversos contextos (Gee, 2007). Para o efeito, importa que se constituam como aprendizagens que possam ser aplicadas, testadas, validadas e transferidas para novos contextos de utilização (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009).

narrativo, mobilizando outras formas de representação para além do tradicional código escrito (The New London Group, 1996; Lemke, 2002; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010; Prediger & Kersch, 2013).

A narrativa digital nas representações das crianças: *Uma aventura de um zoo*

Antes de passarmos para a equação de desafios e possibilidades pedagógicas trazidas pelas ferramentas digitais às formas de contar, gostaríamos de deixar um apontamento sobre a realidade dessas mesmas características para as crianças pequenas, tal como tem revelado a investigação “Kids Project” (Medeiros, 2016 [no prelo]).” O estudo em questão, que é parte de um projeto mais amplo, o *Kids Project*¹⁸, tem como objetivo o desenho, desenvolvimento e avaliação de tecnologias digitais dirigidas e apoiadas por crianças (Medeiros, Rocha & Coutinho, 2015). Tal como a literatura tem vindo a preconizar, neste projeto as crianças são implicadas em papéis mais ativos, críticos e criativos na construção de significados e no *design* das diversas formas de literacia (The New London Group, 1996), reconhecendo-se, assim, os seus saberes, interesses e motivações como ponto de partida para qualquer dimensão da ação educativa (Druin, 2002).

O estudo em curso envolve um grupo de crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico no *design* de uma interface que visa apoiar a literacia com mais autonomia, participação e interesse entre os novos leitores. Na fase inicial do projeto, as instruções dadas foram a criação livre de uma interface destinada a promover essa aprendizagem, tendo o resultado apresentado pelos *codesigners* sido o de um jogo com narrativa, onde os percursos e ações das crianças leitoras condicionam, alteram e decidem o final da história. Todo o ambiente foi por elas imaginado e, entre os vários temas que discutiram, a narrativa digital de um zoo foi o eleito.

No âmbito dessa investigação, foi possível verificar que, para as novas gerações, a forma de pensar a representação das histórias está hoje em dia irremediavelmente marcada pelo uso das ferramentas digitais da *web 2.0*. O estudo deixa perceber que as crianças valorizam a dimensão social e a natureza multimodal nas narrativas digitais, porque já as têm interiorizadas, sendo também evidente o modo como relacionam as narrativas que idealizam com a sua própria vida, evidenciando, por isso mesmo, formas de pensamento narrativo. Além disso, evidenciam também capacidade de avaliação do uso dessa ferramenta para a aprendizagem da literacia em contexto escolar – objetivo principal do estudo.

A interface idealizada pelas crianças consiste num híbrido entre um jogo do tipo micromundo com aspetos lúdicos (Freitas, 2006) e uma tecnologia de suporte à aprendizagem. Nela, a narrativa digital tem um lugar preponderante, e as crianças

¹⁸ <http://www.engagelab.org/projects/kids>; <http://vimeo.com/90743497>.

foram capazes de aí implicar algumas das suas características, elementos e funcionalidades. Neste caso tanto consideraram a interface como um “espaço para jogar”, como um “desafio”, uma “aventura”, ou ainda uma “tecnologia” ou uma “tecnologia de aprender”. São disso exemplo as seguintes transcrições, que agrupámos de acordo com o conteúdo veiculado:

- **Criação de um ambiente situado numa narrativa digital** – “Na nossa tecnologia podia haver um zoo com muitos espaços”, “Aqui é o refeitório onde os animais comem, a cozinha, as salas de aulas o recreio, depois a sala de jogos, [...] a biblioteca [...][.] sala de espetáculos, restaurantes, correios e zoo”;
- **Elementos da narrativa digital** – **enredo**: “Os humanos disputavam a cidade dos animais porque tinham inveja”; **personagens**: “A galinha pintada podia ficar no jogo porque é um animal cómico”; **espaço**: “[Neste espaço existe] o ginásio e os escritórios”, “Era uma aventura de um zoo numa cidade”; **problema**: “[No jogo] o animal desaparecia e não se sabia onde estava”; **reação**: “[Os animais] têm de fugir dos caçadores para ficarem a salvo”;
- **Características da narrativa digital** – **interatividade**: “À medida que acertávamos, íamos tendo mais ferramentas para continuar”; **jogabilidade**: “É fácil de perceber depois de [começar a] jogar”, “Dá para voltar para trás e repetir”, “É bom, vai-se evoluindo”; **semiótica da imagem**: “Aqui [no desenho da quinta] tem espaços para os coelhos, cães e gatos”, “Aqui [no desenho do abrigo dos animais] é a casa de alguns animais: das girafas, dos leões e a piscina dos golfinhos, focas e peixes”; **ritmo**: “Cada nível [do jogo] era [como] 1 ano [tal] como nós [na nossa escola]”, “[No jogo há vários níveis] Há o 1.º, 2.º, 3.º anos (...) [e] dessa forma jogamos”;
- **Ambiente de aprendizagem de literacia situado e transformado** – “[Na escola de crias] aprendiam tal como nós”, “Os animais tinham de fazer tal como nós na escola”, “Neste jogo podíamos fazer leituras”, “Neste jogo podíamos escrever”, “As crianças fazem [escrevem] histórias num jornal do zoo” (praticar competências de literacia), “Explicam em histórias as aventuras dos animais”, “O jogador podia ter letras, livros, cadernos, dicionários, enciclopédias para saber mais” (refletir e avaliar o uso destes elementos na educação).

NARRATIVAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

As alterações do atual panorama comunicacional (emergência de géneros híbridos e digitais, novas práticas de literacia e uso de ferramentas digitais que estimulam emoções e virtualidades) trouxeram consigo uma redefinição muito significativa do que é um leitor e um escritor.

Na verdade, a transformação do papel de leitor é muito vasta, pois são várias as fontes de significados (por serem vários os códigos de representação usados) que o leitor tem de dominar, sendo que uma das maiores renovações reside no facto de esse papel (o de leitor) ter passado a poder ser simultaneamente o de um escritor: o leitor clássico foi substituído por um leitor que é “mais” ajudado na construção dos significados dos textos na sua cabeça e que é também muito mais ativo, porque é frequentemente chamado a construir a própria narrativa. Tudo isto significa que, para participarem na concretização desses papéis e poderem desenvolver o seu pensamento narrativo, as crianças precisam de **aprender a usar os novos códigos de representação de narrativas, seja para recetivamente construírem para si os significados, seja para participarem em processos de construção coletiva da própria narrativa aberta. Necessitam, portanto, de ser iniciadas nos processos e práticas sociais de construção das narrativas e do pensamento narrativo.** Hoje em dia, o professor está a ser profundamente desafiado por esta nova realidade cultural: estando a cultura humana marcada por estas novas formas de contar e tendo a escola o papel de preparar para a cultura, os contextos educativos não podem alhear-se desta realidade. O *digital turn*, em geral, e a emergência da narrativa digital, em particular, têm implicações curriculares claras: os conteúdos e os objetivos de aprendizagem foram expandidos (há que aprender novas formas de significar e para outros fins, diferentes dos tradicionais), necessitando as estratégias de aprendizagem de se ajustar a todas essas mudanças.

De facto, uma das exigências que se colocam aos sistemas educacionais é a de serem capazes de dotar os jovens com um novo e amplo leque de capacidades e competências que lhes permita usufruir das novas formas de socialização e contribuir ativamente para o desenvolvimento cultural, social e económico, numa época em que as transformações, que não são apenas tecnológicas, se sucedem com uma cadência tal, num sistema global, em que o conhecimento humano é pedra basilar do desenvolvimento (Binkley et al., 2012). As mudanças no modelo de produção industrial do passado não se compadecem com a obsolescência de uma aprendizagem estática, incapaz de acompanhar os novos desafios (Ananiadou & Claro, 2009).

Explorar o potencial da narrativa digital e da multimodalidade na sala de aula traduz-se na utilização de apresentações que envolvem palavras (atos ilocutórios, textos), imagens (ilustrações, fotografias, mapas, gráficos, animações, videografias) e som (narração e fundo musical) com o intuito de promover a aprendizagem, tendo como adquirido que os alunos aprendem melhor quando elaboram representações mentais a partir dessas palavras, imagens e sons (Mayer, 2009).

