

A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade

Reading and writing: a joint process based on an unavoidable complicity

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto¹



Resumo: Neste texto, procura-se mostrar a atualidade e pertinência do tema que nos foi proposto (“Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies”) em momentos iniciais e mais avançados do uso da leitura e da escrita. Além disso, salienta-se a mais-valia de uma abordagem psicolinguística a estas duas atividades/habilidades; realça-se o enquadramento cognitivo, neurológico e linguístico que se estima essencial para a entrada no mundo da escrita; problematiza-se o “efeito Mateus” com o fim de contrariar a sua interpretação mais popular e porventura “penalizadora” quando demasiado generalizada e, por último, com recurso a fragmentos de textos escritos por estudantes universitários, evidencia-se a importância de partir para uma revisão da escrita apoiada sobretudo em três dos oito momentos do “Paramedic Method” de Richard Lanham (2006). A necessidade de, a nível académico, fazer com que os estudantes sintam uma inevitável cumplicidade entre a leitura e a escrita sai reforçada com a transcrição do testemunho de uma estudante de Mestrado que soube tirar o melhor partido da metodologia seguida na unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas* lecionada pela signatária deste texto na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Leitura; escrita; Cumplicidade; Níveis de ensino; Psicolinguística

Abstract: This paper aims to show the opportunity and relevance of the topic proposed (“Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies”) in early and more advanced moments of the use of reading and writing. It further intends to: underline the added value of a psycholinguistic approach to the abovementioned activities/skills; stress the cognitive, neurological and linguistic framework judged to be necessary to enter the world of writing; discuss the “Matthew effect” in order to counteract its more popular and perhaps “punitive” interpretation when it is taken in a more generalized manner; and, finally, to highlight the importance of revising writing mainly by means of three of the eight moments of Richard Lanham’s (2006) Paramedic Method, based on excerpts of texts written by university students. The need, at an academic level, to encourage students to feel the unavoidable complicity between reading and writing becomes reinforced with the transcription of a personal account by a Master’s student, who was able to take full advantage of the methodology followed in the course *Psycholinguistics and the Teaching of Languages* lectured by the author of this paper at the Faculty of Arts of the University of Porto.

Keywords: Reading; writing, Complicity; Levels of teaching; Psycholinguistics

Nota preliminar

O tema “Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies” proposto para a sub-

missão de trabalhos à revista *Letras de Hoje* é apelativo e sem dúvida louvável, na medida em que, para além de possibilitar a apresentação de abordagens independentes à leitura e à escrita em termos de pesquisa e de ensino, também permite outras que as considerem em simultâneo e que realcem finalmente que uma não vive sem a outra no quotidiano de quem a elas tem de recorrer. A estreita ligação entre as duas atividades/habilidades em discussão está patente na leitura, já que não podemos ler material

¹ Unidade da FCT U0022/2003, FEDER/POCTI & PEst-OE/LIN/UI0022/2011. Endereço: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal. <mgraca@letras.up.pt>. Agradecemos à Professora Rosa Bizarro os comentários feitos a uma versão anterior deste texto. À Inês Ribeiro, o nosso muito obrigada pelo excelente testemunho que redigiu e de que deixamos, neste espaço, três excertos.

que não tenha sido previamente escrito ou pelo próprio ou por terceiros e, muito em particular, na escrita, atendendo a que esta, em obediência ao processo faseado que a caracteriza (ver HAYES, 1996, p. 2-4 e McCUTCHEN, 2008, p. 115), obriga quem escreve a ir lendo a sua produção para operar, com base sobretudo na revisão, todo o tipo de reformulações fundamentais, no caso de pretender que o que escreveu não apresente incorreções de forma ou de conteúdo e seja bem compreendido pelos destinatários. Se bem que um texto escrito se destine, em geral, a ser lido por terceiros, recomenda-se todavia que, quando for dado por terminado, o seu primeiro leitor seja o próprio autor, que o deve ler de preferência em voz alta (ver LANHAM, 2006) e, se possível, não imediatamente após a sua conclusão.

As achegas aduzidas ao longo deste texto visam justificar a conveniência de lançar um olhar crítico para a leitura e para a escrita, bem como para o tipo de relação que se gera entre ambas, independentemente do que possa ser exigível a quem as pratica em função da idade e da escolaridade.

1 A leitura e a escrita: breve apontamento sobre a sua identificação

Como nos lembra e bem Smith (1978, p. 143), a escrita será mais difícil de aprender e de exercer do que a leitura (ver, também a este propósito, JUEL et al, 1986, p. 244), porque solicitará, para lá do domínio da escrita correta das palavras, a conjugação na prática das duas habilidades. Por outros termos, se nos fixarmos unicamente na palavra, ainda que conscientes de correremos o risco de não estarmos nem face à verdadeira leitura, nem face à verdadeira escrita, o esforço cognitivo requerido no ato de leitura pelo reconhecimento/identificação de uma palavra (ver, acerca da distinção entre reconhecimento e identificação, SMITH, 1978, p. 100) não equivale ao que é reclamado quando se procura uma palavra a fim de ser recuperada e concretizada na escrita (sobre a diferença entre o reconhecimento e a recuperação lexical, esta última como resultado de se ter encontrado a palavra depois de efetuada a busca indispensável, ver, por exemplo, VERHAEGHEN, 2003, p. 332). Significa isto que não nos poderemos restringir às palavras soltas se nos quisermos referir à leitura e à escrita propriamente ditas (ver PARADIS, 2007, p. 24-26, no que concerne ao estatuto das palavras e do resto da língua, e também STANOVICH, 1986, p. 372, quando este pesquisador se reporta à “word calling”).

Juel (1988), seguindo o modelo “Simple View” (ver também JUEL et al., 1986), considera a capacidade de ler composta por dois fatores: a descodificação e a compreensão. Para o citado estudioso, a descodificação

conduz ao reconhecimento da palavra, mas constitui somente a primeira componente da leitura, uma vez que a segunda diz respeito à compreensão (JUEL, 1988, p. 437 e 438), fator de que a verdadeira leitura não pode prescindir, porque, conforme afirma Smith (1978, p. 8, 53 e 149), a leitura tem de fazer sentido a quem ler. Ela tem de envolver uma busca de significado que não se pode apoiar exclusivamente em palavras individuais; desta forma, o significado exato das palavras só será atingido quando estas se encontrarem inseridas em passagens de texto com significado. Paradis (2007, p. 25-26) também chama a atenção para a diferença entre o processamento de palavras soltas e o processamento de palavras inseridas em contextos frásicos, alvitrando que os dois tipos de tarefas assentam em memórias e em controlos diferentes ao estarem associadas distintamente à língua.

