

seminário  
30 out. 2020

# ler+

no superior

## **Ler+ no superior**

Plano Nacional de Leitura 2027

Avenida 24 de Julho, 140 C

1399-025 Lisboa

[pnl2027.gov.pt](http://pnl2027.gov.pt)

[pnl@pnl2027.gov.pt](mailto:pnl@pnl2027.gov.pt)

fevereiro de 2022

PORTUGAL. Plano Nacional de Leitura

Ler+ no superior

ISSN 2795- 4749

seminário  
30 out. 2020

# ler+

no superior

0	Introdução	9
1	Leitura, emoção e conhecimento	13
2	Incidencias e implicaciones del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PROFLE) en la producción de las tesinas de grado de la Licenciatura en Enfermería	31
3	As atividades formativas virtuais da RIUL: o curso sobre práticas ficcionais.	37
4	Comunidade de Leitores em Rede:	47
5	Praxar leitores	61
6	RIUL em Beja: quase uma década a ler no ensino superior.	65
7	Las Humanidades Digitales y la Lectura.	75
8	Formação de Animadores Socioculturais:	79



Plano Nacional de Leitura (PNL2027), em parceria com a Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) em colaboração com o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), o Instituto Politécnico de Beja (IP Beja) e o Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa (IELT-UNL), organizou o Seminário Internacional Ler+ no Superior, que se realizou integralmente online no dia 30 de outubro, entre as 14h30 e as 18h00, com transmissão pelo Facebook e no Portal do PNL2027.

Leitura e escrita são a base fundacional de todas as literacias e a condição primeira para o juízo compreensivo e crítico, o enriquecimento cultural, a formação estética e a memória individual e coletiva das sociedades.

Refletir sobre o papel das instituições académicas do ensino superior na promoção do gosto e dos hábitos leitores, partilhar projetos que capacitem os alunos a utilizar de forma eficaz e crítica os diferentes suportes de leitura e escrita e divulgar estratégias para fazer mais e melhores leitores foram alguns dos tópicos em discussão neste seminário.

O evento foi conduzido por Natividade Pires - Professora no IPCB e Coordenadora, em Portugal, da RIUL - a quem manifestamos os nossos agradecimentos, bem como aos oradores que nele participaram e a todos quantos assistiram a este seminário.

A primeira mesa do Ler+ no Superior incluiu as intervenções de Eloy Martos, Professor na Universidade de Extremadura e Coordenador Geral da RIUL, Elsa Conde, Subcomissária do PNL2027, e Cristina Robalo Cordeiro, Professora na Universidade de Coimbra e Representante da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior na Comissão Interministerial do PNL2027.

O arranque desta iniciativa aconteceu em 2020, annus horribilis e que vai ficar para a história pelas piores razões, dada a terrível pandemia da COVID19.

Para conhecer, enfrentar e conseguir superar esta realidade, precisamos mais do que nunca do contributo da Ciência, para nos esclarecer sobre os seus perigos e remédios, das Humanidades, para nos ajudar a compreender melhor o mundo que desaba à nossa volta,

e das Artes, para com elas podermos continuar a cultivar o espírito e a nossa humanidade.

As instituições do Ensino Superior, os professores e os especialistas, os centros de investigação, os criadores e produtores de conhecimento, e todos os que com eles se educam e por eles são inspirados são indispensáveis para levar a bom porto estes propósitos.

Na segunda etapa de desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura: 2017-2027, foi explicitamente incluída no seu Quadro Estratégico esta aproximação à Literatura, às Artes, às Ciências e às Tecnologias, bem como às organizações e agentes que as promovem, potenciando sinergias, parcerias e projetos.

Este eixo cruza-se com outros, como o alargamento do seu raio de ação ao público-alvo dos jovens adultos, o estímulo à colaboração das bibliotecas do Ensino Superior, a mobilização dos mais qualificados para o trabalho sobre a leitura e a escrita, a produção de estudos académicos.

É neste contexto que temos vindo a procurar realizar esta convergência, expressa, entre outras ações, na parceria entre o PNL2027 e a RIUL, subjacente à organização deste seminário.

No seu âmbito integra-se a organização de encontros conjuntos, a participação do PNL2027 em setembro passado no III Congresso Internacional da RIUL, a presença da RIUL neste Ler+ no Superior, bem como outras iniciativas em projeto que iremos sem dúvida abraçar, como as Cartografias Leitoras, de que María del Mar e Aurora Ezquero nos falaram, ou o Curso virtual sobre práticas culturais de leitura e escrita ficcional, de que nos falou Naiane Menta, e que também desejamos muito replicar no futuro próximo.

Foi objetivo da organização deste seminário transmitir, através da variedade de comunicações que integram o Programa, uma ideia da multiplicidade de problemas e abordagens que marcam atualmente o estudo, o ensino e a mediação acerca das competências e das práticas sociais e culturais de leitura, escrita e multiliteracia no Ensino Superior.

As universidades, os institutos politécnicos e os seus centros e observatórios têm um papel determinante na investigação científica que se faz, quer em Portugal quer no estrangeiro.

Os dados da investigação sobre as competências e os hábitos de

**Leitura e escrita são a base fundacional de todas as literacias e a condição primeira para o juízo compreensivo e crítico, o enriquecimento cultural, a formação estética e a memória individual e coletiva das sociedades.**

leitura de que dispomos em Portugal são, maioritariamente, sobre a população infantil e juvenil. Acabámos de divulgar um desses estudos, realizado pelo ISCTE-IUL e com incidência nos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mas também é necessário concretizar estudos para o Ensino Superior.

Será, por isso, muito importante avançar com a atualização, da iniciativa da SECTES, do estudo sobre os Hábitos de Leitura dos Estudantes Portugueses do Ensino Superior, uma vez que o anterior, da responsabilidade de Santiago Yubero, Elisa Larranhaga e Natividade Pires, e promovido pela Universidade de Castilla-La Mancha em colaboração com o IPCB, data de 2014.

De acordo com o que já se afirmava nesse estudo, mantemos uma grande preocupação face à quantidade de estudantes que, aparentemente, se comportam como não leitores ou falsos leitores, reiterando como hipótese a necessidade de uma intervenção muito mais

séria, holística e consequente neste domínio por parte da tutela e das instituições do Ensino Superior.

Os resultados do inquérito sobre o papel das emoções e do envolvimento pessoal de cada um no ato de ler e a sua importância para o incentivo à prática da leitura no Ensino Superior, apresentado no presente seminário por Carlos Carreto, do IELT-UNL, foi, neste contexto, muito bem-vindo.

Foi por isso com igual agrado que ouvimos a comunicação de Mónica Garbarini, da Universidad Arturo Jauretche (Argentina), sobre o seu programa de fortalecimento das competências metadiscursivas exigidas no âmbito académico para a produção das teses de licenciatura em Enfermagem.

**A leitura e a escrita constituem a essência do conhecimento. A digitalização do saber, do ensino e das relações académicas, que a pandemia veio acelerar, tornam premente que se aprofunde o ensino, a investigação, a formação e a promoção das práticas de literacia académica, literária e por prazer, seja em que suportes for.**

Mas potenciar a leitura e a escrita no Ensino Superior significa utilizá-la não só como ferramenta de ensino e aprendizagem, mas, também, como instrumento da formação de leitores livres e autónomos, reforçando o papel das universidades e dos politécnicos como mediadores de leitura; dinamizando atividades variadas nas salas de aula, nas bibliotecas e noutros contextos; combinando diferentes linguagens; articulando múltiplas áreas do conhecimento; usando recursos diversos; convocando intervenientes de distintas origens.

Ouvimos, a este respeito, o relato na primeira pessoa de quem, nas instituições, desenvolve diariamente este tipo de trabalho:

Cláudia Pereira, da Universidade de Évora, sobre a observação e a participação em grupos de leitura literária em ambientes informais, envolvendo alunos e docentes da sua universidade;

Maria do Sameiro Pedro, do IP Beja, com a RIUL em Beja e um trabalho que envolve há mais de uma década alunos, professores, funcionários e a comunidade local; Carla Figueiredo, do IP Setúbal, com a descrição da promoção e animação do livro e da leitura realizadas no contexto da formação de animadores socioculturais ministrada pela sua escola.

Os desafios enfrentados pela cultura letrada clássica veiculada pela academia face às novas literacias e à cultura híbrida e integradora impulsionada pela revolução digital são outro tópico que quisemos pôr em evidência neste seminário, dando a conhecer as suas implicações na socialização, colaboração e interatividade das novas práticas de leitura partilhada.

A este propósito, ficámos a saber o que é a Comunidade de Leitores da Rede de Casas do Conhecimento, a qual foi apresentada por um dos seus mentores, Eloy Rodrigues, que a partir da Universidade do Minho impulsiona este espaço físico e virtual de encontro e diálogo com os livros e a leitura, tirando partido das tecnologias de informação e comunicação.

A leitura e a escrita constituem a essência do conhecimento. A digitalização do saber, do ensino e das relações académicas, que a pandemia veio acelerar, tornam premente que se aprofunde o ensino, a investigação, a formação e a promoção das práticas de literacia académica, literária e por prazer, seja em que suportes for.

Universidades, politécnicos, bibliotecas do Ensino Superior, associações de estudantes, professores, alunos, funcionários, agentes sociais, culturais e institucionais, famílias e comunidades, todos são convocados a apoiar este trabalho, ao qual nem a RIUL nem o PNL2027 se querem eximir.

Em breve esperamos ter a oportunidade de um novo encontro e anunciar novas e melhores iniciativas, que estamos, em crer serão mais uma boa forma de o PNL2027 e a RIUL demonstrarem o seu empenho nesta causa maior, que é o fomento da leitura, da escrita e das literacias no Ensino Superior.

**Teresa Calçada e Elsa Conde**

1

## Leitura, emoção e conhecimento

### Intencionalidade e intensidade na abordagem ao texto literário

A

#### A leitura como fenómeno estruturante

Para este artigo e palestra realizámos uma inquirição-ensaio junto de licenciados de diferentes cursos (foram distribuídos 15 inquéritos), incluindo investigadores que preparam a defesa de teses de doutoramento e pós-doutoramento.

Pensámos organizar a pesquisa em duas fases. Numa primeira enviámos um conjunto de questões em forma aberta, cujo preenchimento e comentários considerávamos úteis para percebermos a) as dificuldades que eram encontradas na interpretação e elaboração de respostas, b) que outros tipos de quesitos seriam sugeridos ou aconselhados e c) se devíamos seguir uma outra orientação, que as pessoas auscultadas tivessem por mais bem adaptada aos fins (estímulo à leitura).

Propúnhamo-nos aplicar, numa segunda fase, consoante os ecos que nos chegassem e ponderadas as dúvidas e sugestões recebidas, um inquérito a uma amostra estruturada em torno de categorias mais definidas, como escalões etários, licenciaturas e atividades.

A fonte primária da presente série de notas e reflexões é, exclusivamente, o inquérito-ensaio, que foi concebido sob a ideia-chave de que a aproximação à leitura, ao gosto por ler, é da ordem das emoções e da intencionalidade emotiva. Deste ponto de vista procurámos, na bibliografia e nos autores citados, testemunhos de leituras, e definimos na inquirição um inventário aberto de categorias emotivas (para obtermos uma caracterização do envolvimento pessoal das pessoas no acto de ler).

O inquérito foi estruturado em função de três tópicos: i) identificar uma peça literária que tenha exemplos de compromissos emocionais, ii) seleccionar, de uma lista aberta de manifestações emotivas, quais as que qualificam a peça escolhida (zanga, ódio, ira, fúria, prazer-no-infortúnio-alheio, aversão, azedume, culpa, ciúme, inveja, tristeza, medo, desesperança, vergonha, esperança, orgulho, felicidade, gratidão, amor e outra), iii) expor um breve argumento sobre a equação leitura emotiva versus leitura despojada de emoção.

1 2

1 3

As respostas em análise sugerem-nos, num resumo, dois níveis de percepção:

- i. um quadro geral de identificação dos elementos que entram em qualquer leitura de um texto literário,
- ii. estratégias a implementar que se focam em incentivos com impacto social (ler é uma escolha subjetiva, mas os estímulos para a criação de hábitos de leitura são externos ao indivíduo).

Neste contexto alguns inquiridos chamaram a atenção para as experiências de leitura que têm sido implementadas em outros países, tanto em situações de ensino formal em sala de aula, como em circunstâncias de implementação de hábitos. Um deles indicou o exemplo específico do projeto RED – Reading Experience Database (<http://www.open.ac.uk/Arts/reading>) de dimensão internacional, embora envolvendo apenas falantes de língua inglesa, e que integra bibliotecas nacionais e municipais, utentes privados, universidades.

Algumas respostas às inquirições indicaram a ligação, intrínseca, do texto literário às comunidades de fala e, por conseguinte, a padrões linguísticos e usos diversos da língua – normas de escrita e expressividade, interpretação, modos de pensar. De modo geral estas indicações coincidem com a ideia de que a leitura i. é um meio de conhecimento e reconhecimento de formas e procedimentos culturais (de modo genérico), e traz ii. possibilidade de discussão de ideias e situações que surgem com contextualizações diferentes.

As respostas que mais se aproximaram do nexa entre leitura e emotividade assentam sobretudo na necessidade de criar hábitos de relacionamento com o livro fora do âmbito estritamente académico ou do ensino formal. Duas destas propostas defenderam o interesse em estabelecer “grupos de leitura” i. nas escolas como parte dos programas curriculares (ler em voz alta, ler como acto performativo, ler em diferentes entoações para diversificar o sentimento da leitura), ii. fomentar ou estimular a criação de tais práticas junto de livrarias, bibliotecas, clubes de teatro.

O tema da leitura tem-se colocado em diferentes níveis – surge com frequência associado ao ensino da língua – encontrando-se já uma extensa bibliografia onde aparece transversalmente. Podemos pensar, por exemplo, a partir das reflexões dos autores que têm realizado estudos sobre estratégias de ensino (no caso vertente, da língua inglesa)<sup>1</sup>, que qualquer peça literária como a poesia e o conto, são dois géneros bastante ajustados à percepção das emoções numa língua (e como esta é um veículo de expressão destes estados), seja pelo recurso abundante que fazem a figuras de estilo e a sentidos figurativos (em especial o poema), seja pela forma como num tempo de leitura curto e em poucas páginas expõem situações comuns e proporcionam oportunidades para a troca e debate de ideias (o

conto).