Na literatura, são reportadas inúmeras estratégias de exploração pedagógica da narrativa digital em contexto de sala de aula, das quais destacamos alguns exemplos:

- Apresentar aos alunos diversos suportes e modos de narrativa (digital e não digital) para demonstrar que nessas diferenças também residem diferentes significados e tipos de leitura, a praticar de forma situada com os alunos (Prediger & Kersch, 2013);
- Promover a realização de diferentes tipos de leituras de narrativas digitais, consoante os interesses e escolhas dos alunos, monitorizando, por exemplo, a diversificação de códigos multimodais, ferramentas multimédia e formatos textuais (Alves, 2012);
- Realizar diversos projetos de leitura¹⁹ de uma mesma narrativa digital (Tavares & Barbeiro, 2011);
- Realizar exercícios de leitura e escrita progressivamente multimodais (por exemplo, partir de uma narrativa clássica escrita, transformando-a em digital, e vice-versa) (Coelho, 2006; Alves, 2012; Prediger & Kersch, 2013);
- Construir guíões de análise da narrativa com a turma para apoiar a identificação explícita dos seus elementos constituintes (por exemplo, para explorar e refletir sobre as categorias que a definem e o papel da imagem/ilustração/som no texto narrativo) (Kress, 2010; Tavares & Barbeiro, 2011);
- Promover entre os alunos a literacia crítica e criativa sobre o uso adequado dos elementos multimédia e das TIC (The New London Group, 1996; Gee, 2007; Pereira, 2009);
- Produzir/criar uma narrativa digital na sala de aula. Constitui-se como uma oportunidade de gerar uma nova dinâmica de aprendizagem, ao proporcionar aos alunos e aos professores a realização de trabalho conjunto e de se envolverem ativamente na criação de novo conhecimento, uma vez que têm de selecionar, organizar e produzir materiais para elaborarem uma representação coerente num novo *medium* (Seo, Templeton & Pellegrino, 2008). Trata-se de um repto individual e coletivo à transformação, à imaginação, à capacidade de análise, à reflexão crítica, à criatividade e dinâmica organizacional e institucional.

São inúmeras as ferramentas da *web 2.0* que possibilitam a criação de narrativas digitais por crianças durante os primeiros anos de escolaridade e mesmo em idade pré-escolar. A este nível, destacamos os diversos recursos: aplicações e *software* de edição de texto e apresentação digital (*iDeas for writing, DayOne, Microsoft PowerPoint, OneNote, Sway, Keynote, Prezi*; *software* de edição de livros digitais (*iBook author, My ebookmaker, Book Creator, Book Writer, Scribble, Creative Book Builder, StoryKit, Picturebook*); *software* de criação de histórias digitais (*Story Creator, Photostory, My Story*); *software* de edição de vídeo e animação (*iMovie, Windows Movie Maker, Flash*). Contudo, importa ter presente a necessidade de definir, de forma clara e inequívoca, o enfoque das aprendizagens, isto

¹⁹ Os projetos de leitura consistem num tipo de leitura seletiva e funcional de procura de informações específicas, organizando-se em diferentes momentos, fases ou operações cognitivas: manipular, apropriar e interpretar (Tavares & Barbeiro, 2011:46).

é, clarificar os objetivos, conteúdos e princípios pedagógicos de construção das aprendizagens, quer estas sejam situadas, explícitas, críticas ou transformadas (The New London Group, 1996; Pereira, 2008).

CONCLUSÕES

Neste capítulo oferecemos uma reflexão sobre um recurso educativo digital omnipresente no atual quotidiano infantil e juvenil, embora pouco reconhecido e valorizado no contexto educativo: as narrativas digitais. Apresentámos o nosso entendimento deste conceito e equacionámos desafios e caminhos pedagógicos.

O fenómeno *digital turn* redefiniu o processo tradicional de literacia (The New London Group, 1996; Mills, 2010). O quadro de uma educação desenvolvida em ambiente digital implica a necessidade de expandir o conceito tradicional de literacia, implicando a renovação e ampliação das competências semióticas tradicionais (dominadas pelo uso da linguagem escrita), integrando definitivamente as competências produtivas nas interpretativas, assim como as competências sociais na construção dos significados. As narrativas digitais são um bom contexto de realização dessa renovação.

Os novos tipos de texto narrativo assumem diversos modos, formas e suportes. Ao estarem associadas ao uso de ferramentas digitais da geração *web 2.0*, constituem mundos virtuais estimulantes, multimodais, capazes de permitir às crianças experiências de participação, interação, exploração, reinvenção e aprendizagem, dentro de situações reais ou ficcionadas. Estas narrativas têm assumido uma presença muito disseminada nos contextos informais de vida da geração de nativos digitais, e consideramos que se constituem como recursos poderosos para conduzir as crianças às formas narrativas clássicas, expandindo o seu potencial como instrumento de desenvolvimento e de construção do pensamento humano, e de participação nas formas de cultura do século XXI.