O contexto exerce de facto um papel crucial e faz-nos pensar no “use” e no “meaning” em Wittgenstein (FOGELIN, 1976, p. 107) e igualmente na ampla abordagem ao contexto que nos é oferecida por Slama-Cazacu (1961). Stanovich (1986, p. 366-373) destaca até a existência de diversos tipos de efeitos de contexto, o modo como os bons e maus leitores tiram partido dele e o seu papel na compreensão. Girolami-Boulinier (1993) ressalta também a importância de relacionar o ato de ler com a compreensão. Para esta autora, a leitura não se fica simplesmente pela “leitura decifração” de letras, de sílabas ou mesmo de palavras soltas, excetuando obviamente os casos em que essas palavras devam ser valorizadas, porquanto a leitura deve servir-se, para a sua realização, de grupos de palavras com sentido (GIROLAMI-BOULINIER, 1993, p. 34 e 42). Juel et al. (1986), após a distinção que fazem entre descodificação (reconhecimento lexical) e compreensão na leitura, também exprimem um pensamento semelhante ao de Girolami-Boulinier quando escrevem “we suppose that reading crucially involves decoding [...] [b]ut we do not suppose that decoding alone is sufficient for reading” (JUEL et al., 1986, p. 244). Com efeito, como anotam estes investigadores, a compreensão vai ser capital e, para isso, parece ser indispensável o recurso ao conhecimento de ordem morfológica, sintática, semântica e pragmática que é igualmente requerido pela compreensão do oral.

A respeito da escrita, Juel (1988, p. 438), ainda à luz do modelo “Simple View”, considera-a composta por dois fatores básicos: a soletração e a ideação. A soletração conta naturalmente com uma consciência fonémica. A ideação, por seu lado, será, para este estudioso, “the ability to generate and organize ideas” (JUEL, 1988, p. 438). Acresce-se a isto que o termo “ideação” também tem em vista abarcar a geração de pensamentos criativos e a sua organização em estruturas frásicas e textuais (JUEL, 1988, p. 438). Não obstante, como avança Juel, estes

modelos de leitura e de escrita poderem parecer demasiado simples, o que terá motivado porventura a sua designação (“Simple View”), justifica-se a mera referência aos dois pares de fatores (reconhecimento lexical e compreensão na leitura; soletração e ideação na escrita). Prossegue Juel que os fatores indicados, já por si complexos, parecem ser os necessários para caracterizar não só a habilidade primária de nível menos elevado (reconhecimento lexical ou soletração), mas também a habilidade primária de nível mais elevado (compreensão ou ideação), enquanto componentes centrais da leitura e da escrita (ver JUEL, 1988, p. 437 e 438). Dada a familiaridade que temos com o método de Andrée Girolami-Boulinier, concebido essencialmente para a reeducação do oral e da escrita (GIROLAMI-BOULINIER, 1984, 1987, 2000, PINTO, 1994), tenderíamos a acrescentar que métodos simples mas não simplistas – interessa sublinhar a diferença – se ajustarão melhor ao que se constata em termos de desenvolvimento e à maneira como a criança vive a sua língua, a sua leitura e a sua escrita do que métodos apoiados em modelos abstratos muito sofisticados. O agente da reeducação sentir-se-á tanto mais preparado para intervir junto de sujeitos reais que lhe chegam com graus desviantes variados quanto mais ajustados às situações concretas se revelarem os métodos ou técnicas de que disporá. Métodos ou técnicas que possam ter origem em altas “engenharias” teóricas não serão obrigatoriamente os mais apropriados para atuar no terreno. Não admira pois que Juel et al (1986) e Juel (1988) prefiram modelos mais simples para tratar a leitura e a escrita em fases iniciais, mostrando contudo quais as componentes dessas atividades/habilidades que para eles são fundamentais, básicas e centrais.

2 O interesse de uma abordagem psicolinguística

A alusão a “sujeitos reais” e a “atuar no terreno” faz-nos retomar o tema proposto “Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies” e concluir que não terá sido certamente casual a opção pela perspectiva psicolinguística para operar no campo da pesquisa ou do ensino no que respeita à leitura e à escrita. A expressão “psycholinguistic studies” sublinha, efetivamente, a pertinência de que se reveste qualquer olhar sobre as duas atividades/habilidades em apreço quando apoiado numa ciência – a psicolinguística – que tem como objetivo ser explicativa e que, na medida em que procura analisar a realidade de modo profundo, vale-se de métodos específicos que nos levem às raízes dos factos (ver SLAMA-CAZACU, 2007, p. 81). O foco de atenção deixa assim de se centrar na pura descrição linguística para se situar num plano que busca também

uma explicação psicológica para o que se regista na produção e na compreensão do material escrito. Na verdade, a deteção, por exemplo, de desvios começa a fazer sentido, numa visão psicolinguística, quando se chegar a uma explicação para essas produções e consequentemente quando esses desvios nos propiciarem aberturas para um melhor conhecimento do processamento da linguagem, que vise tanto a criação de modelos mais potentes desse processamento como novas formas de intervenção (ver HOWARD e HATFIELD, 1987). Se formos à raiz dos factos e descobirmos que, entre outros, a omissão de algum elemento ou a substituição de um por outro constitui/constituem matéria para uma revisão que favoreça novos avanços teóricos ou práticos, vemos então que esta abordagem (psicolinguística) tem todo o cabimento mesmo quando não se registam desvios ditos não normais.

No agente da leitura e da escrita, importa que se crie uma distância em relação ao produto final que o sensibilize para a necessidade de ultrapassar certos desempenhos e para o que se espera da sua atuação. Esta atitude é provavelmente mais esperada na escrita, em virtude de se tratar de uma habilidade que reivindica um agir mais empenhado e exigente, por parte do sujeito, entre a palavra e a ideia, entre a linguagem e o pensamento, entre o que ele deseja transmitir e o modo como o materializa.

3 O início da aprendizagem da leitura e da escrita

À primeira vista, o tema em discussão pode fazer pensar de imediato nas fases iniciais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, visto que se invoca o termo “teaching”, e por consequência no que essas fases pressupõem de cognitivo, neurológico e linguístico.