Da análise sumária das respostas, emergem algumas tendências interessantes: 1) uma relação simbiótica entre género e emoção, a predisposição do leitor (o «Horizonte de expectativas») de que falara Jauss associado ao «Leitor-Modelo» de Umberto Eco sendo fortemente moldada pelo seu (re)conhecimento (intuitivo, experimental ou aprendido) do lugar que a obra ocupa na nossa biblioteca interior. A emoção atua assim a um nível prévio, influenciando a própria leitura da obra. Esta predisposição verifica-se igualmente na forma como alguns leitores distinguem a leitura académica da leitura efetuada em tempos livres caracterizada como «mais emocional»; 2) permitindo essa «imersão mimética no dispositivo ficcional» de que falava Jean-Marie Schaeffer<sup>2</sup>, a leitura opera um afastamento em relação ao princípio de realidade. Esta afastamento não implica uma oposição entre real e ficção, já que a experiência de leitura cria emoções fortes<sup>3</sup>, que continuam a ressoar anos mais tarde, essas emoções afigurando-se tão ou mais tangíveis e douradoras do que os ecos da própria da narrativa; 3) Independentemente da natureza da obra e da função associada à prática de leitura (académica ou puramente lúdica), a maior parte dos inquiridos não concebe uma leitura despojada de emoções, um deles referindo inclusivamente que a «razão emotiva» (interessante e revelador oxímoro) é mais «acutilante», porque proactiva, do que a razão analítica; 4) o processo de imersão ficcional não conduz a uma alienação total do leitor, ou seja, a uma metamorfose que seria independente da sua vontade. A força e a eficácia cognitiva da emoção da/na leitura residem assim no facto de estarmos perante um processo sempre controlável pelo leitor. Numa entrevista dada à revista Vox-poetica<sup>4</sup>, Jean-Marie Schaeffer insiste sobre a dupla dimensão linguística e somática da leitura que constituem as duas fronteiras que regulam (ou articulam) constantemente a relação entre a ficção e o real:

*La fiction est ce domaine qui n'est ni la réalité ni la pure affabulation. Elle est ce avec quoi on peut jouer sans s'y abîmer. Si on peut jouer avec le danger, et si tout le monde veut y jouer, c'est sans doute parce que, de cette façon-là, l'être humain peut vivre mentalement des situations soit attrayantes soit traumatisantes sans avoir à en payer le prix mais tout en pouvant en retirer certains profits en tant que situation qu'il aura plutôt intérêt à éviter dans l'avenir ou à reconnaître avant qu'elles ne s'enclenchent aussi loin qu'elles sont enclenchées dans la fiction qu'il vient d'imaginer. On peut vivre parfois des réalités plus difficiles que celles qu'on vit dans la vie de tous les jours. En les vivant fictionnellement, on peut se donner les moyens de reconnaître dans la réalité les amorces d'une telle situation et d'y couper court parce que, justement, on s'est imaginé ces conséquences [...].*

*Il faut [...] prendre en compte le canal à travers lequel passe la*

1

4

1

5

*fiction, autrement dit le véhicule sémiotique. Le cinéma passe à travers la perception visuelle et auditive qui fonctionne autrement que la réception linguistique. Dans le cas du cinéma, il est question d'un leurre hyperréaliste qui a pour fonction d'induire des transferts perceptuels. C'est une amorce perceptive qui est censée augmenter l'immersion mais qui - lorsqu'elle devient trop forte - nous fait sursauter. La synesthésie de notre corps nous rappelle que nous sommes bien assis dans un fauteuil dans une salle noire. Cela marche dans le cas du cinéma parce que le cinéma s'adresse à notre perception visuelle et que la perception visuelle, du moins en grande partie, est traitée préattentionnellement. Dans la vie de tous les jours, nous ne survivrions pas longtemps si la perception visuelle devait être traitée entièrement de manière attentionnelle. La plupart des objets qui se déplacent rapidement et qui sont des dangers ne peuvent être évités que parce que, justement, notre cerveau traite préattentionnellement ces stimuli et produit la réaction motrice de reculer avant même que nous ayons conscience de ce qui arrive sur nous.*

# A

## A Personagem Literária “densa”

A respostas recolhidas parecem confirmar que a leitura, como refere Jean-Marie Schaeffer<sup>5</sup>, é, em si-mesma, um modo singular de experiência tão real como qualquer outra e que nenhuma operação analítica pode substituir: praticada de muitas formas, assumida pelo leitor como um valor (cognitivo, ético ou lúdico), possui uma intencionalidade que convive com emoções e as gera: são estas que dão aos conteúdos mais definidos do pensamento, da memória e da percepção individuais, uma identidade que está ausente num exame esquemático. Do livro, sólido e geométrico procuramos-lhe o cheiro, lemo-lo com displicência ou folheamo-lo ansiosamente, pousamo-lo desiludidos ou fechamo-lo nas mãos. O que se segue está longe de ser um mero acto de decodificação seguido de uma interpretação: implica uma apropriação/compreensão global através da atribuição de uma significação coerente (para o leitor) que participa plenamente da dinâmica de imersão ficcional característica do fenómeno literário (e não só) enquanto dispositivo lúdico-mimético e modelo cognitivo. Recorde-se o capítulo inaugural de *Se numa noite de inverno* um viajante de Italo Calvino que instaura o Leitor como personagem principal de uma singular metaficção; capítulo no qual se destaca a posição do corpo associada ao prazer da leitura; a apropriação do espaço que se vai antropomorfizando à medida se que molda aos gestos que participam da leitura; a dimensão paródico-iniciática do acesso ao livro cuja leitura é sistematicamente diferida pelos múltiplos obstáculos que se interpõem entre o leitor e o seu objecto de desejo; a

demorada deambulação do leitor pelo paratexto genettiano<sup>6</sup> (capa, badana, etc.) como acto erótico de enamoramento que precede (e difere novamente) a consumação do livro através da imersão narrativa.

Como chegámos a este ponto? As reflexões de Ong<sup>7</sup> acerca da linha evolutiva que vai dos sistemas de oralidade pura às sociedades quirográfica, tipográficas e electrónicas fornecem-nos algumas hipóteses. Como referem Roland Barthes e Antoine Compagnon<sup>8</sup>, a progressiva passagem da leitura em voz alta à leitura silenciosa (primeiro em contexto monástico, depois na esfera devocional provada e, finalmente, em contexto generalizado e laico com a democratização do acesso ao livro e à leitura) conduziu a uma desencarnação da leitura. A privatização da leitura acompanha-se de profundas transformações na morfologia do livro que se miniaturiza (pense-se na invenção do livro de bolso) e nas práticas da leitura cada vez mais associadas ao silêncio. Porque profundamente opaco e polissémico, o silêncio questiona quem está fora da sua esfera restrita (o que estará ele/ela a ler?) como se de um prazer/desejo secreto, suspeito e não partilhado se tratasse; o silêncio perturba como perturbou Santo Agostinho o silêncio do meu mestre Ambrósio surpreendido no mais absoluto silêncio (os seus olhos percorriam as páginas e a sua mente penetrava o texto sem que os seus lábios se movessem, sublinha o Bispo de Hipona nas *Confissões*, VI, 3, 3). Mas o silêncio permite igualmente espiritualizar a leitura, intelectualizá-la, tomar consciência dos processos emotivos, pragmáticos e semânticos que desencadeia. A escrita e a leitura (ações doravante cada vez mais indissociáveis) tornaram-se então instrumentos de organização e consciencialização, recursos psicológicos e analíticos determinantes na preservação e aprofundamento do conhecimento e da vida. Vincent van Gogh, que tentava ler tudo de um autor de que gostasse, foi muito influenciado pelas leituras, até na opção pela carreira de pintor, que iniciaria aos vinte e sete anos:

*Tenho uma paixão mais ou menos irresistível por livros e tenho uma necessidade continuada de me educar a mim próprio, de estudar, se preferir, exatamente como preciso de comer o meu pão<sup>9</sup>.*

Zola e Balzac, como pintores de uma sociedade, da realidade como um todo, despertam emoções artísticas raras em quem os ama, pela exata razão que eles abraçam toda a época que pintam. Quando Delacroix pinta a humanidade, a vida em geral em vez de uma época, de igual modo ele pertence à mesma família de génios universais<sup>10</sup>.

Na correspondência van Gogh dá-nos de si a imagem de uma personagem “densa”, tal como será definida por Forster<sup>11</sup>, por contraste com a “superficial”, como típica do romance do século XVIII em diante: de psicologia profunda, movida por razões e factores

# 16

# 17

complexos, nascida de uma conjuntura em que as formas de expressão quirográfica e tipográfica ganham terreno aos modos de memorização e comunicação orais, que estavam centrados numa componente somática<sup>12</sup>.

Com a difusão do livro impresso cresceu e diversificou-se a tipologia das formas de leitura e dos leitores<sup>13</sup>. Um exemplo da variedade de práticas é a leitura como um jogo de procura de segredos no texto, que se desenvolveu na Europa moderna, e que o *romans à clef*, género popular no século XVIII, ilustra: lia-se num vaivém entre a chave e a narrativa, tirando-se o sentido pelas “aplicações” que se faziam às questões políticas ou sociais<sup>14</sup>.

Entretanto, o que parece estar em causa ao conjugarmos emoção e leitura é a emotividade individual, embebida nas operações intelectuais, expectativas pessoais ou cultural e poeticamente predeterminadas, e preocupações comparativas. A leitura é sensível às circunstâncias pessoais e de contexto e é seletiva, é orientada por programas académicos, interesses profissionais, mas pode dispersar-se de maneira fugidia e errática por géneros, autores e temas: Samuel Johnson dizia ler “como um louco arrancando o coração de um livro”, embora distinguisse o “estudo árduo” com tomada de notas, a “leitura cuidadosa”, a “leitura curiosa” e a “simples leitura” ou navegação<sup>15</sup>

## C

### Culturas tipográfica e electrónica, a emergência de traços da oralidade

Aqui coloca-se a nossa problemática: com as culturas electrónicas “ressurgiram” traços típicos das sociedades orais. Nas palavras de Ong<sup>16</sup> – que os explana em nove pontos e numa perspetiva comparativa – o protagonista atual, a pessoa comum, mostra características comunais, exteriorizadas, diferenciadas do tipo introspetivo do romance, que favorece a enumeração (é menos analítico) e mostra empatia com a vida humana e as questões de atualidade (a escrita e a impressão introduziram o distanciamento como princípio analítico). Deste modo a literatura tende para enredos fortemente ligados ao inconsciente, estruturados em memórias e ecos, que retiram à escrita e à leitura as características de atividades solitárias e de recolhimento.

Observemos que esta é uma visão elaborada a partir de ambientes literatos: correspondência entre a ordem linear dos elementos no discurso e a cronológica no mundo que é referido; busca das fontes de inspiração e influências sobre a leitura e a interpretação; personalidade introspectiva do leitor; percepção das atividades

segundo o modelo da “pirâmide Freytag”<sup>17</sup>. A leitura digital ou o universo da cultura electrónica não desmontam esta lógica. Julgamos que a reforçam com pontos de vista que recuperam a crítica literária exercida no mundo académico e fora deste, inclusive pelos próprios escritores, até às primeiras décadas do século XX. É o caso da defesa que James Wood faz das modalidades de análise a que dá o nome de “aventura na mesmidade”: a transcrição e a citação aproximam o leitor dos procedimentos criativos e dos significados do autor, *como ler em voz alta traz para a paráfrase subtil uma qualidade de inteligência implícita que é em-si um acto de análise*: “Então, atuamos. E atuamos em proximidade... A nossa prosa é a nossa ligação à obra de arte a que devolvemos a voz...”<sup>18</sup>.

Nabokov di-lo em outros termos: *valorizamos um texto e as leituras que se seguem, como um efeito de “retorno” da experiência emotiva, se o relermos e reescrevermos como uma escrita e leitura através de:*

*Um bom método, se a memória é dócil, é ler um par de páginas de algum bom escritor e então tentar escrever de imediato enquanto as suas combinações de palavras podem ser lembradas. Uma pequena prática mostrará que mesmo que as palavras exatas não possam ser lembradas, a melodia, a entoação das sobreviventes, o padrão geral destas palavras erradas nos lugares certos – e o sentimento que tivermos desta ou daquela estarem erradas – dirão muito sobre o estilo pessoal do autor*<sup>19</sup>.

Suzanne Akbari<sup>20</sup> recorda que, ao ler e transcrever o ensaio de Virginia Woolf sobre os Diários de Samuel Pepys (XVII), sentiu o impulso de aceder aos textos originais. No fundo Akbari tem em vista a possibilidade do ensaio, em específico – ao qual juntaríamos a escrita em geral – conseguir hoje surpreender o leitor. Menciona a coletânea de palestras de Lee Maracle, *Memory Serves*, que considera um exemplo de superação. “Ouçamos” esta poetisa no prefácio da obra, onde sugere que a escrita deve trabalhar para compensar o que fica para trás, a voz e o momento:

*Adoro falar. Adoro a nossa oralidade, o ritmo, a facilidade, a maneira como podemos deslizar para a poesia, história, até mesmo para a canção e a dança, quebrar o tédio com uma piada, sobretudo uma piada anticolonial. Adoro o modo como o palestrante é capaz de vaguear por um assunto com o público. No papel, todavia, as palavras podem perder muito da personalidade do orador, as piadas não se ajustam e as notas, observações improvisadas, desvalorizam-se e podem mesmo banalizar os pensamentos partilhados. Quando falamos, libertamos uma voz; todos sabem que o que pensamos é também o que sentimos. Ao falar, não há problema em libertar a nossa integridade emocional. Porém, ao escrever, evocamos, em vez de exprimirmos os sentimentos. Quando o imediato, que une palestrante e público, está ausente da página, devemos encontrar outras maneiras de partilhar os sentimentos que dão origem aos nossos pensamentos*<sup>21</sup>.

Maracle sugere-nos que a leitura é a ação de ler e a experiência de algo mais, a que Louis Lavelle associa os sentidos ambíguos – “supõe sempre um propósito da vontade para abrir o livro e o ler... uma espécie de felicidade e de acaso a que é bom por vezes abandonarmo-nos”<sup>22</sup>:

... como o mundo que temos sob os olhos, o mesmo livro oferece ao olhar uma infinidade de perspectivas possíveis, que variam segundo a direção da nossa atenção, os nossos interesses e os nossos gostos, a profundidade e delicadeza da nossa alma<sup>23</sup>.

O livro e a leitura transformam-se, deste modo, na negação do vazio, inclusive quando “negligenciamos” as coisas que dificilmente vêm à consciência:

Acontece que me surpreendo ficando a meio da leitura. Os meus olhos seguem as frases na página e vejo as palavras, mas os meus pensamentos estão noutro lugar e dou-me conta que li duas páginas sem as compreender. Por vezes percorro rapidamente os resumos de artigos científicos, pairando sobre o texto para captar algo que me leve a desejar ler todo o artigo. Leio os poemas lentamente, deixando à música das palavras o tempo de ecoar em mim. Por vezes leio e releio uma frase de um filósofo porque o seu significado me escapa. Reconheço cada uma das palavras da frase, mas o modo como se combinam exige toda a minha concentração e leituras repetidas...<sup>24</sup>

... podemos afirmar sem reservas que a leitura é uma experiência humana particular de colaboração com as palavras de uma outra pessoa, o escritor, e que os livros são literalmente animados por aqueles que os leem porque ler é uma ação corporal<sup>25</sup>.

Porque a leitura/escrita é um fenómeno total: abrange hoje todas as manifestações da vida, dificilmente encontraremos um espaço teórico ou prático em que esteja ausente. Uma teoria das emoções da leitura vai dos sistemas sensoriais ao livro e deste ao mundo, e circula entre livros. A leitura revela uma relação metonímica (a primeira razão, talvez, da intertextualidade): o romance de Robert Musil, *O Homem sem Qualidades* (1995)<sup>26</sup>, e as notas editadas postumamente, inspiraram Peter Goldie a elaborar uma “exploração filosófica” do nexa entre emoção e ação a partir do conceito central da obra, “moldagem e consolidação”<sup>27</sup>; um livro que nos faz desejar chegar a muitos livros que completem a nossa busca. O todo pela parte, a parte pelo todo, que Siri Hustvedt descreve com subtileza:

... Para a romancista a história é determinante. Quando escrevo ficção preocupo-me com o que me parece justo ou o que me parece falso. Vejo imagens na minha cabeça quando trabalho, exatamente como quando me recordo. Sirvo-me muitas vezes de paisagens, quartos e ruas que na realidade existem como cenário para as ações das minhas personagens de ficção. É a história que me dirige, a criação de uma narrativa que soa verdadeira para mim num plano emocional, mais que literal. O romance adquire uma lógica interna, guiado pelo que eu sinto<sup>28</sup>.

A experiência na primeira pessoa é essencial para a narrativa porque há sempre um agente cuja subjetividade e intencionalidade fazem parte do funcionamento da história... No domínio das ciências o sujeito é anónimo ou normativo<sup>29</sup>.