Assim, entende-se que as narrativas digitais se constituem como possibilidades pedagógicas de muito interesse. A pedagogia do digital, e a das narrativas digitais em particular, é certamente um âmbito da ação docente carente de desenvolvimento profissional, uma vez que o *digital turn* apanhou muitos professores “desprevenidos”. Esperamos que esta nossa reflexão possa motivar os professores (e formadores de professores) para o empreendimento da necessária renovação profissional a este nível.

Referências

ALVES, A. D. (2012). *Narrativas digitais nas aulas de Geografia: Um estudo com alunos do 10.º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- ANANIADOU, K. & CLARO, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, (41), OECD Publishing.
- BINDER, M. & KOTSOPOULOS, S. (2011). Weaving the threads of young children's identity through the arts. *Journal of research in childhood education*, 25(4), pp. 339-363. doi: 10.1080/02568543.2011.606762.
- BINKLEY, M., ERSTAD, O., HERMNA, J., RAIZEN, S., RIPLEY, M., MILLER-RICCI, M. & RUMBLE, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care & B. McGaw, *Assessment and teaching of 21st century skills*, Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. & COUTINHO, C. P. (2007). A problemática dos e-books: Um contributo para o estado da arte. *VI Conferência ibero-americana em sistemas, cibernética e informática (CISCI)*, Vol. 2. Orlando, pp. 106-111. Documento online disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6717> (consultado a 03.05.16).
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B., LISBOA, E. S. & COUTINHO, C. P. (2011). Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: Um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia da UFMA. *Actas da VII conferência internacional de TIC na educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1151-1163.
- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1). The University of Chicago Press, pp. 1-21.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CARVALHO, A. (2002). Multimédia: Um conceito em evolução. *Revista portuguesa de educação*, 15(1), pp. 245-268. Documento online disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/489> (consultado a 03.05.16).
- COELHO, S. (2006). *Educação e imaginário: Outras redes de sentido: Narrativas ficcionais e linguagens multimédia*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), pp. 164-195. doi:10.1080/15544800903076044.
- COUTINHO, C. P. (2008). A influência das teorias cognitivas na investigação em tecnologia educativa: Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. *Revista portuguesa de educação*, 21(1), pp. 101-127. Documento online disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8476> (consultado a 03.05.16).
- DRUIN, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and information technology*, 21(1), pp. 1-25.
- ECO, U. (1962). *Ópera aberta*. Milano: Bompiani. Ed. portuguesa (1989), *Obra Aberta*. Algés: Difel.
- FREITAS, S. DE (2006). *Learning in immersive worlds: a review of game-based learning*. Documento online disponível em http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140615100504/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreport_v3.pdf (consultado a 03.05.16).
- GEE, J. (2007). *What videogames have to teach us about digital literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- JESUS, A. G. (2010). *Narrativas digitais: Uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- JEWITT, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), pp. 241-267.
- JONASSEN, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Cornwall: Routledge.
- KRESS, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and composition*, 22, pp. 5-22.
- LEMKE, J. (2002). Travels in hypermodality. *Visual communication*, 1(3), pp. 299-325.
- MAYER, R. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- MEDEIROS, M. A. (2016). *Engaging kids*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (no prelo).
- MEDEIROS, M. A., ROCHA, C. & COUTINHO, C. (2015). Kids project: Desafios do design de interfaces para crianças. In I. Tomé (Coord.), *Atas da X conferência internacional EUTIC 2014*. Lisboa: CITI – Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas, FCSH / UNL, pp. 357-366.
- MILLS, K. A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of educational research*, 80(2), pp. 246-271.

- MORENO, R. & MAYER, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends educational psychology review*, 19(3), pp. 309-326.
- PEREIRA, Í. S. P. & 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, prática docente e ilustração*. Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 140-142.
- PEREIRA, Í. S. P. & GONÇALVES, L. (2013a). Pegada suspeita. In *Manual digital II* (versão 2.1.) [DVD]. Porto: Lusoinfo.
- PEREIRA, Í. S. P. & GONÇALVES, L. (2013b). Natureza agradecida. In *Manual digital II* (versão 2.1.) [DVD]. Porto: Lusoinfo.
- PEREIRA, Í. S. P. (2009). *Literacia crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade*. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, pp. 17-34.
- PEREIRA, Í. S. P. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade: Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PEREIRA, L. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, pp. 193-213.
- PREDIGER, A. & KERSCH, D. F. (2013). Usos e desafios da multimodalidade no ensino de língua. *Signo*, 8(64), pp. 209-227.
- PROPP, V. (1992). *Morfologia do conto* (3.ª ed). Lisboa: Vega.
- SADDLER, B. & GRAHAM, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and writing quarterly*, 23(3), pp. 231-247.
- SEO, K., TEMPLETON, R. & PELLEGRINO, D. (2008). Creating a ripple effect: Incorporating multimedia-assisted project-based learning in teacher education. *Theory into practice*, 47(3), pp. 259-265.
- TAVARES, C. & BARBEIRO, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), pp. 60-92.
- ZAGALO, N. (2013). *Videojogos em Portugal: história, tecnologia e arte*. Lisboa: SPCV.