Não será por acaso que se situa, em geral, entre os 5 e os 7 anos de idade, dependendo das políticas educativas de cada país, a entrada oficial no mundo da escrita. Tudo leva realmente a pensar que se aguarda que a criança esteja preparada cognitivamente e neurologicamente para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, já para não aludir ao seu grau de proficiência no oral, e se assume que essa aprendizagem só conhecerá uma concretização plena quando tiver chegado o bom momento para começar esse processo.

Cada criança conhece um ritmo de crescimento próprio (ver GIROLAMI-BOULINIER, 1993, p. 6) e as idades indicadas funcionarão unicamente como marcos adotados tomando por base critérios predefinidos. Sabemos contudo que a transição do período pré-operatório para o operatório concreto se localiza, na teoria de Piaget, por volta dos 6 ou 7 anos (PIAGET e INHELDER, 1966), altura em que a criança já consegue

dominar a conservação do número e, no plano concreto, as relações ordinais (ver GINSBURG e OPPER, 1979), conquistas que se revestirão de uma importância não negligenciável na iniciação à leitura (ver, para uma leitura crítica deste assunto, RIEBEN, 1992), bem como à escrita e ao cálculo (ver GIROLAMI-BOULINIER, 1988, 1993 e GIROLAMI 2001). Não podem porém ser ignoradas neste contexto as vozes que nos alertam para o caso de a consciência fonológica poder ser um preditor mais forte da forma de adquirir a leitura do que o funcionamento cognitivo (STANOVICH, 1986, p. 362), muito embora mereça alguma discussão a direção da relação de causalidade existente entre a aquisição da leitura e a consciência fonológica (STANOVICH, 1986, p. 363). O papel de aspetos não só linguísticos na aquisição da leitura é todavia reforçado por Rieben (1992) quando se reporta às abordagens correlacionais que caracterizaram os anos setenta do século pretérito e que possibilitam que se diga que “l’explication des différences individuelles dans l’acquisition de la lecture ne peut pas être cherchée uniquement au niveau des composantes linguistiques” (RIEBEN, 1992, p. 219). Seja como for, os 6 ou 7 anos, ou até os 5 para crianças mais precoces, são marcos etários que se costumam observar quando se legisla a entrada da criança na escolaridade obrigatória.

Neurologicamente, sabemos também, através de escritos como o de Geschwind (1965) e de Calvin e Ojemann (1980), que a área parietal posterior (esquerda) com todas as suas potencialidades de associações transmodais é especial no Homem e que, aos 6 anos de idade, algo de peculiar deve ocorrer no desenvolvimento dessa área e de outras não especificamente transmodais. Calvin e Ojemann (1980, p. 10, 18, 34 e 42) elegem mesmo essa idade para colocar em confronto o que se verifica então no córtex cerebral com o que se constata à nascença.

Precisará a área parietal posterior (ver CALVIN e OJEMANN, 1980, p. 34) de alcançar um certo desenvolvimento, localizado em torno dos 6 anos de idade, para que a criança esteja apta a aprender a leitura e a escrita com tudo o que estas duas atividades pressupõem em termos transmodais?

Terá a criança desenvolvido até aos 6 anos capacidades que façam com que essa área apresente uma configuração cerebral especial?

Estas são duas perguntas que ficarão sem resposta, mas que não serão retóricas.

Trata-se efetivamente de uma área que parece ter suscitado uma curiosidade singular em Geschwind. A propósito dessa região cerebral, escreve este neurologista: “I would speculate that left cerebral dominance is based on (or indeed perhaps equivalent to) the ability of the left hemisphere more readily to make cross-

modal associations, an ability perhaps based on greater development of the left posterior parietal region” (GESCHWIND, 1965, p. 275)².

O meio familiar e o meio social que circundam a criança são outros fatores a ter presentes quando a aprendizagem da leitura e da escrita está em causa, porquanto estas duas atividades/habilidades não prescindem de um contacto que se espera continuado com o material impresso, que deveria ter tido o seu início – por certo nesses meios – antes do começo oficial da sua aprendizagem. Nesta oportunidade, torna-se pertinente convocar o termo “literacia emergente”, que se desenvolveu no começo da década de 80 do século XX (SULZBY e TEALE, 1996, p. 727) e que conhece hoje um uso mais generalizado, uma vez que, em consonância com a fonte mencionada, “signals a belief that, in a literate society, young children – even 1- and 2-year-olds – are in the process of becoming literate” (SULZBY e TEALE, 1996, p. 728). Antes de retornarmos aos pesquisadores acabados de citar, avançaríamos a ideia tão divulgada por Andrée Girolami-Boulinier (1993) segundo a qual o oral – e não só a escrita – também deve ser objeto de aprendizagem antes da entrada para a escola e não só de aquisição por mera imersão (ver, relativamente à maneira de olhar para a leitura e para a escrita através da língua, PINTO, 2005). Com efeito, Sulzby e Teale advertem que o termo “literacia emergente” fez mudar o enfoque da pesquisa da mera leitura para a literacia porque “theories and findings have shown that reading, writing, and oral language develop concurrently and interrelatedly in literate environments” (SULZBY e TEALE, 1996, p. 728). Por outro lado, ainda afirmam, confirmando o que acima ficou dito, que a casa e a comunidade, meios menos formais de instrução, passaram a desempenhar papéis importantes no desenvolvimento da literacia inicial.

Anbar (1986), partindo de uma amostra pouco significativa é certo, partilha com o leitor um estudo realizado para investigar o desenvolvimento da leitura em seis crianças em idade pré-escolar que aprenderam a ler em casa sem uma instrução sistemática. Descreve então o processo de aquisição da leitura nessas crianças (ANBAR, 1986, p. 73-76) e as atividades de leitura levadas a cabo pelos pais com elas (ANBAR, 1986, p. 76-77). Este trabalho sugere como certos pais podem ora responder favoravelmente ao desejo manifestado pelos filhos em aprender a ler ora infundir neles esse interesse, em manifesta cumplicidade nessa aventura, atitudes que fazem pensar nas correlações ativa e evocativa entre o

² Lembraríamos que o artigo em que se encontra a citação transcrita se intitula “Disconnexion syndromes in animals and man” e que reproduzimos o referido trecho porque a voz dos autores clássicos que não passaram indelevelmente por domínios de saber que nos são próximos não deve reduzir-se ao silêncio, deve sim fundamentar os nossos escritos.