... creio que o sentido tem o seu fundamento essencial na emoção. Parece-me sensato que uma narrativa, forma universal do pensamento humano, imitando a própria memória, se concentre sobre o que é significativo e deixe de lado o que não é. As coisas a que sou indiferente, esqueço-as, em geral. As histórias de recordações e da ficção são também feitas de ausências<sup>30</sup>.

L

## Ler como Acto Performativo

Terminamos com uma curta interpretação dos inqueritos que nos chegaram às mãos. Fazemo-lo recorrendo a uma codificação das ideias que surgem nas respostas.

Uma palavra recorrente é cultura, associada aos tipos e métodos de leitura que foram sendo enumerados. No acervo dos nossos inqueritos torna-se uma noção excessivamente ampla – tudo é cultura – e quase inaplicável. Há, porém, conceitos que reorientam o nosso olhar sobre os inqueritos para abordagens mais focadas. Três deles, vocabulário, consciência e representação/performance, destacam na leitura o papel de instrumento de aquisição de formas de escrever e falar que, levadas a níveis de maior exigência, se revelam um exercício ideal para o conhecimento de uma língua, das suas normas gramaticais e figuras de estilo e, inclusive, da sua expressividade. A ideia da leitura como acto performativo inscreve-se nesta totalidade.

Outros três conceitos trazem à discussão o estatuto da leitura no âmbito dos processos de socialização – sendo neste patamar que os inquiridos mais espontaneamente questionam e pensam a emotividade: a leitura como exercício de empatia-sensibilidade (com personagens, autores, histórias e sentimentos), de crítica e de criatividade-imaginação. O significado da leitura como acto performativo continua a ser central nesta totalidade, mas agora o leitor faz uma aproximação aos seus procedimentos imaginativos e criativos. Um bem exemplo será o primeiro inquerito em anexo: “Será que é possível garantir, sempre e com absoluta segurança, que em nenhum instante a minha consciência das emoções e sentimentos próprios, integrantes da minha experiência de leitura (inclusive a do mesmo texto em diferentes momentos), não participam da minha interpretação?”

3. Identifique um livro, contos ou outro género de narrativa, cujos enredos e protagonistas exprimem fortes compromissos emocionais.

20

21

## ANEXO I

PERFIL: Formação e Ocupação

1. Identifique um livro, contos ou outro género de narrativa, cujos enredos e protagonistas exprimem fortes compromissos emocionais.
2. Com base na obra escolhida responda às questões abaixo:

(2.a) Identifique, na medida do possível, duas situações que representem alguma das seguintes emoções:

- **zanga**
- **ódio**
- **ira**
- **fúria**
- **prazer-no-infortúnio-alheio**
- **aversão**
- **azedume**
- **culpa**
- **ciúme**
- **inveja**
- **tristeza**
- **medo**
- **desesperança**
- **vergonha**

- **esperança**
- **orgulho**
- **felicidade**
- **gratidão**
- **amor**
- **OUTRAS...**

(2.b) Cite um excerto do livro que, na sua opinião, fundamenta a opinião que tem sobre o mesmo.

(2.c) Identifique características emocionais distintivas na leitura da obra escolhida.

(3.a) Enquanto leitor tem consciência das emoções e sentimentos próprios e usa-os na interpretação desta obra, ou não sente que entrem na experiência pessoal da leitura?

(3.b) Ajude-nos a compreender comentando as afirmações:

- “A leitura emocional apreende melhor a textura das palavras e confere densidade ao interesse do leitor”.
- “A leitura despojada das emoções próprias conduz-nos a uma análise mais ‘límpida’ do texto”.

## ANEXO II

PERFIL: Formação e Ocupação

(1.a) Escolha um livro, contos ou outro género de narrativa, cujos enredos e protagonistas exprimem fortes compromissos emocionais

Adolfo Bioy Casares, **A Invenção de Morel**.

(1.b) Justifique a(s) escolha(s) seguindo o Roteiro de questões

(2.a) O espectro emocional presente na narrativa e o papel que desempenha no interesse pela leitura

- zanga
- ódio
- ira
- fúria
- **prazer-no-infortúnio-alheio** X
- aversão
- azedume

- **culpa** X
- **ciúme** X
- inveja
- tristeza
- **medo** X
- **desesperança** X
- vergonha
- **esperança** X
- **orgulho** X
- **felicidade** X
- gratidão
- **amor** X
- OUTROS...
- **paranoia** X
- **ansiedade** X

O espectro emocional da narrativa, destacado a negrito (X), enreda o leitor na sua trama ('teia').

(2.b) Cite um excerto do livro e diga a razão porque o considera relevante na leitura.

«Lembro-me agora do que pensei anteontem à noite, nesse quarto insistentemente iluminado. A natureza dos intrusos, das relações que tive com os intrusos.

Tentei várias explicações: que eu tenha apanhado a famosa peste; os seus efeitos na imaginação: as pessoas, a música, Faustine; no corpo: talvez lesões horríveis, signos da morte, que os efeitos anteriores não me deixam ver.

Que o ar corrompido das terras baixas e uma alimentação deficiente me tenham tornado invisível. Os intrusos não me viram (ou são sobre-humanamente disciplinados; afastei secretamente, com a satisfação de trabalhar com arte, toda a suspeita de simulação organizada, policial). Objecção: não sou invisível para os pássaros, os lagartos, os ratos, os mosquitos.

Ocorreu-me (precariamente) que aquelas pessoas podiam ser entes de outra natureza, de outro planeta, com olhos, mas não para ver, com orelhas, mas não para ouvir. Recordei-me de que falavam um francês correcto. Dei maior extensão à monstruosidade anterior: esse idioma seria um atributo paralelo entre os nossos dois mundos, orientado cada um deles para diferentes fins.

Cheguei à quarta hipótese pela aberração de narrar os sonhos. Ontem à noite sonhei o seguinte:

Estava num manicómio. Depois de uma longa consulta (o processo?) com um médico, a minha família levava-me para ali.

O director era Morel. Por momentos, eu sabia que estava na ilha; por momentos, julgava estar no manicómio; por momentos, era eu o director do manicómio.

Não acho indispensável tomar um sonho pela realidade, nem a realidade por loucura.

Quinta hipótese: os intrusos seriam um grupo de mortos amigos; eu, um viajante, como Dante ou Swedenborg, ou se não outro morto, de outra raça, num momento diferente da sua metamorfose; esta ilha, o purgatório ou céu daqueles mortos (fica enunciada a hipótese de vários céus; se houvesse só um e todos para lá fôssemos e nos esperasse aí um casamento encantador com todas as suas quartas-feiras literárias, seríamos já muitos a ter deixado de morrer).

Compreendia agora que os romancistas nos proponham fantasmas que se lamentam. Os mortos continuam entre os vivos. [...] Fiquei horrorizado (pensei com teatralidade interior) por ser invisível; [...] estou morto [...]

A manipulação destas ideias provocava-me uma euforia crescente. Acumulei provas que demonstravam que a minha relação com os intrusos era uma relação entre seres de diferentes dimensões. Nesta ilha poderia ter sucedido uma catástrofe imperceptível para os seus mortos (eu e os animais que

a habitavam); depois teriam chegado os intrusos.

*Estar morto, eu! Como esta ideia me entusiasmava (vaidosamente, literariamente).)*  
[A Invenção de Morel, pp. 72-75]

O excerto supracitado de A Invenção de Morel de Adolfo Bioy Casares é, apesar da sua extensão, um dos excertos em que o narrador, retoma o relato de privações e alucinações sofridas – oscilando entre ciclos de medo e ansiedade (seguidos por uma relativa calma), marcados por vislumbres de consciência e por sentimentos de desamparo. O relato escrito dos seus dias valeria como um testamento pessoal, fidedigno. No entanto, ele acaba quase sempre por expor ainda mais as flutuações das suas convicções e a sua instabilidade e duplicidade no respeitante ao que é ou não real; ao que diz e não diz (ou até desdiz); à ilha e ao seu povo estranho, espectral; a sentidos e consciência. O mundo parece ter perdido a coerência e as fronteiras entre a vigília e o sonho, entre real e ficcional. A pretexto de uma efabulação sobre o fascínio e o terror suscitados por uma tecnologia produtora de simulacros (reproduções) vivos de seres humanos ou não-humanos (idênticos aos originais, embora destituídos de auto-consciência), sobre um mundo onde tudo surge em duplicado e justaposto no tempo, a invenção de Morel é, também, um elaborado jogo de espelhos com o leitor, através de um conflito de identidades entre três instâncias (o editor, Morel, o narrador), traduzido em revelações cruzadas sobre o processo de elaboração do texto (o qual se apresenta ao leitor como homogéneo). O narrador e Morel são metáforas de editor e autor; e a máquina de Morel (uma tecnologia da imortalidade), a metáfora para o livro enquanto máquina. O leitor encontra-se enredado num ciclo de reconstituição e repetição divergente, oscilando entre a identificação (compaixão e simpatia pelo desventurado narrador) e um certo distanciamento (quando ele se diz

agente – e já não só a vítima – de opressão sobre as vítimas do invento).

(2.c) Diga-nos se, enquanto leitor, tem consciência das emoções e sentimentos próprios e usa-os na interpretação, ou não sente que entrem na experiência pessoal da leitura.

*Será que é possível garantir, sempre e com absoluta segurança, que em nenhum instante a minha consciência das emoções e sentimentos próprios, integrantes da minha experiência de leitura (inclusive a do mesmo texto em diferentes momentos), não participam da minha interpretação? Não será essa a via para que um texto se torne pessoal?*

(2.d.i) Comente a afirmação, “A leitura emocional apreende melhor a textura das palavras e confere densidade ao interesse do leitor”,

e

(2.d.ii) Fale também da afirmação contrastante, “A leitura despojada das emoções próprias conduz-nos a uma análise mais ‘límpida’ do texto”.

*Haverá uma leitura que não seja emocional? Não será ela a condição de entrada no texto? Por vezes, sentimos a fortuna de sermos escolhidos por certos textos – eventualmente, como em duas situações opostas. Naquela situação em que, perante uma pessoa acabada de se conhecer, temos a sensação (ilusória?) de a conhecermos há muito. Ou, em alternativa, em que o espanto perante um mundo muito diferente (ou, melhor, um modo particular de o ver) dá lugar à curiosidade, incessante, na tentativa de captar todos os seus aspectos e matizes. Como poderá a leitura de uma obra ficcional, e o prazer dela derivado, fazer-se sem que o leitor se veja implicado numa caça do sentido do mundo aí dado e, no limite, do sentido da sua vida? A análise mais límpida do texto, se for à custa da recusa daquilo que foi um catalisador da leitura, assemelha-se a estarmos diante de um espelho e não vermos a nossa imagem.*

## ANEXO III

PERFIL: Formação e Ocupação - **Matemática - Docente**

(3.a) Identificação de características emocionais distintivas na leitura

- prazer-no-infortúnio-alheio
- aversão

(3.b) A leitura e as metamorfoses do leitor

*La Découverte de la Lenteur de Sten Nadolny (1983)*

O autor é de língua alemã. Julgo não se ter publicado qualquer tradução em língua portuguesa.

Li-o em francês, numa publicação da Grasset, Les Cahiers Rouges (2008)

4. Com base na obra escolhida responda às questões abaixo:

O interesse em indicar esta obra explica-se pelo enredo e pelas qualidades do protagonista: inspirado nas façanhas de um navegador naturalista do século XVIII, que tem o seu sistema sensório-motor, cognitivo, perceptivo e proprioceptivo, adaptado a ritmos muito abaixo, muito mais lentos, que as pessoas e coisas que o rodeiam. Em consequência, tudo à volta acontece muito depressa, as vozes, os diálogos, os movimentos. O livro compagina duas naturezas, dois “universos paralelos”, o de John e o do seu mundo, que se conjugam e anulam.

As emoções elencadas estão presentes, e outras mais, mas do ponto de vista da narrativa, do factor lentidão, existem suspensas.

(4.a) Identifique, na medida do possível, duas situações que representem alguma das seguintes emoções:

- zanga
- ódio
- ira
- fúria

- azedume
- culpa
- ciúme
- inveja
- tristeza
- medo
- desesperança
- vergonha
- esperança
- orgulho
- felicidade
- gratidão
- amor X
- OUTRAS...
- espanto X
- ousadia X
- ausência “X”
- apatia “X”
- indiferença “X”

(4.b) Cite um excerto do livro que, na sua opinião, fundamenta a opinião que tem sobre o mesmo.

*A obra de Sten Nadolny é de uma impressionante subtilidade quanto à possibilidade de reflectir uma Fenomenologia das Emoções / dos Sentimentos.*

*As categorias acima identificadas são um mero exercício, bastante insatisfatório.*

*Na citação começo pela primeira linha do livro, apenas para mostrar o perfil de John*

Franklin, o herói da história:

“John Franklin tinha já dez anos, mas permanecera de uma tal lentidão que não sabia como agarrar uma bola. Era ele que segurava a corda para os outros. Atada ao ramo inferior de uma árvore, ela ia até à sua mão, que mantinha bem acima da cabeça. John segurava a corda assim como a árvore. Nunca baixava os braços antes do jogo terminar... Os rostos sombrios não atemorizavam John, desde que, contudo, assim permanecessem e não mudasse bruscamente e inexplicavelmente de expressão... John ouviu então pronunciar a palavra ‘dorme’ e reconheceu, à sua frente, Tom Barker. Dormir? O seu braço não se tinha mexido, a corda, estava estendida. O que tinha Tom a dizer? O jogo continuava. John não tinha compreendido. Tudo ia muito rapidamente: o jogo, a maneira de falar dos outros, a agitação na rua diante da sede do município... O cemitério. John conhecia-o bem. Todas as pedras tumulares tinham esta primeira linha: To the memory of. Ele sabia ler, mas preferia absorver-se na pesquisa do significado profundo das diferentes letras. Elas eram, no escrito, o elemento durável, o elemento que regressava sempre... As pedras tumulares podiam ver também. Elas percebiam os movimentos demasiado lentos para o olho humano...”

(2.c) Identifique características emocionais distintivas na leitura da obra escolhida.

Há, nesta questão, uma dificuldade de base. Penso que a podem manter, mas a resposta dependerá inevitavelmente de dois factores, (i) dentro da literatura, o género escolhido por quem está a responder, o tipo de peça literária (romance, poesia, conto, época, tradução...), (ii) subjectividade / sensibilidade, porque há autores que conseguem ser tão subtis no estilo da escrita que a leitura se torna um jogo “de apanhada” (para recordar a minha meninice). Isto é, “escondem” as emoções dos seus heróis para fugir às demarcações grosseiras de

traços de personalidade – Flaubert, Zweig, Nadolny, são exemplos.

(3.a) Enquanto leitor tem consciência das emoções e sentimentos próprios e usa-os na interpretação desta obra, ou não sente que entrem na experiência pessoal da leitura?

É, para além da história, do enredo, o que me interessa num texto, num romance, numa peça poética.

(3.b) Ajude-nos a compreender comentando as afirmações:

“A leitura emocional apreende melhor a textura das palavras e confere densidade ao interesse do leitor”

Hesito, tenho dificuldade em concordar na totalidade.

Mas julgo saber que a afirmação que vem a seguir, a ideia de um “leitor despojado”, ou de uma “leitura despojada”, que me parecem sinónimos, é apenas uma um tipo-ideal de leitor e da sua leitura.

Falo na minha experiência. Leio sempre emotivamente, e por isso ligo muitos livros ou escritores quando me desagradam (o que me acontece, sobretudo, quando não mostram estilo de escrita). Mas leio com distanciamento, o possível, aquele de que tenho consciência, ou aquele de que penso estar consciente.

“A leitura despojada das emoções próprias conduz-nos a uma análise mais ‘límpida’ do texto”

Penso que já está comentado acima.