Leitura e Educação Literária

Coordenação:

Fernando Azevedo e Ângela Balça



Prefácio:

Fernando Pinto do Amaral
Comissário do Plano Nacional de Leitura

PACTOR

EDIÇÃO

PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
Av. Praia da Vitória, 14 A – 1000-247 LISBOA
Tel: +351 213 511 448
pactor@pactor.pt
www.pactor.pt

DISTRIBUIÇÃO

Lidel – Edições Técnicas, Lda.
R. D. Estefânia, 183, R/C Dto. – 1049-057 LISBOA
Tel: +351 213 511 448
lidel@lidel.pt
www.lidel.pt

LIVRARIA

Av. Praia da Vitória, 14 A – 1000-247 LISBOA
Tel: +351 213 511 448 • Fax: +351 213 173 259
livraria@lidel.pt

Copyright © 2016, PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
® Marca registada da FCA – Editora de Informática, Lda.
ISBN edição impressa: 978-989-693-057-8
1.ª edição impressa: julho 2016

Paginação: Carlos Mendes
Impressão e acabamento: Tipografia Lousanense, Lda – Lousã
Depósito Legal n.º 412379/16
Capa: José Manuel Reis

Todos os nossos livros passam por um rigoroso controlo de qualidade, no entanto, aconselhamos a consulta periódica do nosso [site \(www.pactor.pt\)](http://www.pactor.pt) para fazer o *download* de eventuais correções.

Não nos responsabilizamos por desatualizações das hiperligações presentes nesta obra, que foram verificadas à data de publicação da mesma.

Os nomes comerciais referenciados neste livro têm patente registada.



Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo eletrónico, mecânico, fotocópia, digitalização, gravação, sistema de armazenamento e disponibilização de informação, *sítio Web*, *blogue* ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora, exceto o permitido pelo CDADC, em termos de cópia privada pela AGECCOP – Associação para a Gestão da Cópia Privada, através do pagamento das respetivas taxas.

Índice



OS AUTORES	VII
PREFÁCIO	XI
<i>Fernando Pinto do Amaral</i>	
INTRODUÇÃO.....	XIII
<i>Fernando Azevedo e Ângela Balça</i>	
1. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES	1
<i>Fernando Azevedo e Ângela Balça</i>	
2. AVALIAÇÃO DA LEITURA: PIRLS 2011	15
<i>Lúisa Araújo, Patrícia Dinis da Costa e Célia Folgado</i>	
3. LITERACIA FAMILIAR NO ENSINO BÁSICO: COMPETÊNCIAS LITERÁCIAS E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS	31
<i>Cristina Almeida Gonçalves, Maria da Graça Sardinha e Paulo Osório</i>	
4. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E MEDIADORES	49
<i>Jorge Passos Martins e Fernando Azevedo</i>	
5. NARRATIVA DIGITAL: EXPERIMENTAR, EXPLORAR E REINVENTAR A NARRATIVA NA GERAÇÃO <i>WEB 2.0</i>	59
<i>Ana Medeiros, Íris Susana Pires Pereira e Clara Pereira Coutinho</i>	
6. DIDÁTICA DA LITERATURA A PARTIR DA PRÁTICA.....	75
<i>Juan de Dios Villanueva Roa</i>	
7. A LEITURA DE LITERATURA E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOS NOVOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE	87
<i>António Carvalho da Silva</i>	
8. O TEATRO INFANTOJUVENIL NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E LITERÁRIA: PROPOSTAS DE TRABALHO.....	105
<i>Moisés Selfa Sastre e Fernando Azevedo</i>	
9. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E CONTADORES DE HISTÓRIAS: UM TESTEMUNHO NA PRIMEIRA PESSOA	113
<i>Margarida Junça (Bru Junça)</i>	
10. PENSAR A CIDADANIA HOJE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	121
<i>Ângela Balça e Fernando Azevedo</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	133