organismo e o meio. Se as crianças mostram vontade de lidar com o material impresso, os pais também podem responder de modo positivo às tendências das crianças. Dito por outras palavras, as crianças selecionam e moldam, em parte, o seu ambiente (dando lugar a uma correlação ativa entre o organismo e o meio) e são afetadas pela resposta do ambiente à sua atitude (originando uma correlação evocativa entre o organismo e o meio) (STANOVICH, 1986, p. 382). Independentemente da força das correlações destacadas e da provável cumplicidade gerada entre o organismo e o meio, deixaríamos em aberto qualquer explicação relativa à maneira como se processa a leitura nas crianças “precoces” porque não nos sentimos de momento assaz documentados para discutir qualquer modalidade de aquisição da leitura sem instrução sistemática. A questão que levantamos radica em termos verificado recentemente um desempenho digno de nota nas respostas dadas numa versão adaptada do teste de Stroop (1935) por uma criança que já sabia ler quando entrou para o 1º ano da instrução primária (COSTA e PINTO, em preparação). A prova foi aplicada para estudar a influência da escolaridade e por conseguinte do grau de proficiência em leitura no fenómeno conhecido por “Stroop effect” ou “Stroop interference”, que se traduz numa nomeação mais lenta das cores em que estão impressas palavras que representam outras cores gerando-se assim um conflito (ver BRUYER, VAN der LINDEN, RECTEM e GALVEZ, 1995, p. 257). Partimos de uma hipótese de trabalho segundo a qual o “Stroop effect” se registaria em menor escala em níveis de leitura menos proficientes, escolhendo para o estudo crianças dos 1º e 4º anos da escola primária (1º ciclo do ensino básico). Os primeiros resultados obtidos, na fase inicial deste estudo, confirmaram a nossa hipótese, se exceptuarmos precisamente a criança do 1º ano que já entrou na escola a saber ler. De facto, esta criança nomeou, seguindo o esperado, mais rapidamente do que os seus colegas palavras referentes a cores impressas a preto e impressas em cores diferentes. Em contrapartida, quando comparamos o seu tempo de resposta na prova de nomeação das cores em que estão impressas palavras referentes a outras cores, com o intuito de avaliar o “efeito de interferência”, verificamos que nos 50 itens que tinha de nomear demorou muito mais do que os seus colegas do 1º ano – algo que também já se previa –, mas além disso gastou mais tempo nessa tarefa do que os sujeitos do 4º ano que tiveram de nomear palavras e cores constantes em listas não de 50 itens, mas sim de 100 itens. Ficam para já sem resposta várias questões que o desempenho desta criança nos suscita. Terá interesse prosseguir a pesquisa a fim de estudar como se processa a aquisição da leitura nas crianças que já chegam à escola a saber ler. Será que todas as crianças nessa situação de aquisição,

sem uma (suposta) instrução sistemática, apresentam desempenhos similares quando está em causa o “efeito de interferência” ou estaremos na presença de uma criança com um percurso e um comportamento específicos? Como será o desempenho desta criança quando já estiver mais familiarizada com uma verdadeira instrução formal sistemática também no que respeita à leitura?

O presente caso aumenta o interesse de partir para pesquisas, nesta e noutras áreas, com crianças que cheguem à escola já a saber ler, incita a um estudo longitudinal desta criança para observar o seu desempenho, em termos de “efeito de interferência”, à medida que a sua escolaridade progride e, por fim, torna-se num bom exemplo de como a problematização faz todo o sentido em investigação.

4 O efeito Mateus: uma inevitabilidade?

Não surpreenderá que a “aprendizagem” informal focada evoque em cada um de nós pensamentos consonantes com o que na literatura é conhecido pelo “efeito Mateus”, que terá surgido pela mão de Stanovich (1986) no âmbito da leitura, mas que terá sido cunhado antes, nos anos 60 do século XX, pelo sociólogo Robert Merton (1968). Este efeito toma à letra a parábola dos talentos segundo São Mateus (25, 29), que foi naturalmente escrita com vista a uma leitura teológica e não tanto a uma leitura destinada a situações do nosso quotidiano. O excerto da parábola que deu origem ao efeito Mateus, numa das suas possíveis versões em português, é a seguinte: “Porque ao que tem dar-se-lhe-á e terá em abundância; mas ao que não tem, ser-lhe-á tirado até mesmo o que tem” (Mt. 25, 29) (BÍBLIA SAGRADA, 1968, p. 1963). Atendendo a que, embora formulada de modos diferentes, a mensagem que encerra a passagem transcrita se encontra também na explicação da parábola do semeador do mesmo evangelista (Mt. 13, 12), em São Lucas na parábola da explicação do semeador (Lc. 8, 18) e na parábola das minas (Lc. 19, 26), bem como em São Marcos na parábola do semeador (Mc. 4, 25), é digna de uma leitura cuidada a nota 7 da página 609 de Merton (1988), na qual este sociólogo explica a razão da escolha do evangelista Mateus para denominar o efeito mencionado. (Ver ainda, a respeito da eponímia, MERTON, 1995.) Quando aplicado à educação (WALBERG e TSAI, 1983; WALBERG et al., 1984), o efeito Mateus poderá fazer-nos deparar com a seguinte circunstância: “Early educative experience predicts current educative activities and motivation; and all three factors contribute significantly and independently to the prediction of achievement” (WALBERG e TSAI, 1983, p. 359). Dito de uma forma mais prosaica e conscientes de que a moeda tem duas faces, podemos ter, por um lado, um efeito que conduza a que “rich-get-richer” e, por outro lado, um efeito que propicie que “poor-get-poorer”

(ver STANOVICH, 1986, p. 382). De resto, conforme reconhece Rigney (2010, p. 1), já nos habituámos ao dito popular que proclama que os ricos se tornam mais ricos e os pobres mais pobres. De um modo curioso, Rigney convida a uma análise mais profunda do já conhecido efeito Mateus porque calcula que não seja totalmente verdade que os ricos se tornem sempre mais ricos e os pobres mais pobres. Lembra este académico que pode acontecer que ricos e pobres se tornem mais ricos, que ricos e pobres se tornem mais pobres e também que os ricos empobrecem e os pobres enriqueçam (RIGNEY, 2010, p. 1). Rigney instiga assim à problematização do efeito Mateus nas diferentes áreas disciplinares que o invocam.