Entretanto, porque este questionário me chegou com a indicação de se integrar num inquérito experimental sobre a leitura e o incentivo à leitura, diria que:

(i) faço a diferença entre gosto pela leitura, que é desenvolvido em cenários sociais, contextos de socialização, e interpretação académica (crítica literária), que se desenvolve em salas de aula e como objectivo do ensino formal;

(ii) esta última, os procedimentos para implementar a leitura persistente, constante, em Universidades, Politécnicos, e nos restantes graus de ensino, parece-me ser uma questão técnica, de avaliação;

(iii) quanto ao ponto (i), penso que há experiência notáveis em todo o mundo,

- que põem em relação o texto literário e a matemática (dou como primeiro exemplo por me estar próximo e por, por vezes, ensinar a disciplina indo buscar textos de literatura)

- a leitura com a memória, a antropologia e a sociologia, as ciências físicas... O universo é infinito;

- talvez fosse interessante, mesmo em contexto de ensino superior, dinamizar a) a leitura como performance – o que na verdade, é, b) os clubes de leitura, a leitura e o teatro.. 3. Identifique um livro, contos ou outro género de narrativa, cujos enredos e protagonistas exprimem fortes compromissos emocionais.

(3.a) Identificação de características emocionais distintivas na leitura

(3.b) A leitura e as metamorfoses do leitor

La Découverte de la Lenteur de Sten Nadolny (1983)

O autor é de língua alemã. Julgo não se ter publicado qualquer tradução em língua portuguesa.

Li-o em francês, numa publicação da Grasset, Les Cahiers Rouges (2008)

4. Com base na obra escolhida responda às questões abaixo:

O interesse em indicar esta obra explica-se pelo enredo e pelas qualidades do protagonista: inspirado nas façanhas de um navegador naturalista do século XVIII, que tem o seu sistema sensorio-motor, cognitivo, perceptivo e proprioceptivo, adaptado a ritmos muito abaixo, muito mais lentos, que as pessoas e coisas que o rodeiam. Em consequência, tudo à volta acontece

muito depressa, as vozes, os diálogos, os movimentos. O livro compagina duas naturezas, dois “universos paralelos”, o de John e o do seu mundo, que se conjugam e anulam.

As emoções elencadas estão presentes, e outras mais, mas do ponto de vista da narrativa, do factor lentidão, existem suspensas.

(4.a) Identifique, na medida do possível, duas situações que representem alguma das seguintes emoções:

3. Identifique um livro, contos ou outro género de narrativa, cujos enredos e protagonistas exprimem fortes compromissos emocionais.

(3.a) Identificação de características emocionais distintivas na leitura

(3.b) A leitura e as metamorfoses do leitor

La Découverte de la Lenteur de Sten Nadolny (1983)

O autor é de língua alemã. Julgo não se ter publicado qualquer tradução em língua portuguesa.

Li-o em francês, numa publicação da Grasset, Les Cahiers Rouges (2008)

4. Com base na obra escolhida responda às questões abaixo:

O interesse em indicar esta obra explica-se pelo enredo e pelas qualidades do protagonista: inspirado nas façanhas de um navegador naturalista do século XVIII, que tem o seu sistema sensorio-motor, cognitivo, perceptivo e proprioceptivo, adaptado a ritmos muito abaixo, muito mais lentos, que as pessoas e coisas que o rodeiam. Em consequência, tudo à volta acontece muito depressa, as vozes, os diálogos, os movimentos. O livro compagina duas naturezas, dois “universos paralelos”, o de John e o do seu mundo, que se conjugam e anulam.

As emoções elencadas estão presentes,

e outras mais, mas do ponto de vista da narrativa, do factor lentidão, existem suspensas.

(4.a) Identifique, na medida do possível, duas situações que representem alguma das seguintes emoções:

- zanga
- ódio
- ira
- fúria
- prazer-no-infortúnio-alheio
- aversão
- azedume
- culpa
- ciúme
- inveja
- tristeza
- medo
- desesperança
- vergonha
- esperança
- orgulho
- felicidade
- gratidão
- amor
- OUTRAS...
- espanto
- ousadia
- ausência
- apatia
- indiferença

(4.b) Cite um excerto do livro que, na sua opinião, fundamenta a opinião que tem sobre o mesmo.

A obra de Sten Nadolny é de uma

impressionante subtiliza quanto à possibilidade de reflectir uma Fenomenologia das Emoções / dos Sentimentos.

As categorias acima identificadas são um mero exercício, bastante insatisfatório.

Na citação começo pela primeira linha do livro, apenas para mostrar o perfil de John Franklin, o herói da história:

“John Franklin tinha já dez anos, mas permanecera de uma tal lentidão que não sabia como agarrar uma bola. Era ele que segurava a corda para os outros. Atada ao ramo inferior de uma árvore, ela ia até à sua mão, que mantinha bem acima da cabeça. John segurava a corda assim como a árvore. Nunca baixava os braços antes do jogo terminar... Os rostos sombrios não atemorizavam John, desde que, contudo, assim permanecessem e não mudasse bruscamente e inexplicavelmente de expressão... John ouviu então pronunciar a palavra ‘dorme’ e reconheceu, à sua frente, Tom Barker. Dormir? O seu braço não se tinha mexido, a corda, estava estendida. O que tinha Tom a dizer? O jogo continuava. John não tinha compreendido. Tudo ia muito rapidamente: o jogo, a maneira de falar dos outros, a agitação na rua diante da sede do município... O cemitério. John conhecia-o bem. Todas as pedras tumulares tinham esta primeira linha: To the memory of. Ele sabia ler, mas preferia absorver-se na pesquisa do significado profundo das diferentes letras. Elas eram, no escrito, o elemento durável, o elemento que regressava sempre... As pedras tumulares podiam ver também. Elas percebiam os movimentos demasiado lentos para o olho humano...”

(2.c) Identifique características emocionais distintivas na leitura da obra escolhida.

Há, nesta questão, uma dificuldade de base. Penso que a podem manter, mas a resposta dependerá inevitavelmente de dois factores, (i) dentro da literatura, o género escolhido por quem está a responder, o tipo de peça literária

(romance, poesia, conto, época, tradução...), (ii) subjectividade / sensibilidade, porque há autores que conseguem ser tão subtis no estilo da escrita que a leitura se torna um jogo “de apanhada” (para recordar a minha meninice). Isto é, “escondem” as emoções dos seus heróis para fugir às demarcações grosseiras de traços de personalidade – Flaubert, Zweig, Nadolny, são exemplos.

(3.a) Enquanto leitor tem consciência das emoções e sentimentos próprios e usa-os na interpretação desta obra, ou não sente que entrem na experiência pessoal da leitura?

É, para além da história, do enredo, o que me interessa num texto, num romance, numa peça poética.

(3.b) Ajude-nos a compreender comentando as afirmações:

“A leitura emocional apreende melhor a textura das palavras e confere densidade ao interesse do leitor”

Hesito, tenho dificuldade em concordar na totalidade.

Mas julgo saber que a afirmação que vem a seguir, a ideia de um “leitor despojado”, ou de uma “leitura despojada”, que me parecem sinónimos, é apenas uma um tipo-ideal de leitor e da sua leitura.

Falo na minha experiência. Leio sempre emotivamente, e por isso ligo muitos livros ou escritores quando me desagradam (o que me acontece, sobretudo, quando não mostram estilo de escrita). Mas leio com distanciamento, o possível, aquele de que tenho consciência, ou aquele de que penso estar consciente.

“A leitura despojada das emoções próprias conduz-nos a uma análise mais ‘límpida’ do texto”

Penso que já está comentado acima.

Entretanto, porque este questionário me chegou com a indicação de se integrar num inquérito experimental sobre a leitura e o incentivo à leitura, diria que:

(i) faço a diferença entre gosto pela leitura, que é desenvolvido em cenários sociais, contextos de socialização, e interpretação académica (crítica literária), que se desenvolve em salas de aula e como objectivo do ensino formal;

(ii) esta última, os procedimentos para implementar a leitura persistente, constante, em Universidades, Politécnicos, e nos restantes graus de ensino, parece-me ser uma questão técnica, de avaliação;

(iii) quanto ao ponto (i), penso que há experiência notáveis em todo o mundo,

- que põem em relação o texto literário e a matemática (dou como primeiro exemplo por me estar próximo e por, por vezes, ensinar a disciplina indo buscar textos de literatura)

- a leitura com a memória, a antropologia e a sociologia, as ciências físicas... O universo é infinito;

- talvez fosse interessante, mesmo em contexto de ensino superior, dinamizar a) a leitura como performance – o que na verdade, é, b) os clubes de leitura, a leitura e o teatro.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### CARLOS CLAMOTE CARRETO\*



Professor associado do Departamento de Línguas Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, investigador e subcoordenador científico do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT). É também membro do instituto de estudos medievais (NOVA FCSH), do gris-france e investigador associado do litt&arts (Université Grenoble Alpes).

Doutorado em literatura francesa medieval pela universidade aberta em 2004, os seus principais campos de leção e de investigação têm incidido sobre as áreas de literatura francesa, teoria da literatura, estudos sobre o imaginário e estudos medievais.

### LUÍS MARTINS\*

Investigador associado do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Doutorado em antropologia social, pelo I.S.C.T.E. – Universidade de Lisboa.

Pós-doutoramento em artes de pesca – transformações nas técnicas após a integração na comunidade económica europeia, pela fundação para a ciência e tecnologia, que culminou na consultoria científica da exposição artes de pesca: pescadores, normas, objetos instáveis, no museu nacional de etnologia



\* - Os autores escrevem de acordo com a antiga ortografia.

## 2

### Incidencias e implicaciones del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PROFLE) en la producción de las tesinas de grado de la Licenciatura en Enfermería

Universidad Nacional Arturo Jauretche- Argentina

Esta contribución se propone exponer los avances de investigación en torno a las incidencias e implicaciones del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) en relación con los procesos de escritura de los Trabajos Finales de Carrera (TFC) correspondientes a graduandos de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional Arturo Jauretche – República Argentina.

En el marco del Instituto de Estudios Iniciales, el PROFLE se orienta hacia el desarrollo y la consolidación de las competencias metadiscursivas requeridas en el ámbito académico, así como a la reflexión sobre la práctica docente desde un enfoque integral y transversal –basado en la interdisciplinariedad- cuyo fin último consiste en mejorar la oferta académica, asistir a estudiantes y docentes en los diferentes trayectos formativos y en los requerimientos de la titulación intermedia y de grado. Dado que consideramos a los procesos de lectura y escritura no solo como procesos cognitivos sino también como prácticas sociales situadas, entendemos pertinente estudiarlas en el contexto de nuestra Universidad.

Los resultados provisionales de nuestro trabajo<sup>1</sup> dan cuenta de una investigación amparada en la estrategia metodológica cuantitativa que pone de relieve las variables peculiares que surgen frente a la terminalidad académica. Si bien se han señalado diferentes abordajes del tema, este análisis discurre por dos lineamientos centrales: por un lado, ahondar en las debilidades y fortalezas propias del proceso escriturario de un género académico complejo y, por el otro, indagar acerca de las representaciones que el tesista tiene de sí mismo al enfrentarse a una instancia que lo ubica en una zona limítrofe entre su condición de estudiante y de graduado.

Las dificultades que presentan los estudiantes al momento de elaborar sus TFC se originan, básicamente, en la demanda de competencias y habilidades particulares de producción y validación de conocimientos que deben atender no solo a la dimensión conceptual específica sino también a sus particulares prácticas discursivas. En los últimos años, la problematización de esas dificultades ha generado, desde múltiples perspectivas, a nivel local e internacional (Carlino, 2002a, 2002b, 2003, 2004), la preocupación institucional por diseñar estrategias pedagógicas pertinentes al nivel y adecuadas a las características del futuro graduado (Arnoux, 2002; Nogueira, 2010; Echevarría, 2010; Natale, 2012).

Nuestro trabajo toma como objeto de estudio la producción de los TFC de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y se construye sobre la base de datos hipótesis investigativas; la primera sostiene que las demandas lingüísticas y cognitivas indispensables para la producción de un trabajo final de carrera implican capacidades y habilidades que necesitan un grado mayor de conceptualización e integración de conocimientos, un alto nivel de capacidad de organización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden lograrse a través de un manejo escriturario difícilmente alcanzado en los trayectos formativos anteriores debido al escaso entrenamiento en la escritura académica y a la falta de una reflexión sistemática acerca del código escrito disciplinar (Arnouxet al., 2009); en tanto la segunda considera la necesidad de contar con dispositivos institucionales sustentables e intervenciones pedagógicas sostenidas y sistemáticas que enmarquen los procedimientos que conducen a la escritura del TFC, basados en el trabajo colaborativo e interdisciplinario en atención a la especificidad conceptual y a los modos de escribir de esos conocimientos específicos.

El estudio propicia la reflexión dentro del marco de la investigación-acción partiendo de experiencias precedentes para definir el problema objeto de la intervención y, en consonancia con la bibliografía consultada, diseñar las herramientas y estrategias que permitan comprenderlo y conjeturar las variables implicadas.

En atención a las demandas señaladas, los Talleres de Tesina I y II, asignaturas correspondientes al último año del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería, (RCS 185/11) y 2015 (RCS 60/14)<sup>2</sup>, se constituyen como escenarios pedagógicos para la producción de los Planes que anteceden a la elaboración de la Tesina propiamente dicha; es decir, en esas cátedras se institucionaliza el proceso de producción de los trabajos finales y es en esa instancia en la que el PROFLE interviene en estrecha vinculación con las docentes disciplinares a través del asesoramiento y acompañamiento, solo y únicamente, en las distintas etapas del proceso de escritura: planificación, elaboración de borradores, revisión, corrección y autocorrección hasta llegar a la versión definitiva. Durante esos trayectos formativos, los estudiantes desarrollan sus prácticas escriturarias elaborando “textos inmaduros” (Carlino, 2013) que necesitan reescrituras y reformulaciones hasta alcanzar la solidez académica requerida para la acreditación; un proceso, generalmente, difícil.

El trabajo colaborativo que propone el PROFLE no interfiere en las atribuciones de la cátedra inherentes a las temáticas a desarrollar, a la concepción metodológica y a los instrumentos empleados para llevar a cabo la investigación, como tampoco en la evaluación que redundará en la aprobación de las asignaturas.

Los objetivos del Programa propenden no solo a que los estudiantes logren concretar la producción de sus escritos de acuerdo con la normativa propia del código disciplinar sino, además, que consideren su escritura como una

herramienta semiótica productora de conocimiento, como un instrumento de comunicación científico-académica en el que ese yo enunciativo, el tesista, se reconfigura al legitimar su “saber” en un “saber hacer” que lo inserta en su comunidad y que, a la vez, le exige poner en juego sus destrezas retóricas de expresión disciplinar.

En el acompañamiento durante el proceso de escritura, se presta especial atención al momento de la corrección de los planes de tesina, que se realiza a través de comentarios escritos. Consideramos importante revisar el término “correcciones” para desligarlo de la concepción tradicional de la evaluación que supone al estudiante como quien recibe y al docente como el dador del saber. Dado que nuestra tarea no consiste en evaluar el trabajo sino en acompañar al estudiante en el proceso de escritura, el concepto de “corrección” es considerado como un proceso comunicacional en el que los comentarios escritos son funcionales a los mecanismos de retroalimentación que inciden en la elaboración global del trabajo.