As precauções enunciadas em relação a interpretações não problematizadoras do(s) efeito(s) Mateus alertam-nos para a vantagem de que se reveste saber como se manifestam as correlações viáveis entre os organismos e os meios (SCARR e McCARTNEY, 1983), no intento de se poder contrariar a cristalização de situações menos desejadas

Já foram aludidas as correlações ativa e evocativa entre o organismo e o meio e foi referido o que representavam em ambientes de aquisição precoce da leitura. Trata-se, de acordo com Scarr e McCartney (1983, p. 427), de dois tipos de efeito entre o genótipo e o meio. O terceiro tipo de efeito é o passivo, que é determinado pelos genótipos dos pais e também pelas estruturas sociais (SCARR e McCARTNEY, 1983, p. 427 e STANOVICH, 1986, p. 383). No que concerne à leitura, estaremos perante uma correlação passiva positiva quando “parents who read well and enjoy reading are likely to provide their children with books” (SCARR e McCARTNEY, 1983, p. 427) e estaremos diante de uma correlação passiva negativa quando pais proficientes em leitura procuram dar o mais que podem a um filho que tenha problemas de leitura comparativamente a outro(s) que não apresente(m) um perfil idêntico (SCARR e McCARTNEY, 1983, p. 427). Quanto à correlação passiva que é função das estruturas sociais, teremos os casos em que organismos menos favorecidos crescem em meios também eles pouco favorecidos (STANOVICH, 1986, p. 383). Para contrapor esta tendência, conviria que qualquer criança, abstraindo das suas capacidades, frequentasse escolas em que existisse uma concentração razoável de alunos com um bom desempenho cognitivo visto que, dessa forma, obteria com certeza um melhor rendimento (RUTTER, 1983, p. 19). Nas palavras de Rutter, “there is some kind of group effect, the school performance as a whole is influenced by the composition of the student body” (RUTTER, 1983, p. 19). (Ver também, a este respeito, JENCKS et al., 1975 e RUTTER e MADGE, 1976.)

Realçaríamos que Sarr e McCartney (1983, p. 428) advertem que os efeitos da relação entre o genótipo e o meio aumentam com o desenvolvimento porque as formas ativas substituem as passivas e porque os mais velhos conseguem expandir as suas experiências criando os seus próprios meios para lá das influências que sofrem do ambiente familiar. Os autores adiantam ainda que “[w]ith a rich array of opportunities, [...] most differences among people arise from genetically determined differences in the experiences to which they are attracted and which they evoke from their environments” (SCARR e McCARTNEY, 1983, p. 433).

5 A escrita académica: exemplo de cumplicidade entre a leitura e a escrita

Com base no que acaba de ser transcrito, avançaríamos neste momento para o que se poderá propor a fim de intervir a tempo de forma que os estudantes apresentem melhores desempenhos na leitura e na escrita. Nesta perspetiva, importa, dentro do possível, tentar contrariar o adágio popular de acordo com o qual os ricos se tornam mais ricos e os pobres se tornam mais pobres e por conseguinte uma leitura menos problematizadora do fragmento acima transcrito da parábola dos talentos segundo São Mateus (Mt. 25, 29). Como será esperado, remeter-nos-emos ao ambiente universitário e ao tipo de leitura e de escrita que nele deve ser praticado.

Não são raros os escritos que nos alertam para o ensino da leitura académica (FIGUEIREDO-SILVA, 2001) e para o que se espera dessa escrita (VIHLA, 1999; GUIMARÃES, 2009; VÁSQUEZ e GINER, 2009; MACEDO e PAGANO, 2011). Mostram-nos os trabalhos mencionados, entre muitos outros, como se devem exibir os conteúdos a transmitir nos artigos científicos ou noutros géneros/tipos textuais usados em determinados ramos do saber, jogando com todos os elementos linguísticos que possam conferir ao texto os cambiantes de modalidade necessários (ver também GRABE e KAPLAN, 1997 e HYLAND, 1998). Devem pois o autor e o leitor estar conscientes de que a matéria terá de ser veiculada com recurso, por exemplo, a expressões evasivas, a reforços ou a diferentes modais (nomeadamente epistémicos ou deónticos) em obediência também ao que requerem as diferentes secções que integram os artigos científicos. Terão ainda de sentir, tanto o autor como o leitor, o que significa a presença de fontes, em termos de remissão para autoridades relativamente à matéria que se está a expor e também de cortesia para com elas, bem como o que denota a estatística no que respeita ao grau de confiança que emana dos dados que comporta a parte experimental dos artigos quando estes a contiverem (ver VIHLA, 1999).

Uma tomada de consciência dos aspetos focados confere à escrita e à leitura dos textos académicos uma maior profundidade do que aquela que, em princípio, nos é fornecida por textos mais básicos quando se trata de familiarizar os estudantes com o modo como se leem e, em especial, como se escrevem ensaios/trabalhos científicos. Com isto não almejamos dizer que não atribuamos uma importância particular a artigos como o intitulado “How to write a paper” de Judy Libra (s/d). Trata-se de um texto a que recorreremos com frequência e cuja leitura recomendamos aos estudantes. Dele ressaltamos, entre outras informações de relevo, a comparação que esta académica estabelece entre a configuração da introdução e da conclusão de um trabalho científico/académico e a de um funil em posições distintas. A comparação da introdução com um funil na sua posição normal indica o percurso que um leitor deve seguir nessa secção do trabalho. Esse trajeto tem início numa breve panorâmica do tópico a tratar, ou seja, apresenta a sua “*relevance to the world*” (LIBRA, s/d, p. 3 de 6), e finaliza com o seu escopo (“*exactly what will the reader find*”) (LIBRA, s/d, p. 4 de 6), precedido da descrição do tópico específico (“*what is your paper about*”) (LIBRA, s/d, p. 4 de 6) e do objetivo (“*what should the reader learn from your paper*”) (LIBRA, s/d, p. 4 de 6). Por sua vez, a conclusão, conforme escreve Libra, “[i]t is a kind of a reverse funnel” (LIBRA, s/d, p. 5 de 6), em que, com as devidas precauções, se pode partir para um plano mais geral tendo todavia sempre presentes o universo estudado e a análise realizada. Libra chama ainda a atenção para a forma cuidada como devem aparecer as referências. Alerta também para a necessidade de averiguar se os autores citados no texto figuram na lista final das referências, na lista da literatura, e se não aparecem, por lapso, autores nessa lista que não ocorram no texto. Julgamos que este procedimento é de respeitar, bem como a verificação das páginas das citações. Deve ser igualmente evitado o uso, sem critério, de fontes indiretas, que poderão ocasionar o que Paradis designa por “myth perpetuation” (PARADIS, 2006, p. 200-201).

No entanto, somos de parecer que os estudantes devem ir mais longe. Devem aprender, por um lado, a lidar com o texto como um produto coeso que procura pôr em diálogo o que se pretende trazer de novo com o que já existe e, por outro lado, a saber convencer a comunidade científica a que pertencem, com a argumentação oportuna e a modéstia esperada nesta etapa, que o que querem veicular é de relevância.

A cumplicidade que figura no título deste texto deve também marcar presença quando estão em questão a leitura dos textos académicos e a sua escrita. Não estamos convictos de que haja quem escreva textos académicos/científicos com o imprescindível rigor de forma e de

conteúdo sem antes ter sido um bom leitor desse tipo de produção textual. Na verdade, quanto mais atenta e cuidada for a leitura que se fizer desses textos, tanto mais precisão revestirá a escrita de quem a tiver de praticar.

Ademais, a familiaridade com este género textual pode não criar um bloqueio total no escritor quando este sentir dificuldade em iniciar o seu texto. Quem tiver de escrever artigos científicos, se os tiver lido antes, já sabe que o deve fazer respeitando um formato característico. Tal facto leva Pourjalali et al. (2009) a admitirem que as pessoas que escrevem textos académicos se sentirão menos deprimidas do que as que escrevem ficção nos momentos em que a escrita não surja. Adiantam inclusivamente que os autores de textos académicos têm mais sorte porque “[t]he fear of a blank page can be overcome by the creation of the title page, insertion of the author’s contact information, and the importation of references” (POURJALALI et al., 2009, p. 23). É porém evidente que, para quem escreve textos académicos não sinta tanta dificuldade em iniciar a sua escrita, mesmo que provisória, deve ter dedicado algum tempo ao primeiro dos principais processos cognitivos normalmente associados ao processo da escrita (planificação, tradução e revisão) (ver, por exemplo, McCUTCHEN, 2008, p. 115) e por consequência tem de ter trabalhado de forma a dominar, num grau aceitável, o estado da arte do tópico que deseja estudar. A planificação não basta contudo porque o processo de escrita não se limita a um trabalho estritamente da mente. O trabalho da mente, a que a mente não é porém alheia, não pode ser subestimado. Com muita pertinência, Hayes e Nash (1996, p. 54-55) escrevem: “Thus, the observation that more successful writers do more planning than less successful ones might well be misinterpreted if one did not notice that the more successful writers also did more library research and spent more time drafting and revising.” Este excerto documenta bem a cumplicidade entre a leitura e a escrita quando alude à “library research” e quando menciona a revisão (“revising”), uma fase crucial no processo da escrita que remete para uma escrita em curso (“drafting”). Por outras palavras, das revisões continuadas que se realizam num texto resultam versões não definitivas que se vão aproximando do que, em algum momento, se terá de considerar o produto final.

Lanham, no seu livro “Revising Prose”, evidencia a importância de efetuar revisões nos textos, utilizando o seu “método paramédico” (MP) em frases que estarão “doentes” e que necessitarão de ser revistas seguindo os 8 momentos que constituem o mencionado método (LANHAM, 2006, p. x).

Dos oito pontos que integram o MP de Lanham, frisariamos em especial o 3 (“Find the *action*.”), o 5 (“Start fast – no slow windups.”) e o 6 (“Read the

passage aloud with emphasis and feeling.”) (LANHAM, 2006, p. x).

Não é casual a nossa escolha destes três momentos. Para ilustrar como é importante não esquecer a ação/o verbo (principal), começar sem rodeios e ler em voz alta as produções acabadas de escrever, escolhemos os fragmentos que se seguem extraídos de textos de estudantes de unidades curriculares que lecionámos no ano letivo de 2011-2012. Se os autores destes excertos tivessem relido os seus textos em voz alta, como recomendado por Lanham (2006), e respeitado os momentos 3 e 5 do seu MP, talvez não tivessem deixado as passagens transcritas incompletas.

Segundo a psicolinguista [...] que se dedicou às classificações dos fenómenos de pausa e hesitação, em que o objetivo era detectar quais os tipos de palavras que apresentavam maior incerteza e como seriam precedidos pelo maior número de pausas e hesitações na fala espontânea.

[...] É, no entanto, de toda a conveniência ter presente que o processamento exigido pela leitura. [...]

De acordo com este modelo, o conteúdo gerado pela sondagem de memória com pistas de tópicos, extraídas da atribuição da tarefa ou do texto já gerado, e com pistas estruturadas tiradas a partir do conhecimento do género de texto pretendido [*fonte*].

Noutras amostras de escrita, apesar de a “ação”, retomando as palavras de Lanham, estar presente, não se nos afigura que o momento 5 (“Start fast – no slow windups.”) do MP de Lanham (2006, p. x) tenha sido observado. Ora, temos de ter em conta que, quando numa passagem se introduz muita informação antes da oração principal, a sua leitura se torna mais difícil uma vez que sobrecarregamos a memória operatória, que deve estar disponível para acompanhar o desenrolar do pensamento de quem a escreveu. O acompanhamento do pensamento de quem escreve faz-se tanto mais facilmente quanto a informação que for fornecida se apresentar de uma forma sequencial. Assim, o emprego (abusivo) de construções com ramificações à esquerda da oração principal requererá um maior esforço de retenção durante o processamento da frase do que construções com ramificações à direita, ou seja, construções em que as orações encaixadas surgem depois da oração principal (ver KEMPER e SUMNER, 2001, p. 312-313).

O trecho seguinte, extraído de um trabalho académico, alerta bem para a importância de aproximar a ação do sujeito que lhe corresponde.

Esta situação decorre, por um lado, devido ao facto do [*sic*] número de professores e/ou educadores a trabalhar na Educação Especial, especificamente nas Escolas/

Agrupamentos de Referência de Ensino Bilingue para [...], ou que tenham trabalhado com alunos [...] no domínio da Educação Especial antes da publicação do Decreto-Lei [...], ser reduzido associado ao facto de se encontrarem dispersos pelo território nacional...

Estamos certos de que, se a pessoa que escreveu este fragmento tivesse cumprido o momento 5 do MP de Lanham, porventura após ter seguido o que o momento 6 preconiza, a reescrita daí resultante propiciaria uma leitura mais rápida e uma compreensão mais imediata.