Los resultados obtenidos del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes dan cuenta de situaciones generales y particulares sobre las que se debe seguir reflexionando. Los aspectos más relevantes atienden a: afianzar el conocimiento de los mecanismos institucionales que gestionan las diferentes etapas del proceso de titulación, consolidar la interacción entre los grupos de acompañamiento en la producción de los TFC; fortalecer los procesos de escritura, acordar estrategias respecto de metodologías de investigación inherentes a la especificidad requerida en las tesinas; propiciar la optimización del procesamiento virtual de datos por parte de los estudiantes. En respuesta a esas demandas, entendemos que el trabajo colaborativo interdisciplinario opera como una herramienta que permite allanar el camino hacia la consecución de los objetivos de todos los actores involucrados en los procesos de titulación de grado de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

A partir de la información obtenida en las encuestas<sup>3</sup>, se vuelven llamativos algunos resultados. En primer lugar, las variaciones que se plantean entre un año y el otro, por ejemplo, bajó en 2020 el porcentaje de estudiantes que consideraban la elaboración del plan como una actividad difícil. Podríamos conjeturar que el grupo de estudiantes de 2020 tiene mayor experiencia profesional y puede reflexionar de otra manera acerca de este trabajo de investigación. No obstante, en ese grupo encuestado se incrementaron las variables inherentes a la producción propiamente dicha del trabajo referidas no solo a la especificidad disciplinar –objeto de estudio y marco teórico– sino, además a las competencias escriturarias, a la verbalización de esos nuevos saberes, a la traslación del conocimiento disciplinar ajustado a las pautas de un género discursivo complejo como la tesina.

Por otro lado, para los encuestados en 2019, la relación director-dirigido se erige como un factor emocional de importante influencia en la elaboración de los trabajos. En las respuestas acerca de la elección del director, si bien la mayoría realiza su elección por la idoneidad profesional del profesor,

aspecto que se vincula con el prestigio dentro de la carrera o con el vínculo entre el tema elegido y su área de especificidad, un gran porcentaje opta por el vínculo personal. Los aspectos motivacionales parecen tener una fuerte incidencia en la selección del director. Sin embargo, para los estudiantes de 2020 aparece un factor nuevo que es la elección del director por parte de la dirección de la carrera. Esto obedece a una cuestión de organización en una situación excepcional que requiere de un proceso más acelerado que en la situación habitual del 2019.

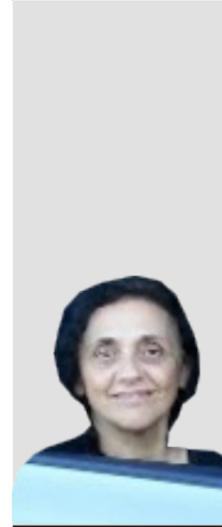
En el mismo sentido, se observa que solo un pequeño número de encuestados en ambas oportunidades manifiesta no sentir el acompañamiento de los docentes, es decir, que las cuestiones afectivas y de contención parecen estar resueltas en el ámbito de los Talleres de Tesina. En cambio, la mitad de los estudiantes que respondieron en 2019 y un 35% de los que contestaron en 2020 señaló que considera que tiene problemas con el contenido disciplinar para abordar el trabajo solicitado. Este es un aspecto en el que debemos profundizar la indagación ya que podemos pensar en defectos en la formación o a la falta de autoestima personal y académica. A este aspecto se suma un gran porcentaje que, en 2020, atribuye las dificultades a la falta de tiempo. Esta cuestión puede relacionarse con que estos estudiantes ya están ocupando puestos de trabajo en el sistema de Salud, pero también puede pensarse que la presentación de la tesis los obliga a priorizar una actividad que implica una exposición muy profunda del yo, es decir, darle tiempo a un tipo de actividad que los compromete más allá de la profesión. Sería importante indagar acerca de las representaciones que el tesista tiene de sí mismo al enfrentarse a un trabajo que lo coloca en una zona de frontera entre el estudiante y el profesional.

Por último, con respecto a las cuestiones de escritura, las respuestas obtenidas en los dos grupos indagados señalan que no hay solo un aspecto problemático, sino que todos obtuvieron porcentajes similares: el formato, la organización de las ideas y la textualización les proponen dificultades.

Podemos inferir, entonces, que estas dificultades se relacionan con la escasa atención que se les da a los trabajos escritos durante los trayectos formativos precedentes y en las instancias de evaluación ya sea parciales o de acreditación final así como con la prioridad otorgada a las explicaciones orales o diversas formas de "síntesis escritas" que proponen las herramientas tecnológicas, como el PowerPoint. Sobre la lectura y la escritura académico-disciplinar y sus formas de evaluación discurrirán los nuevos aspectos a indagar a efectos proponer alternativas superadoras a estas cuestiones problemáticas antes de convertir a los estudiantes en tesistas, más allá del acompañamiento del PROFLE en los Talleres de Tesina.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### MÓNICA GARBARINI



Professora e investigadora na universidade nacional arturo jauretche, argentina, onde leciona castelhano, literatura e latim, bem como cursos de formação para professores. Diretora adjunta do instituto de estudos iniciais e responsável pelo programa de enriquecimento da leitura e da escrita. Coordenou workshops de leitura e escrita nas universidades argentinas de lomas de zamora, quilmes e arturo jauretche, é atualmente responsável pelas disciplinas de oficina de linguística e escrita acadêmica no teacher training institute de san francisco solano. É coautora do manual fontes e textos para o ensino universitário e da antologia civilização e barbárie: ficções de tensão, tendo também publicado artigos sobre o teatro argentino.

### SILVIA LÓPEZ D'AMATO

Professora e investigadora no isp j.v. gonzález, onde leciona castelhano, literatura e latim, e também cursos de formação de professores e atualização acadêmica. Doutorada em literatura pela uba. Especialista em leitura, escrita e educação (flacso). Lecionou teoria literária e literatura em institutos de formação de professores e ministra workshopz de leitura e escrita na universidade nacional arturo jauretche, argentina. É codiretora do programa para o enriquecimento da leitura e da escrita (unaj). Faz parte da equipa dos projetos de pesquisa da unaj e do instituto de filologia hispânica (uba). É coautora de manuais para o curso de preparação para idiomas universitários



## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

MARIELA ESCOBAR



Mestre em literatura espanhola e latino-americana pela universidade de buenos aires. Professora de artes na uba. Lecionou literatura e teoria literária em institutos de formação de professores. Atualmente, coordena workshops de leitura e escrita na universidade nacional arturo jauretche, argentina. Coordenou os manuais do curso de preparação para a universidade (cpu). É assessora acadêmica do programa de enriquecimento da escrita acadêmica (unaj). Lecionou seminários do mestrado em tradução. É membro do grupo de estudos do caribe (ilh.uba). Faz parte da equipa dos projetos de pesquisa da unaj e do instituto de literatura latino-americana

3

### As atividades formativas virtuais da RIUL: o curso sobre práticas ficcionais.

#### Introdução

Os avanços tecnológicos junto a rede mundial de computadores aportaram novas possibilidades de comunicação, impactando significativamente o meio educacional. Dispondo de variados recursos para atividades formativas, a interação para fins de conhecimento passaram a ser facilitadas pelo mundo digital, com a troca de informações de maneira produtiva e rápida.

A crise sanitária mundial, que se estabeleceu em finais de 2019 com a pandemia da Covid-19, gerou mudanças em distintos campos sociais. A necessidade de isolamento e a diminuição do contato pessoal, acarretou na busca por soluções tecnológicas. Obviamente, a área educacional, que já há muito contava com os recursos digitais, passou a sentir uma propulsão maior para desenvolver ações no meio digital.

Diante do cenário descrito e mantendo os objetivos de colocar em prática novas propostas e estimular entornos favoráveis à leitura e a escrita, A Rede Internacional de Universidades Leitoras (RIUL<sup>1</sup>), promove atividades formativas virtuais. Essas atividades são complementares a ações de extensão, palestras, exposições, publicações, entre outras, que dinamizam a aprendizagem e a troca de experiência.

Entre as referidas atividades, pode-se destacar o próximo III Congresso Internacional da Rede Internacional de Universidades Leitoras, um evento multidisciplinar e totalmente virtual, com numerosos especialistas em leitura e todas as áreas e tópicos transversais ligados a ela; ou o curso Territórios da leitura (da tradição folclórica e literária à ficção científica), ligado à Universidade de Extremadura e aberto para participação internacional.

A criação e o desenvolvimento de espaços digitais, além de representar uma importante marca social, é fundamental para o acesso e trocas de ideias, planejamento de projetos e atividades que envolvem a leitura. Sendo assim, a proposta do curso que será apresentada e a sua divulgação através deste trabalho, se justifica também teoricamente por meio de estudos referentes às práticas de leitura e escrita e os multiletramentos.

Desse modo, este texto objetiva descrever uma das propostas de curso virtual que faz parte das atividades formativas da RIUL. O curso surgiu com a necessidade de reflexão diante das novas práticas de consumo cultural

36

37

ficcional, intitulado “Prácticas ficcionales en la era digital: experiencias transmedias, interactivas y sensoriales en el siglo XXI”, na busca por integrar cada vez mais pessoas dedicadas ao estudo da leitura.

Para se compreender melhor esta atividade formativa virtual, apresentaremos o curso sobre práticas ficcionais a partir de três etapas: o planejamento, a estrutura do curso e a experiência adquirida através de sua primeira aplicação virtual. A primeira etapa, detalha a que público-alvo o curso foi planejado, bem como o desenvolvimento de criação dos conteúdos, seleção dos aportes teóricos e escolhas consideradas fundamentais para sua execução.

A segunda parte, consiste na descrição da estrutura do curso, os conteúdos que aborda e os recursos que se utiliza para que as aulas ocorram de maneira dinâmica e que os participantes do curso consigam interagir, visando um melhor aproveitamento e troca de vivências leitoras. Complementar ao já apresentado, a última parte retrata a experiência de aplicação do curso virtual em língua espanhola, entre os meses de junho e julho de 2020, e é seguido pelas considerações finais, a fim de refletir sobre o desenvolvido e projetar alterações para uma futura aplicação.

## A

### A proposta

O curso “Prácticas ficcionales en la era digital: experiencias transmedias, interactivas y sensoriales en el siglo XXI” consiste em uma proposta formativa para compreender teoricamente o ato da leitura ficcional como experiência. Atualmente, o mercado cultural atua criando objetos que complementam a experiência leitora e estimulam a vivência do leitor junto aos universos ficcionais com os quais se relaciona. Caso o mercado cultural não esteja atendo a essas demandas, o próprio espaço da rede mundial de computadores permite que novas narrativas sejam criadas pelo público fã e promove uma relação aumentada com as obras ficcionais, como o caso das fanfics.

Sendo assim, o curso auxilia a verificar as práticas ficcionais atuais, promovendo que os participantes reconheçam, analisem e/ou promovam os exemplos práticos desse fenômeno. Além de buscar reconhecer os formatos de consumo cultural cotidianos na relação sensorial e interativa.

Por essas razões, cabe descrever aqui esta atividade formativa, que trabalha com temáticas relevantes, como: a influência da inteligência artificial para traçar um perfil de usuário e indicá-lo mais conteúdos compatíveis a seus gostos; o letramento e os aspectos sensoriais a partir de produtos do universo literário e demais obras ficcionais (filmes, séries, novelas, entre outros); jogos narrativos. Ainda tenta retratar a realidade dos

clubes de leitura, o uso de booktrailers para o estímulo leitor e refletir sobre a formação leitora e a inclusão social.

Para contemplar essas reflexões, o curso foi ambientado na plataforma Moodle e possui versões em língua portuguesa e língua espanhola. Na sequência, será possível aprofundar o planejamento desta ação formativa, sua estrutura e inicial aplicação.

## O

### O planejamento do curso

O curso surgiu com a necessidade de se criar uma atividade formativa virtual que trabalhasse uma temática atual sobre leitura. Reconhecer as práticas ficcionais desenvolvidas na era digital e entendê-las é fundamental para se pensar como são e como agem os leitores e os mediadores de leitura; como são e que papel desempenham as bibliotecas e as mídiotecas; que influência possuem os mercados culturais e como esses mercados alimentam e são alimentados pelos fãs das narrativas ficcionais.

Neste momento de planejamento, visava-se atender como público: Professores de Primária e Secundária, Bibliotecários e Documentalistas, Estudantes de Humanidades, Magistério, Psicologia, Ciências Sociais e outras titulações; ou seja, pessoas interessadas nas práticas leitoras interativas, sensoriais e transmídia.

O curso ainda foi pensado a partir de uma estrutura em blocos temáticos e desejou-se compor atividades avaliativas que fossem capazes de revelar o acompanhamento dos participantes, bem como servissem de espaço para o compartilhamento de ideias, trocas de experiências e opiniões.

Os conteúdos foram definidos a partir de distintos teóricos, como Levy (2001, 2010), Jenkins (2009) e Eco (2000). A visão de Roger Chartier foi fundamental para o planejamento do curso:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 2009, p. 77)

As relações entre corpo e material de leitura se modificaram ao longo da

história. Fazia-se necessário uma atividade formativa que se dedicasse a refletir a que rumos se está levando a relação entre corpo e material de leitura, além de questionar como as obras ficcionais estão ocupando a vida dos leitores.

Chartier (1998) descreve a revolução da leitura de acordo com as mudanças ao longo dos anos. A revolução técnica, entre os manuscritos e a prensa de Gutenberg; a mudança que passa pelo corpo entre leitura oralizada e leitura silenciosa e também de estilo, modificando de leitura intensiva para leitura extensiva. Considera que a revolução do texto eletrônico também é uma revolução da leitura. As mudanças continuam e, assim como no passado, a leitura abandonou em grande parte sua realidade coletiva para uma versão mais personalizada e de muitos impressos, agora possui como característica o acesso rápido e geralmente por um período de menor duração.

Sendo assim, o curso consiste em uma proposta para identificar as práticas de leitura que ocorrem atualmente e ir além, estimulando o senso crítico dos participantes do curso sobre essas ações. A revolução do texto eletrônico é também uma revolução da leitura, em que cada vez mais obras literárias ganham versões, seja em formato de filmes, séries ou jogos, exprime uma realidade que não pode ser desconsiderada. Muitas vezes, sem perceber, os leitores estão se envolvendo com leituras mais interativas, no sentido digital, ou estão rodeados de objetos, bonecos e camisetas que, além de marcarem a identidade leitora ou estimularem a cultura fã, deixam perceptíveis novas práticas leitoras.

Para entender esses fenômenos, o planejamento do curso passou por etapas de definição e aprovação de temática, seguidas pelo levantamento das teorias que viriam a ser utilizadas. Também foram estipulados os blocos temáticos e o tempo necessário para contemplar o conteúdo, a execução da criação e edição dos materiais. O resultado dessas etapas pode ser compreendido na sequência, com uma descrição do curso



### O curso

A era digital modificou, entre outras coisas, os atos de produção e consumo de cultura. Assim, o curso foi constituído para se propiciar a reflexão sobre as práticas leitoras de obras ficcionais que ocorrem de maneira interativa e sensorial:

De hecho, la industria del entretenimiento ha acostumbrado al lector a un tipo de ficción intermedial, por ejemplo, las series, las sagas, etc. Se forma así un conjunto transficcional, como en El Señor de los Anillos, donde el sentido se extrae no solo del libro, sino de la película, los libros de imágenes

o de otros medios semejantes. Hasta el punto de que el héroe o heroína se identifican en adelante con la versión audiovisual de mayor éxito, lo cual no sería posible sin el desarrollo de una alfabetización visual muy intensa. Los parques temáticos, los superhéroes, la cultura fan..., todo ello son aspectos del mismo fenómeno de alfabetización múltiple, que además está globalizada y es muy susceptible a las modas del mercado. (MARTOS; CAMPOS, 2013, p. 34 - 35)

Para pensar a realidade leitora intermedial, o curso lança uma série de perguntas: como é possível identificar a identidade leitora de uma pessoa? Quais são as diferenças encontradas na interação de um leitor com um material impresso e um texto em códigos digitais? Você é capaz de usar diferentes suportes de leitura e fazer leituras em mídia digital?

Portanto, a partir de experiências pessoais leitoras ou do pensamento crítico sobre mediação leitora, os participantes são convidados a relacionarem as perguntas propostas com a teoria estudada. O conteúdo está estruturado em oito blocos temáticos (conforme tabela abaixo) para que os participantes se vejam como leitores e também aperfeiçoem suas funções de mediadores de leitura. O curso representa também a oportunidade de explorar os universos ficcionais e pensar em outras práticas que envolvem essas obras.

### Curso: Prácticas ficcionales en la era digital: experiencias transmedias, interactivas y sensoriales en el siglo XXI.

B. temático I	Acercamiento a las prácticas de lectura ficcional como experiencia.
B. temático II	Transficcionalidad, transmedia y las experiencias interactivas.
B. temático III	¿Cómo se leen obras ficcionales hoy?
B. temático IV	Los fenómenos interactivos y la identidad lectora (Primera parte).
B. temático V	Los fenómenos interactivos y la identidad lectora (Segunda parte).
B. temático VI	Los fenómenos interactivos y sensoriales en la producción de la animación lectora.
B. temático VII	La experiencia de la lectura interactiva para la educación inclusiva.
B. temático VIII	Propuestas de análisis.

Tabela 1 - Blocos temáticos (produzido pelas autoras)

O primeiro bloco temático, parte da experiência das práticas de leitura ficcional entre o corpo do leitor e sua interação com o material de leitura, utilizando-se os sentidos do corpo humano e relacionando-os com a

formação da identidade leitora e a interação com os universos ficcionais. Já o segundo bloco, vislumbra a interatividade na era digital, modificada pela Cultura de convergência (JENKINS, 2009).

Alinhado a isso, o terceiro tema aborda as mudanças históricas que sofreu a forma de ler e que, na atualidade, se encontra marcada por um leitor/transleitor (SCOLARI, 2016, p. 182), que se utiliza dos multimeios e “navega” de maneira dirigida, com os impactos decorrentes da inteligência artificial. A quarta e a quinta parte do curso abordam, relacionados com a teoria, os exemplos de universos ficcionais e as formas de interação e estabelecimento de identidades leitoras. São contemplados fenômenos como convenções de cosplay, turismo literário, jogos narrativos, clubes de leitura e fanfics.

Já na segunda metade do curso, são trabalhados os conceitos de mediador de leitura, a partir de Petit (1999, 2001, 2015), e questiona-se sobre quem é e como é esse mediador das novas leituras. Partindo do pressuposto que as formas de ler mudaram ao longo dos anos, faz-se necessário reconhecer quais foram os impactos dessas mudanças nos mediadores de leitura e também nas bibliotecas.



Imagem 1: Captura de videoaula (produzido pelas autoras)

O curso ainda se dedica a explorar as práticas ficcionais na realidade da educação inclusiva e encerra com a proposta de análise, a partir de uma obra literária, e os encaminhamentos para a atividade final. Para essa atividade, os participantes precisam reunir os conhecimentos teóricos desenvolvidos pelo curso, somar suas experiências pessoais e ou profissionais e desenvolver uma proposta. Ou seja, em meio às vivências adquiridas,

perguntas direcionadas pela professora e teorias trabalhadas, o curso pretende que os participantes criem novas propostas de mediação leitora. As criações desafiam os participantes a que selecionem e transformem um dos aspectos descrito nos blocos temáticos (turismo literário, experiências imersivas, produtos literários complementares ao mundo ficcional, jogos narrativos, entre outros) em proposta de experiência transmídia, sensorial e/ou interativa. Com isso, a atividade formativa une teoria e prática.

Isso é possível a partir de dois pilares constituintes do curso: os recursos utilizados para o compartilhamento de conteúdos e o funcionamento interacional entre professora-tutora e alunos. Como falado anteriormente, a plataforma Moodle foi utilizada para a disponibilização do curso, o que dispõe de uma gama de recursos para o fluxo de conteúdos e a viabilização do planejamento da atividade formativa.

Para este curso, optou-se didaticamente pelo variado uso de recursos, já que não seria coerente falar em revolução digital nas práticas ficcionais e estar limitado a recursos escritos. Por isso, além de textos disponibilizados no formato PDF, o curso é constituído por videoaulas (imagem acima) e arquivos em modo de apresentação, que garantem o movimento e o uso de figuras. Recursos de hiperlink e atividades que demandam interação ativa (como os fóruns) também foram utilizados.

O uso de podcasts compõe o curso na tentativa de atender demandas na era digital, pois os leitores desenvolvem uma mentalidade anfíbia (MARTOS; MARTOS GARCIA, 2014) diante de uma cultura híbrida (não limitada em um suporte ou mídia). Isso faz com que, mesmo exercendo outras atividades, como dirigir ou fazer exercício, o curso permitiu a mobilidade de carregar os áudios (podcasts) com o conteúdo de parte dos blocos temáticos.

A atividade formativa virtual contou com interações assíncronas, o que quer dizer que:

Ao proporcionar facilidade de utilização, escolha, feedback, desafio, interatividade, a tecnologia tem grande potencial para envolver os alunos. Isso também proporciona aos alunos oportunidades de engajamento que lhes permitam pensar criticamente, tomar decisões e resolver problemas em conjunto em atividades assíncronas, como fórum de discussão. (BRITO, 2010, p. 12)

Esse formato foi pensado para que a tutoria fosse realizada de maneira adequada. Ou seja, a professora poderia acompanhar diariamente a interação dos participantes e atendê-los em caso de dúvidas e correção de atividades. O formato assíncrono foi eleito por permitir que pessoas de distintos países e submetidos a diferentes fuso horários pudessem participar, sem prejudicar os acessos, nem delimitar horários diários de interação.

A tutoria é complementar a disponibilização de conteúdos, pois promove a interação entre alunos e professores, permitindo uma aprendizagem em via de mão dupla. Para o entendimento do formato do curso na prática, será retratada a aplicação do curso e, conseqüentemente, se abordará a importância da tutoria para uma atividade formativa virtual.

## A

### A aplicação

A primeira versão ofertada do curso partiu da iniciativa da RIUL e do Vice-reitorado de Cultura da Universidade de Málaga. Em língua espanhola, o curso foi ofertado através da plataforma Moodle, contando com a prevista interação assíncrona e o monitoramento tutorizado por uma professora.

Como resultado de sua primeira edição, o curso contou com a inscrição de

42

43

110 alunos<sup>2</sup>, provenientes de seis países diferentes: Espanha, Marrocos, Colômbia, Equador, Uruguai e Brasil. A oferta total dos oito módulos se deu de maneira semanal e progressiva, resultando em dois meses de curso - junho de julho de 2020 - e somando 60 horas/aula. A interação entre os participantes ocorreu de forma significativa, por meio de fóruns virtuais e relações estabelecidas através da atividade avaliativa final. Os alunos que

O curso esteve marcado pela troca de experiências e reflexão sobre as práticas ficcionais, assim, a busca pelo conhecimento partilhado e o pensamento crítico também ocupou o encerramento das atividades. Com isso, os participantes foram convidados a expor seu posicionamento diante do curso, o que permitiu o levantamento de pontos positivos e aspectos sugeridos em caso de nova edição. Dentre os aspectos sugeridos se encontra a possibilidade de interação sincrônica e um calendário menor para a realização do curso, pois dois meses foi considerado um período extenso, podendo ocorrer de maneira mais condensada. Em aspectos positivos, destacou-se a atualidade e qualidade dos conteúdos que foram apresentados de maneira versátil, com recursos variados.

## C

### Considerações finais

A oferta de atividades formativas de maneira virtual é uma possibilidade rica de aprendizagem. Nesses casos, tanto aprendem os inscritos no curso, como os professores responsáveis pelo projeto e aplicação das atividades. Em caso de propostas virtuais, como se pode reconhecer no exemplo descrito, as fronteiras físicas diminuem, o que reflete em um ensino preocupado com a realidade social e com o compartilhamento de conhecimento de modo democrático.

Esta é uma das máximas da RIUL, oferecer cursos, formação e intercâmbio de conhecimentos da forma mais produtiva possível, ao considerar que a integração internacional e de profissionais de diversos setores, para além do corpo discente, dá essa possibilidade. Neste caso, o fato da Universidade de Málaga ter doutoramentos internacionais, e de a docente responsável pertencer a outro país - que não a sede das Universidades que propunham o curso - também favoreceu o encontro de culturas e a divulgação entre os diferentes países.

O percurso teórico proposto foi de fundamental importância para se reconhecer nas práticas ficcionais atuais os aspectos interativos, sensoriais e transmídia. A intensa interação entre leitor, obra e outros recursos dos universos ficcionais, vislumbrou práticas que se utilizam de distintos sentidos humanos. Isso permite o estabelecimento de uma leitura complementada pelo cheiro das páginas de um livro, pela postura ativa de se escrever uma fanfics ou pela participação de um clube de leitura que inclui na venda do livro uma comida e uma lista de músicas relacionadas com a narrativa.

Considera-se que a aplicação do curso permitiu uma visão crítica sobre as novas ações pró-leitura, através da troca sobre experiências entre participantes e a oportunidade de discutir as realidades e os desafios dos consumos das obras ficcionais na atualidade. O curso foi capaz de retomar a função da mediação leitora e ressignificar suas funções perante a era digital, estimulando a reflexão dos participantes com o consumo cultural interativo e sensorial.

Por dedicar-se ao estudo teórico e despertar em seus participantes a criação de propostas para o desenvolvimento de experiências transmídia através das práticas de letramento ficcional, acredita-se que a proposta é pertinente, podendo ser novamente aplicada. A versão do curso em português pode vir a atingir um novo público, e, já atendendo sugestões indicadas na aplicação anterior, poderá contar com adequações no tempo de oferta e na inserção de atividades sincrônicas para o processo de formação.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

NAIANE CAROLINA MENTA TRES



Professora efetiva da área de ensino de língua espanhola na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus realeza-pr, Brasil. Está em doutoramento pelo programa de pós-graduação em letras da Universidade de Maringá. Licenciada em língua e literatura portuguesa e espanhola pela universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre pelo programa de pós-graduação em letras (UPF). Especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira através da UNINTER. Realiza pesquisas na área de literatura e formação de leitores.

ESTÍBALIZ BARRIGA GALEANO

Licenciada em ensino básico, tem uma pós-graduação em psicologia educacional e é doutorada pela Universidade da Extremadura. Atualmente pertence ao grupo de pesquisa GIAI e ao departamento de didática das ciências sociais, idiomas e literaturas da Universidade da Extremadura. Trabalha na Red Internacional de Universidades Lectoras, sendo a sua principal linha de pesquisa as rotas literárias e a cultura da água, que aborda todos os aspetos relacionados com as lendas na literatura, bem como com a conservação do património natural tangível e intangível.



## 4

### Comunidade de Leitores em Rede: as tecnologias ao serviço da promoção da Leitura

#### Introdução - da Rede das Casas do Conhecimento à Comunidade de Leitores

A Comunidade de Leitores da Rede de Casas do Conhecimento (RCdC) é uma iniciativa da Casa do Conhecimento (CdC) e das Bibliotecas da Universidade do Minho, em colaboração com as CdCs dos Municípios de Boticas, Montalegre, Paredes de Coura e Vila Verde, pelo que importa, antes de abordar a tema da Comunidade de Leitores, enquadrar esta iniciativa no seio em que ela se desenvolveu.

O conceito de 'Casa do Conhecimento' surge, em 2004, associado à ideia de criação de uma rede de pessoas e de recursos na área das tecnologias de informação, enquanto suportes da partilha do conhecimento e da promoção da inovação. Respondendo aos desafios colocados pela Sociedade da Informação e do Conhecimento, bem como à consequente necessidade de aprendizagem continuada ao longo da vida, o conceito dava igualmente expressão a um modo particular da Universidade do Minho se relacionar com o território e com as suas populações, através da criação de espaços de aprendizagem interativos e flexíveis, facilmente ajustáveis às variadas necessidades regionais. Esses espaços são as Casas do Conhecimento, que visavam potenciar a disseminação do conhecimento, promover a cultura digital das populações e contribuir para o desenvolvimento do território e das comunidades, através da colaboração da Universidade com as autarquias.

O conceito viria a dar origem, em 2010, à criação da 'Rede Casas do Conhecimento' (RCdC), que integrou a Universidade do Minho, o Centro e Computação Gráfica e os municípios de Fafe, Vila Verde, Paredes de Coura e Vieira do Minho, formalizada no âmbito de uma candidatura a um Projeto, concretizado entre 2011 e 2013, o qual permitiu equipar cinco Casas do Conhecimento, entre elas a da própria Universidade e desenvolver um conjunto variado de atividades. Entre 2013 e 2014 a 'Rede de Casas do Conhecimento' foi ampliada com a adesão de mais quatro autarquias (Boticas, Montalegre, Ponte da Barca e Trofa), continuando a constituir um conceito muito válido, dentro e fora da Universidade e a despertar o interesse de um alargado conjunto de municípios, bem como de entidades

como a AMA – Agência para a Modernização Administrativa, ou outras instituições de Ensino Superior, como é o caso da Universidade de Évora, que integrou a Rede em 2018, no âmbito de um projeto de co-promoção entre as duas instituições, que visa a expansão da Rede Casas do Conhecimento para a região do Alentejo.

Este progressivo alargamento da Rede, hoje com onze parceiros, constitui um bom indicador do elevado interesse e das potencialidades de um conceito e de um projeto pioneiro, que se consolidou através das Casas do Conhecimento, instaladas na UMinho e nos Municípios membros da Rede, as quais dispõem de um conjunto de infraestruturas tecnológicas de informação e comunicação, capazes de promover atividades de formação e disseminação do conhecimento e da cultura, contribuindo simultaneamente para concretizar a ideia de uma Universidade sem muros, capaz de promover o eixo de missão da interação com a sociedade. Para a realização dos seus objetivos, nomeadamente na melhoria contínua da programação a desenvolver no âmbito da RCdC, a Casa do Conhecimento da UMinho procura e conta com a colaboração das Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação e das Unidades de Serviços da UMinho.

Por seu lado, as Bibliotecas da Universidade do Minho têm vindo a desenvolver uma estratégia de animação e promoção cultural desde há mais de uma década, que se reforçou nos últimos anos, com a criação e funcionamento de novos espaços, como as áreas Lounge nas duas principais bibliotecas situadas nos campi de Gualtar e Azurém. Esses espaços Lounge permitiram diversificar e intensificar os eventos e as atividades de promoção cultural, como exposições, palestras, apresentação de livros, debates, tertúlias, pequenos eventos musicais, entre outros.

E, no quadro deste reforço da sua atividade de promoção cultural, ao longo de 2018 as Bibliotecas da UMinho começaram a equacionar a criação e dinamização de Clube(s) de Leitura ou Comunidade(s) de Leitores. O contacto, então estabelecido com a Casa do Conhecimento da Universidade do Minho, permitiu identificar o alinhamento de objetivos e uma excelente oportunidade para juntar esforços amplificando o alcance da ideia original, alavancado na Rede das Casas do Conhecimento.

# A

## A criação da Comunidade de Leitores da RCdC

O conceito de um “Clube de Leitura”, juntando a comunidade da UMinho com as diferentes comunidades locais associadas às diversas Casas do Conhecimento começou a tomar forma, e a ser desenvolvido, no final de 2018. Tendo sido contactadas e convidadas todas as Casas do Conhecimento que fazem parte da RCdC, as Casas de Conhecimento de

Boticas, Montalegre, Paredes de Coura e Vila Verde manifestarem interesse em participar nesta atividade.