Compete, por isso, ao docente propor aos estudantes trechos como este e como os anteriores a fim de que sugiram novas redações que contribuam para uma relação mais congruente entre o pensamento e a linguagem.

Na medida em que a escrita académica vive da leitura de textos, é também com esse pensamento que procuramos que os estudantes ganhem à-vontade com a matéria e escrevam os seus próprios textos com alguma distância mas também deixando neles, através de fontes adequadas, uma marca de gratidão por quem lhes outorgou a fundamentação teórico-prática essencial nas circunstâncias concretas.

Para exemplificar o que realizamos em aula com os estudantes, apresentamos a seguir uns fragmentos do texto, intitulado “O demorado trabalho da lima e da mente”, que Inês Ribeiro, estudante da unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas* que lecionámos no ano de 2010-2011 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, escreveu, com data de agosto de 2011, acerca da forma como decorreram as aulas.

No primeiro excerto, Inês Ribeiro revela a forte ligação que sente existir entre a leitura e a escrita no sentido da cumplicidade a que foi feita alusão desde logo no título deste texto.

O confronto com os diferentes textos permitiu-nos estabelecer comparações, levantar dúvidas relativamente aos assuntos estudados e tirar conclusões. Progressivamente, líamos com redobrada atenção, exigência e espírito crítico, numa atitude de constante questionação. Cedo verificámos que as questões se encontravam interligadas e que os artigos dialogavam proficuamente, convidando a novas leituras e à aventura da escrita. Textos originando outros textos: aí permanecia a riqueza do encontro entre a leitura e a escrita, encontro esse que vivenciámos com entusiasmo e do qual procurámos retirar o máximo partido.

No fragmento que se segue, Inês Ribeiro salienta o papel da Universidade na familiarização dos estudantes com a leitura e a escrita.

O mesmo se passa relativamente aos hábitos de leitura, de estudo e às práticas de escrita, também eles bastante heterogêneos. Nem todos os alunos estão, por exemplo, habituados a retirar informação dos textos e a usá-la de forma correcta nas suas produções de acordo com aquilo que pretendem demonstrar. Por conseguinte, é necessário que a Universidade trabalhe estes domínios e contribua para o sucesso dos estudantes e dos futuros profissionais que tantas vezes são alvo de avaliação social com base no seu grau de proficiência da leitura/escrita.

Estas duas competências deveriam sempre ser olhadas, tanto por professores como por alunos, como dois fenómenos complementares. É a leitura que enriquece a escrita, que lhe dá consistência e fundamento [...]; da mesma forma, escrever é produzir sentido, construir conhecimento.

Por fim, a passagem seguinte mostra como Inês Ribeiro foi sensível à abordagem à leitura e à escrita posta em ação durante as aulas.

Das três etapas que constituem o processo redaccional – planificação, textualização e revisão – demos especial relevo ao último, envolvendo-nos na leitura crítica dos textos tendo em vista o seu melhoramento. Estes foram objecto de várias reformulações, aperfeiçoados “com muito tempo e muita emenda” como frisava o poeta romano. O trabalho conjunto, o confronto de opiniões, as ideias emergentes e o “acontecer” da escrita com os seus avanços e recuos redobraram o nosso entusiasmo. Cada releitura reorganizava o pensamento, permitia ir mais além e, da mesma forma, exigia mais de nós [...].

A forma como Inês Ribeiro conclui a citação transcrita não encobre o trabalho psicolinguístico inerente à complexa atividade envolvida no processo leitura/escrita/releitura/reescrita. De resto, a sua formulação justifica a primeira parte da designação da unidade curricular que frequentou – *Psicolinguística* e Ensino de Línguas – e também as palavras finais do tema que está subjacente à escrita deste texto: “Research and teaching of reading and writing: *psycholinguistic studies*” (itálico nosso).

Nota final

O percurso que o tema proposto para este número de *Letras de Hoje* nos fez traçar patenteia bem as suas potencialidades e como é possível penetrar no jogo de relações que se gera entre a leitura e a escrita na vida de cada um.

Interessou-nos essencialmente expor o que se deve realçar como fundamental nas primeiras fases da aprendizagem da leitura e da escrita e o que se deve esperar de quem se vê, tantas vezes, obrigado a fazer profissão dessas atividades/habilidades.

Invocámos, pela sua pertinência, o efeito Mateus; no entanto, também lembrámos a necessidade de contrariar, dentro das possibilidades, a ideia de que este efeito se venha a tornar – no caso de ainda não se ter tornado – algo de inevitável.

A terminar, tendo bem presente o nosso estatuto de professor universitário, deixámos o testemunho de uma estudante que soube absorver da melhor maneira o que tentamos transmitir aos estudantes nas nossas aulas para que eles sintam que o que escrevem é o resultado de uma cumplicidade íntima entre os seus atos de leitura e de escrita.

Para saber escrever é forçoso saber ler e esses saberes filtrados pelo conhecimento e pela linguagem projetam bem o que eles comportam de verdadeiramente psicolinguístico.

Referências

- ANBAR, A. Reading acquisition of preschool children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 1, p. 69-83, 1986.
- BÍBLIA SAGRADA. Lisboa: Difusora Bíblica (Missionários Capuchinhos), 1968.
- BRUYER, R.; VAN der LINDEN, M.; RECTEM, D.; GALVEZ, C. Effects of age and education on the Stroop interference. *Archives de Psychologie*, v. 63, n. 247, p. 257-267, 1995.
- CALVIN, W. H.; OJEMANN, G. A. *Inside the brain*. An enthralling account of the structure and workings of the human brain. New York; Scarborough, Ontario: A Mentor Book, New American Library, 1980.
- COSTA, J.; PINTO, M. da G. L. C. *O “efeito Stroop” e a capacidade de leitura em crianças do 1º e 4º anos de escolaridade*. (em preparação).
- FIGUEIREDO-SILVA, M. I. R. de. Teaching academic reading: some initial findings from a session on hedging. *Proceedings of the Postgraduate Conference 2001 – Department of Theoretical and Applied Linguistics*. The University of Edinburgh, 1-13, 2001. Disponível em: <<http://www.lel.ed.ac.uk/~pgc/archive/2001/Isabel-Figueiredo-Silva01.pdf>>. Acedido em: 9 jun. 2012.
- FOGELIN, R. J. *Wittgenstein*. The Arguments of the Philosophers. London: Ted Honderich/Routledge & Kegan Paul, 1976.
- GESCHWIND, N. Disconnexion syndromes in animals and man. Part I. *Brain*, v. 88, p. 237-294, 1965.
- GINSBURG, H.; OPPER, S. *Piaget’s theory of intellectual development*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1979.
- GIROLAMI, A. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l’écriture CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus, 2001.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson, 1984.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. Langage: pour une pédagogie de l’immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n. 610, I, p. 30-47, 1987.

- GIROLAMI-BOULINIER, A. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques [EAP], 1988.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. (Collection "Que sais-je?", 2717).
- GIROLAMI-BOULINIER, A. Mise en place de la grammaire française. In: A. GIROLAMI-BOULINIER et collaborateurs. *Le français au troisième millénaire*. Comment faire vivre la langue? (p. 71-83). Montreuil: Editions du Papyrus, 2000.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. On the writing of science and the science of writing: hedging in science text and elsewhere. In: MARKKANEN, R.; SCHRÖDER, H. (Eds.). *Hedging and discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1997. p. 151-167.
- GUIMARÃES, M. S. de A. *Escrita acadêmica e avaliação: o uso de reforços e atenuadores em artigos científicos publicados em inglês por pesquisadores brasileiros*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/\\$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO)>. Acedido em: 2 jun. 2012.
- HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996, p. 1-27.
- HAYES, J. R.; NASH, J. G. On the nature of planning in writing. In: LEVY, C. M.; RANSEDELL, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996, p. 29-55.
- HOWARD, D.; HATFIELD, F. M. *Aphasia therapy. Historical and contemporary issues*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987.
- HYLAND, K. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1998.
- JENCKS, C.; SMITH, M.; ACLAND, H.; BANE, M. J.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HEYNS, B.; MICHELSON, S. *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1975. First published in the U.S.A. 1972: Basic Books, Inc.
- JUEL, C. Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 4, p. 437-447, 1988.
- JUEL, C.; GRIFFITH, P. L.; GOUGH, P. B. Acquisition of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 78, n. 4, p. 243-255, 1986.
- KEMPER, S.; SUMNER, A. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*, v. 16, n. 2, p. 312-322, 2001.
- LANHAM, R. A. *Revising Prose*. 5th ed. New York: Pearson Longman, 2006.
- LIBRA, J. *How to write a paper*. 6 p., s/d. Disponível em: <<http://www.tu-cottbus.de/BTU/Fak4/AllgOeko/erm/essay/essay1.htm>>. Acedido em: 20 maio 2005.
- MACEDO, T. S. de; PAGANO, A. S. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. *Revista de Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, v. 27, n. 2, p. 257-288, 2011.
- McCUTCHEN, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In: MacARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York; London: The Guilford Press, Paperback edition, 2008. p. 115-130.
- MERTON, R. K. The Matthew effect in science. *Science*, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968.
- MERTON, R. K. The Matthew effect in science, II. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property, *ISIS*, v. 79, p. 606-623, 1988.
- MERTON, R. K. The Thomas theorem and the Matthew effect. *Social Forces*, v. 74, n. 2, p. 379-424, 1995.
- PARADIS, M. More *belles infidèles* – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics*, v. 19, n. 3, p. 195-208, 2006
- PARADIS, M. Why single-word experiments do not address language representation. In: Arabski, J. (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza, University of Silesia, 2007, p. 22-31.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. 1966. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966. (Versão consultada: 6^e éd. 1975.) (Collection "Que sais-je?", 369).
- PINTO, M. da G. L. C. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 41-68. (Coleção Linguística, 3).
- PINTO, M. da G. L. C. Looking at reading and writing through language. In: RIJLAARSDAM, G. (Series Ed.) and RIJLAARSDAM, G.; VAN den BERGH, H.; COUZIEN, M. (Vol. Eds.). *Studies in writing*. 2nd ed. New York: Kluwer Academic Publishers, 2005. Vol. 14: Effective learning and teaching of writing. p. 31-46.
- POURJALALI, S.; SKRZYNECKY, E. M.; KAUFMAN, J. C. The creative writer, dysphonic rumination, and locus of control. In: KAUFMAN, S. B.; KAUFMAN, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 23-40.
- RIEBEN, L. Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, v. 60, p. 205-224, 1992.
- RIGNEY, D. *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York: Columbia University Press, 2010.
- RUTTER, M. School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, v. 54, p. 1-29, 1983.
- RUTTER, M.; MADGE, N. *Cycles of disadvantage. A review of research*. London: Heinemann, 1976.
- SCARR, S.; McCARTNEY, K. How people make their own environment: a theory of genotype à environment effects. *Child Development*, v. 54, p. 424-435, 1983.

- SLAMA-CAZACU, T. *Langage et contexte. Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles*. The Hague, The Netherlands: Mouton & Co., Publishers, 1961.
- SLAMA-CAZACU, T. 2007. Psycholinguistics, where to in the 21st century? In: ARABSKI, J. (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza, University of Silesia, 2007. p. 77-85.
- SMITH, F. *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. XXI, n. 4, p. 360-406, 1986.
- STROOP, J. R. Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, v. 18, n. 6, p. 643-662, 1935.
- SULZBY, E., TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMIL M. L.; MOSENTHAL P.; PEARSON, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996. p. 727-757.
- VÁZQUEZ, I.; GINER, D. Writing with conviction: the use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, v. 22, p. 219-237, 2009. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13822/1/RAEI_22_14.pdf>. Acedido em: 9 jun. 2012.
- VERHAEGHEN, P. Aging and vocabulary scores: a meta-analysis. *Psychology and Aging*, v. 18, n. 2, p. 332-339, 2003.
- VIHLA, M. *Medical Writing*. Modality in Focus Language and Computers: Studies in Practical Linguistics, n. 28, edited by Jan Aarts and Willem Meijs. Amsterdam; Atlanta, GA: Editions Rodopi B. V., 1999.
- WALBERG, H. J.; TSAI, S-L. 1983. Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, v. 20, n. 3, p. 359-373, 1983.
- WALBERG, H. J.; STRYKOWSKI, B. F.; ROVAI, E.; HUNG, S. S. Exceptional performance. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 1, p. 87-112, 1984.

Recebido: 09 de agosto de 2012

Aprovado: 10 de outubro de 2012

Contato: mgraca@letras.up.pt