Assim, em janeiro de 2019, realizou-se a primeira reunião entre todos os participantes, para debater e definir o conceito, o nome, os objetivos e os princípios e orientações gerais da iniciativa. Realizaram-se ainda duas outras reuniões em fevereiro e março, que permitiram definir o Regulamento e a programação da primeira edição.

Destas reuniões resultou desde logo o nome de “Comunidade de Leitores da Rede Casas do Conhecimento”, bem como a definição dos seus objetivos e público-alvo.

Assim, foram identificados objetivos transversais que estão na origem de muitas outras Comunidades de Leitura, como (1) a promoção da literacia e da leitura ao longo da vida, ou (2) a divulgação dos autores e das suas obras. No entanto, conscientes da importância que as capacidades e os hábitos de leitura têm para uma mais profunda aquisição de conhecimento e uma melhor e mais ativa intervenção na sociedade, quisemos também definir como objetivos para a nossa Comunidade de Leitores (3) o fomento da leitura como uma atividade de carácter social e comunicacional; (4) a criação de um espaço de partilha de conhecimento, reflexões e inquietações, a partir de uma experiência de leitura, que (5) contribuísse para a formação do cidadão tornando-o mais ativo, capaz de questionar o mundo e agir sobre ele, mas também (6) estimular a efetiva criação de uma Comunidade Rede Casas do Conhecimento, através da promoção de encontros, presenciais e à distância, entre as diferentes comunidades que constituem a RCdC – aproximando, desta forma, a comunidade académica de outras comunidades da sociedade civil.

Reconhecendo-se, desde o início, que o público-alvo da Comunidade de Leitores da RCdC seria, pela sua própria natureza, muito amplo e diversificado, assumiu-se que a Comunidade se destinaria a jovens e adultos, não se dirigindo a públicos infantis.

O passo seguinte passou pela organização e definição do funcionamento da Comunidade de Leitores. Atendendo à importância que o fator “proximidade” tem para a criação e desenvolvimento de comunidades, definiu-se que em cada uma das instituições/ territórios se promoveria a criação de uma comunidade de leitores local, dinamizada pelos responsáveis de cada uma das Casas do Conhecimento, que constituem um nó da Comunidade de Leitores da Rede.

A união de cada um destes nós concretiza-se através da seleção de um livro comum por mês - cuja leitura é recomendada a todos os participantes dos diferentes nós da rede - e de um programa de encontros mensais, também comum, em que os leitores de cada Casa do Conhecimento se reúnem fisicamente nos diferentes nós e remotamente numa sessão global e síncrona entre todas as Casas do Conhecimento, através dos sistemas de videoconferência, permitindo a participação e a partilha de experiências de

# 48

# 49

leitura entre todos os participantes.

Os encontros mensais são dinamizados de forma rotativa, sendo da responsabilidade de cada CdC a identificação de, pelo menos, um moderador/dinamizador, a quem cabe a tarefa de dinamizar e facilitar a participação da comunidade local e remota. Estes dinamizadores podem ser membros das entidades promotoras (bibliotecários, professores, investigadores ou outros profissionais), especialistas externos convidados ou os autores das obras selecionadas. Cada Casa do Conhecimento é também responsável pela organização, dinamização e divulgação da sessão presencial nas suas instalações, bem como por criar as condições necessárias à partilha da sessão para as restantes Casas do Conhecimento por videoconferência.

A seleção dos livros e a definição do programa resulta também de um trabalho colaborativo, entre as entidades promotoras, seguindo as linhas orientadoras definidas em regulamento e que visam assegurar um programa de leitura semestral diversificado, que integre autores portugueses e estrangeiros, de carácter literário (prosa, poesia, drama) ou não literário (ensaio, divulgação científica, história, entre outros) abordando temáticas diversas, de modo a ir ao encontro de um público diversificado. A curto prazo pretende-se que a escolha das obras seja realizada pelos participantes da comunidade de leitores ou pelo menos com a sua participação ativa. Sem prejuízo de outras atividades que cada comunidade local queira realizar autonomamente, ficou ainda definido em rede que os

folhetos informativos, cartazes de divulgação - gerais e por sessão - e marcadores de livros. A estratégia de comunicação foi definida em rede e os materiais disponibilizados a todos os promotores, para que pudessem ser distribuídos pelos mais diversos canais de comunicação, digitais e físicos, locais e regionais, chegando ao maior número de pessoas possível.



## O primeiro ano da Comunidade de Leitores da RCdC

Em março de 2019, foi estabelecida a programação da primeira edição (tabela 1) que decorreu de junho a dezembro desse ano.

Sessão	Data	CdC	Livro	Autor(es)	Dinamizador
1	19 de junho	UMinho	A Ciência e os seus Inimigos	Carlos Fiolhais e David Marçal	Carlos Fiolhais
2	17 de julho	UMinho	Portugal	Miguel Torga	Carlos Mendes Sousa
3	18 de setembro	Montalegre	A Ameaça	Ken Follet	Sandra Alves
4	16 de outubro	Paredes de Coura	Camilo Broca	Mário Cláudio	Mário Cláudio
5	20 de novembro	Vila Verde	Eliete – Uma vida normal	Dulce Maria Cardoso	Alberto Serra
6	18 de dezembro	Boticas	Um amigo para o Inverno	José Carlos Barros	José Carlos Barros

Tabela 1 - Programa Comunidade de Leitores RCdC - 1.ª Edição - junho a dezembro 2019



Figura 2 - Apresentação pública da iniciativa na UMinho, participada via VC em todas as Casas do Conhecimento.

Figura 1 - Materiais de divulgação - 1.º Edição

encontros mensais se realizam todas as terceiras quartas-feiras de cada mês, numa sessão presencial simultânea, com a duração de 1h30m.

Definidos os objetivos e o funcionamento da Comunidade de Leitores da RCdC, foi desenvolvida uma linha gráfica para a comunidade de Leitores da RCdC, bem como um conjunto de materiais de divulgação (fig.1) como

50

51

presença de diversos responsáveis políticos e institucionais das entidades envolvidas.

A primeira sessão da Comunidade de Leitores realizou-se a 19 de junho, em torno do livro escolhido para esse mês - A ciência e os seus inimigos -, dinamizada pela Casa do Conhecimento da Universidade do Minho, na Biblioteca do campus de Azurém, e com a presença de um dos autores da obra, Carlos Fiolhais (Fig.3). Esta primeira sessão, que contou com a participação de cerca de 40 pessoas, distribuídas pelos 6 nós participantes, estabeleceu desde logo o formato e o tom no qual decorreram todas as sessões posteriores. À intervenção inicial do dinamizador da sessão, que neste caso era autor da obra, seguiram-se intervenções, comentários e perguntas dos participantes em cada uma das Casas do Conhecimento. Ao longo da primeira edição, destacam-se ainda as participações do escritor Mário Cláudio, que dinamizou a sessão de outubro, a partir da CdC de Paredes de Coura, e partilhou com os leitores, na primeira pessoa, vários factos interessantes sobre sua obra “Camilo Broca”, e a participação do escritor José Carlos Barros, natural de Boticas, mas a viver no Algarve, que se deslocou ao seu território de origem para dinamizar a 6ª sessão, a partir da CdC de Boticas, para partilhar e comentar um dos seus livros - “Um Amigo para o Inverno”. A obra “Portugal”, de Miguel Torga, foi apresentada a partir da CdC UMinho pelo Professor Carlos Mendes Sousa, Professor no Instituto de Letras e Ciências Humana da UMinho (Fig.4). A sessão dinamizada a partir da Casa do Conhecimento de Montalegre sobre o livro “A Ameaça”, de Ken Follet, contou com a colaboração da Dra. Sandra Alves, médica de família no centro de saúde familiar de Montalegre, que partilhou com os leitores a sua experiência de leitura e os seus conhecimentos, enquanto médica de família, sobre uma temática que, em 2019, não passava de ficção para a maioria dos leitores, mas que nos últimos tempos se tornou uma temática atual, uma vez que o tema central deste livro é a ameaça da propagação de um vírus.

Durante a primeira edição, que decorreu no formato previsto, com sessões mensais e presenciais em cada uma das Casas do Conhecimento e com uma ligação remota, por videoconferência, a participação foi aberta a todos os interessados, sem necessidade de fazer inscrição ou registo. No entanto, os leitores foram convidados a inscreverem-se como membros da Comunidade de Leitores da RCdC, através de um formulário online, manifestando o seu interesse em participar nas sessões, o que permitiu à



Figura 3 - 1.ª Sessão: CdC UMinho | Biblioteca de Azurém

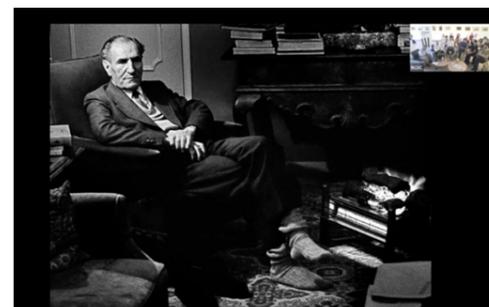


Figura 4 - 2.ª Sessão CdC UMinho | Biblioteca de Gualta

organização criar um meio de comunicação direto com os leitores, enviando mensalmente um email a cada membro, lembrado a obra e o dia da sessão síncrona. Durante a 1.ª edição, inscreveram-se na Comunidade 44 leitores e registou-se uma média de 30 participantes por sessão.

Tal como inicialmente planeado, em novembro de 2019, os promotores da Comunidade de Leitores da RCdC voltaram a reunir-se, para fazer um balanço do funcionamento da Comunidade nas sessões já realizadas, e definir a programação para o primeiro semestre de 2020.

Sessão	Data	CdC	Livro	Autor(es)	Dinamizador
7	15 de janeiro	Boticas	A Senhora Professora	Rui Damásio	Rui Damásio
8	19 de fevereiro	UMinho	Inteligência Artificial	Arlindo Oliveira	Arlindo Oliveira
*	18 de março	Vila Verde	Tecnologia Versus Humanidade – O confronto futuro entre a Máquina e o Homem	Gerd Leonhard	Ismael Graça
*	15 de abril	UMinho	Como tornar-se doente mental	José Luís Pio Abreu	José Luís Pio Abreu e Pedro Morgado
9*	20 de maio	Paredes de Coura	A Casa grande de Romarigães	Aquilino Ribeiro	Aquilino Machado
10*	17 de junho	Montalegre	Planalto do Gostofrio	Planalto do Gostofrio	Fátima Fernandes

\*Sessões com alterações devido à pandemia

Tabela 2 - Programa da Comunidade de Leitores da RCdC - 2ª Edição

Foram realizadas, como previsto, as duas primeiras sessões, em janeiro e fevereiro de 2020, no formato presencial anteriormente utilizado, e mantendo-se o mesmo número médio de participantes registados em 2019. Estas sessões contaram, mais uma vez, com a presença dos autores dos livros selecionados. Em janeiro de 2020, a Casa do Conhecimento de Boticas dinamizou o livro “A Senhora Professora”, convidado o autor, Rui Damásio, natural de Boticas, a participar na sessão e a partilhar a sua experiência enquanto escritor com os leitores da Comunidade. Uma sessão bastante participada onde os leitores colocaram várias questões ao autor.

e partilharam opiniões e reflexões sobre a sua experiência de leitura com os outros participantes. Constatou-se, nesta altura, que os participantes estavam mais ativos, sentindo-se mais à vontade para intervirem. Na 8ª sessão, a seleção recaiu sobre o ensaio de divulgação científica “Inteligência Artificial”, dinamizada pela CdC UMinho a partir da Biblioteca de Azurém, com a participação de Arlindo Oliveira, autor da obra e professor no Instituto Superior Técnico de Lisboa.

Em março de 2020, quando o país entrou em estado de calamidade e posterior estado de emergência foi necessário cancelar as sessões de março e abril, não só porque as entidades promotoras tiveram de reorganizar a sua própria atividade, mas também porque os leitores da Comunidade tiveram de lidar e adaptar-se a uma “nova realidade”. Verificou-se, rapidamente, que as alternativas que outras instituições encontravam para reorganizar e dar continuidade ao seu trabalho passavam pela utilização de tecnologias de informação, como os sistemas de videoconferência, uma prática já utilizada pela comunidade de leitores, pelo que a sua adaptação carecia apenas de pequenas mudanças e que o maior desafio seria encontrar formas de ajudar Leitores a utilizarem de forma independente as TI para participarem na Comunidade.

Em maio de 2020, foi possível dar continuidade à programação, com pequenas alterações, passando do formato híbrido (presencial/físico e remoto/digital) para o formato 100% remoto/digital. Recorrendo ao mesmo sistema de videoconferência, mas, agora, a partir da casa de cada um.

Nas sessões realizadas em maio e junho de 2020, foi solicitado a todos os interessados que procedessem a um registo, para que os dados de acesso à sessão online fossem partilhados com todos os inscritos. Esta prática permitiu verificar um aumento no número de participantes por sessão e um aumento no número de membros registados na Comunidade de Leitores, sem perder os leitores e participantes habituais.

A sessão realizada em maio, em torno do livro “A Casa grande de Romarigães”, de Aquilino Ribeiro (Fig. 5,) foi dinamizada pelo neto do autor, Aquilino Machado, a convite da CdC de Paredes de Coura. A última

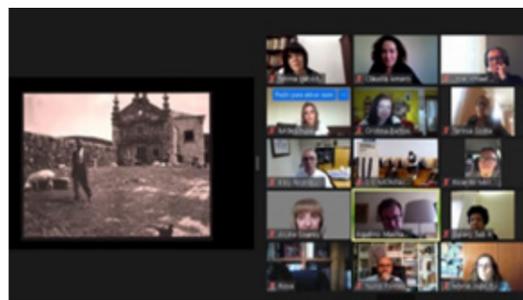


Figura 5 - 1.ª Sessão: CdC UMinho | Biblioteca de Azurém



Figura 6- 2.ª Sessão CdC UMinho | Biblioteca de Gualtar

sessão da 2ª edição, aconteceu no dia 18 de junho de 2020 e contou com a participação remota do Professor, Psiquiatra e Autor do livro selecionado - “Como tornar-se doente mental” (Fig.6) - José Luís Pio Abreu e do Professor e Psiquiatra Pedro Morgado como dinamizadores.

Ambas as sessões, de maio e de junho, contaram com mais de 50 participantes em cada sessão e a Comunidade de Leitores da RCdC conta, neste momento, com 170 membros registados.

## R

### Rumo ao futuro: as lições aprendidas e a 3ª edição

Realizada a avaliação das duas edições anteriores, os promotores da iniciativa foram unânimes ao considerarem que as alterações trazidas ao funcionamento da Comunidade de Leitores da RCdC, durante a pandemia, deviam ser assumidas como benéficas e que a 3ª edição deveria ser organizada para ser realizada em formato híbrido, permitindo a possibilidade de os Leitores participarem, presencialmente, nas sessões a partir das Casas do Conhecimento, mas também abrindo a possibilidade de participação de forma individual a todos os que quisessem participar a partir dos seus próprios dispositivos eletrónicos. Este formato permite, por exemplo, que quem tenha ligações afetivas aos territórios e livros possa participar, mesmo estando a viver fora dos concelhos e territórios da Rede Casas do Conhecimento

Apesar de não estar implementado um procedimento de avaliação que permita a recolha da opinião dos participantes de forma direta - prática a integrar, em breve, juntamente com a colaboração dos leitores na definição das obras a selecionar - o aumento do número de participantes e inscritos na Comunidade de Leitores, bem como os comentários e elogios dos participantes e dos próprios autores e dinamizadores das sessões, faz com que a avaliação seja bastante positiva.

De salientar ainda que, fruto da sessão dedicada a Miguel Torga, na primeira edição, e da sessão dedicada a Aquilino Ribeiro, na segunda edição, surgiram propostas para outras iniciativas no âmbito da promoção da leitura e do património literário, nomeadamente a organização de passeios / visitas literárias. Nesse sentido, planeou-se a organização de um Roteiro Torquiano por Terras do Barroso, incluindo os territórios de Montalegre e Boticas, e uma visita à Casa Grande de Romarigães, em Paredes de Coura, que serão realizados logo que as condições (nomeadamente sanitárias) o permitam.

Durante a 3ª edição, os promotores procurarão intensificar e enriquecer as ações de divulgação de cada uma das sessões, através da produção e disponibilização de outros recursos, eventualmente contando com o apoio

do dinamizador convidado, como por exemplo a gravação de leituras em voz alta de trechos da obra (podcast ou vídeos); a partilha de questões, pensamentos ou problemáticas que suscitem o interesse e a curiosidade da comunidade para a leitura da obra; a identificação e partilha de vídeos / documentários do autor ou da obra; a produção de teasers de vídeo sobre a sessão/obra, entre outros recursos. Esta prática permitiria não só divulgar a comunidade de leitores, mas contribuir com outros recursos, para além da partilha na sessão síncrona, para a promoção da leitura.

A terceira edição realizar-se-á de setembro de 2020 a fevereiro de 2021 (tabela 3) e conta, mais uma vez com um conjunto de obras diversificado, que contempla a promoção de autores locais, nacionais e internacionais, obras literárias como “O Planalto do Gostofrio”, de Bento da Cruz, recentemente reeditado com o apoio do Município de Montalegre, ou a “Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, assinalando o centenário de nascimento da autora que se celebra em 2021; mas também obras de divulgação científica como “Novaceno - O advento da Era da Hiperinteligência”, de James Lovelock; obras de carácter biográfico, como “Bernardino António Gomes: ilustre médico iluminista nascido em Paredes de Coura”, do escritor e Professor Carlos Subtil. Destaca-se ainda, nesta 3ª edição, a seleção do livro “O tempo não existe: Manifesto (Bilingue)”, do Pintor e Mestre Nadir Afonso, que será apresentado em novembro, numa sessão dinamizada por Laura Afonso, esposa do autor e Presidente da Fundação Nadir Afonso; e a participação do Reitor da Universidade do Minho, Professor Rui Vieira de Castro, que encerrará a 3ª edição, em fevereiro de 2021, com o livro “Frente ao Contágio”, de Paolo Giordano.

Em conclusão, a Comunidade de Leitores da Rede das Casas do Conhecimento está a criar raízes, confirmando-se como uma iniciativa com reconhecido interesse e elevado potencial, não apenas na promoção da leitura, nomeadamente entre o público universitário, mas também e sobretudo na como uma atividade de aproximação, interação e partilha entre as pessoas, comunidades e territórios muito diversos.

Sessão	Data	CDC	Livro	Autor(es)	Dinamizador
11	16 de setembro	Vila Verde	Novaceno - O Advento	James Lovelock	Ismael Graça
12	21 de outubro	Montalegre	Planalto do Gostofrio	Bento da Cruz	Fátima Fernandes
13	18 de novembro	Boticas	O Tempo Não Existe: Manifesto	Nadir Afonso	Laura Afonso
14	16 de dezembro	UMinho	A Hora da Estrela	Clarice Lispector	Carlos Mendes Sousa
15	20 de janeiro	Paredes de Coura	A Casa grande de Romarigães	Carlos Subtil	Carlos Subtil
16	17 de fevereiro	UMinho	Frente ao Contágio	Paolo Giordano	Rui Vieira de Castro

Tabela 3 - Programa da Comunidade de Leitores da RCdC - 3ª Edição

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### CLÁUDIA AMARO



Colaboradora da casa do conhecimento da universidade do Minho, onde trabalha na organização e implementação de atividades culturais e educativas em estreita colaboração com a rede casas do conhecimento.

Licenciada em ensino de inglês e alemão pela universidade do Minho e especializada em sistemas de informação. Desenvolveu a sua atividade profissional como professora do 3º ciclo e secundário no ensino profissional, entre 2004 e 2018, onde participou e coordenou diversos projetos de educação e formação profissional.

### DANIELA CASTRO



Colaboradora, desde 2004, nos serviços de documentação da universidade do Minho, onde coordena os setores funcionais da biblioteca digital, formação de utilizadores e atividades culturais. Pós-graduada em ciências documentais pela faculdade de letras da universidade de Coimbra e em administração pública pela universidade do Minho.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### ELOY RODRIGUES



Diretor dos serviços de documentação da universidade do Minho. Nas duas últimas décadas tem promovido o acesso aberto e a ciência aberta, tendo liderado, em 2003, a criação do repositório - o repositório institucional da universidade de Minho, e coordenado, desde 2008, a equipa da UMinho que desenvolve o projeto repositórios científico de acesso aberto de Portugal.

É membro do *eua expert group on science 2.0/open science*, em representação do conselho de reitores das universidades portuguesas e desde abril de 2015, presidente do conselho executivo da *confederation of open access repositories (coar)*.

### LUÍS AMARAL



Professor associado no departamento de sistemas de informação da escola de engenharia da universidade do Minho.

Licenciado em engenharia de sistemas e informática e doutorado em informática pela universidade do Minho.

Prémio Descartes - Instituto Nacional de Administração, em 1995. Coordenador científico do Gávea - Observatório da Sociedade da Informação. Membro fundador da Associação para o desenvolvimento da sociedade da informação e da Associação portuguesa de sistemas de informação.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

TERESA COSTA



Técnica de biblioteca dos serviços de documentação da Universidade do Minho desde 2004, desempenhando nos últimos 4 anos funções na biblioteca da escola de Direito da Universidade do Minho

5

Praxar leitores

Do que vos venho falar é de criar ambientes informais de leitura literária, no ambiente formal de uma sala de aula que não seja de um curso ou de uma “cadeira” de literatura. A praxe de que vos falo no título da minha comunicação é, pois também, para os docentes universitários, sejam ou não “de literatura”. Especialmente para os que, sendo de outras áreas científicas e disciplinares, tantas vezes se acercam de nós e confessam o seu gosto em ler ficção, ou poesia, e a falta de tempo para o fazerem. A esses colegas, o que vamos propor vai-lhes roubar algum tempo de “matéria”, mas, se as coisas correrem bem, talvez se consiga aproveitar até para falar da “matéria” e, ao mesmo tempo, obrigar os alunos a uma outra matéria, a literária, mas que não sairá nas frequências ou nos exames. Trata-se de dar a descobrir um gosto, mas obrigando a provar, a experimentar, mais do que ficar à espera de uma epifania ou do contágio: as epifanias são raríssimas, e os contágios, nestas coisas, contam sempre com muita e viral concorrência.

O que vos proponho não tem a veleidade, nem a ilusão, de ser um programa a instalar no atual sistema operativo em que as IES vivem. É a proposta de um “bug bom” aqui, outro acolá (afinal, falamos do bichinho da leitura), que, feito com vontade e persistência, pode vir a ter um lugar próprio ou acomodado no dito sistema. É uma proposta que parte da nossa experiência em observação (e participação) de grupos de leitura, normalmente frequentados por quem ou gosta de ler, ou gosta daquele livro que se vai discutir.

Mas a proposta parte, sobretudo, da vontade de recuperar o sucesso de iniciativas que decorreram fora da Universidade de Évora, mas dentro da Cidade de Évora, entre os anos 2007 e 2009, na Biblioteca Pública. Em particular de uma atividade intitulada «Leituras da Ciência, Artes e Sociedade», que tinha um público maioritariamente constituído por professores, muitos da Universidade. O balanço de dois anos desta atividade, 2007 e 2008, foi feito em 2009, quando entrava na fase final o triénio do projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian em que se inseriram, e está publicado pelo CIDEHUS – Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, desde 2010<sup>1</sup>.

Julgamos que está na altura de voltarmos a olhar para ele e usá-lo como ponto de partida para algo de diferente, mas na mesma linha. Aprender com o que ali se fez, onde se aprendeu, pelo menos, o que a conclusão do texto publicado sobre o conjunto de atividades que marcaram o tal projeto, e que se intitulava “Évora Cidade de Leitura”, dizia:

60

61

*Um aspecto essencial que contribuiu fortemente para o seu enraizamento nas práticas culturais da cidade foi o facto de ele se desenvolver graças à parceria de diversas entidades. (...) É inegável que as acções que mais público atraíram foram a “Formação de mediadores de leitura” e “Leituras da Ciência, Artes e Sociedade”, o que sugere corresponderem a interesses ou necessidades sentidas no público-alvo.*

*As acções mais directamente associadas à leitura por prazer (como os grupos ou rodas de leitura) têm adesões irregulares e os seus resultados indicam a necessidade de uma reflexão e eventualmente reformulação dos seus princípios organizativos. Isto é tanto mais importante quanto este é o tipo de leitura que mais pode contribuir para a leitura continuada e a frequência de bibliotecas ao longo da vida.*

A nossa proposta, um mix trabalhado destas aqui mencionadas, é que num semestre do ano letivo, numa cadeira de cada um dos cursos lecionados na Escola ou Faculdade, um professor inclua, como obrigatória, a leitura de uma obra literária. Limitamo-nos aqui à organização intermédia de muitas das IES – Escolas ou Faculdades – com alguma autonomia, porque nos parece mais difícil e demasiado diluído começar como projeto da Universidade ou do Instituto Politécnico, embora o objetivo seja o de vir a ser reconhecido, como todos os outros projetos, como parte desta identidade maior.

Tudo terá de ser bem preparado com quem, dos estudos literários, se predisponha a este trabalho, desde a escolha das obras (género, nacionalidade, temáticas preponderantes) ao trabalho preparatório com o “docente-não-de-literatura” que inclua a calendarização e metodologia de abordagem à obra com efeito que se pretenda: vamos só desanuviar ou vamos usar a obra como ponto de partida para as “nossas” matérias? Como sabemos, na ficção e na poesia, tudo é possível... Só dá trabalho. Trabalho de formação de mediadores de leitura literária, para todos os efeitos.

A proposta não é, nem parece, simples. Tal como não é: valorizarmos, ainda entre muitos dos que se movem no mundo dos estudos literários, a ideia de que a leitura literária é uma prática para que várias formações podem contribuir e em que podem ser competentes a formar leitores; nem é simples fazer-se o gosto ao dedo de ler dos que não têm, como nós, a felicidade de ler literatura como profissão e vivem relativamente afastados dos livros que requerem outro empenho que ler literariamente – mais do que um simples passatempo ou lazer – requer. O que é divertido está fora das aulas e longe dos professores, mas à volta de um livro pode ser que isso mude... um bocadinho, e deixe de ser uma “seca”. Vai depender da encenação e dos ensaios, um trabalho de montagem de uma produção em equipa, para que seja um “espetáculo”, pois então, se é na era do espetáculo que vivemos.

A proposta parte de um necessário envolvimento de docentes, em programas que sejam considerados pelas instituições como mais do que uma

atividade esporádica ou “bem gira”. Implica, entre outros detalhes práticos como a disponibilização de exemplares das obras em número razoável na biblioteca geral, valorizar o trabalho dos docentes envolvidos. É que, se no nosso título falamos da dispensa de exames para os estudantes, e estes representam a avaliação do resultado dos conhecimentos adquiridos, e não apenas o esforço em adquirir esses conhecimentos, aqui falamos da avaliação do empenho e desempenho dos docentes num eventual programa do Ler+ no Superior.

E falamos mesmo de pontos que, como notas numa pauta, já acontecem na avaliação anual do desempenho dos docentes: poderia ser uma proposta feita pelas chefias intermédias (escola, faculdade, departamentos) que se candidatem a aderir, em que teria de haver uma ponderação não limitada à simples adesão, mas ao resultado de avaliação, até pelos estudantes, pela forma como o que fizeram modificou ou confirmou o seu (des)gosto pela leitura literária. Este fator (tão real como desagradável e que tem paralelo nas conversas sobre remunerações e dinheiros) iria certamente distinguir muito positivamente a adesão de quem “da literatura” queira contribuir para a sua promoção junto de quem não a tem como primeira escolha; ou de quem seja de “longe da literatura” mas goste mesmo de literatura e se disponha a ceder o seu tempo para a relacionar com a “sua matéria”.

É assim que a proposta pressupõe, ainda, que a escolha das obras siga critérios que, preferencialmente se cruzem com a natureza do curso onde serão lidas e comentadas. Mas também com os planos estratégicos e de atividades das diferentes instituições, bem como com os vários calendários que pautam um ano escolar. Aqui, sugerimos, por exemplo, que em algum momento mais solene do calendário da IES haja uma intervenção que se destaque, com a participação voluntária de docentes ou estudantes a propósito desta atividade.

A proposta não é fácil, embora possa continuar a ser, talvez, “muito gira”. Implica equipas designadas para o efeito, implica alguns momentos e algumas tarefas, implica muita organização e disponibilidade: tudo e todos tão importantes quanto os discursos que temos quando dizemos para se Ler+ no Superior. E onde cada instituição que se queira envolver pode mostrar o que vale no empenho em demonstrar a sua adesão ao lema.

62

63

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### CLÁUDIA SOUSA PEREIRA

Investigadora e professora desde 1990 na Universidade de Évora.

Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Évora. Entre 2009 e 2013 foi Vereadora na Câmara Municipal de Évora com os pelouros da Cultura, Educação, Ação Social, entre outros.

As suas publicações e as suas atividades quer de investigação, quer de divulgação científica e de extensão à comunidade centram-se e percorrem as áreas da literatura infanto-juvenil, a leitura literária e a promoção do livro e da leitura.



## 6

### RIUL em Beja:

**quase uma década a ler no ensino superior.**

No momento atual, a equipa RIUL/IPBeja continua a fazer o que sempre fez, isto é, a experimentar caminhos, sem um mapa previamente feito, procurando desenvolver literacias, em particular a verbal. Consequentemente, tão ou mais importante do que o ponto de chegada tem sido o processo ou, melhor dizendo, os processos em que nos temos desmultiplicado ao longo de quase uma década, completada em janeiro de 2021. Por isso mesmo, propomos-vos rememorar os eixos principais desta caminhada, em termos dos locais de experiência e de abertura ao mundo em que nos temos demorado. São eles:

1. Dinâmicas de experimentação – sobre projetos envolvendo a participação de estudantes
2. Abertura a outros mundos – envolvendo a disseminação do trabalho feito e organização de eventos
3. Desafios futuros

## D

### Dinâmicas de experimentação

A Bichinhos de Contos tem sido mais recente intervenção da equipa RIUL/IPBeja. Trata-se de um projeto de colaboração entre a Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja) e a Biblioteca Escolar de Santiago Maior, parte integrante do Agrupamento nº 1 de Escolas de Beja. Esta colaboração envolve docentes e estudantes de unidades curriculares da área da língua materna, da licenciatura em Educação Básica (EB), enquadrada pelo seguinte princípio: “Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.” (cf. Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos-Português-1º ciclo do ensino básico-2º ano, disponível neste endereço).

Assim, em 2018/19 e 2019/20 pretendemos otimizar este princípio nas unidades curriculares de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Literacia e Formação de Leitores, Literatura Infantojuvenil e Aprendizagem e Ensino da Língua Portuguesa, tendo docentes e discentes, da ESE, colaborado

com a Professora Bibliotecária e as docentes dos 1 e 2ºs anos de escolaridade do Centro Escolar de Santiago Maior. Numa lógica semestral, o envolvimento de diversas unidades curriculares (UC) organizou-se nas seguintes esferas de atuação, de acordo com o seguinte quadro:

Currículo do Ensino Básico		
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Oralidade	Expressão Compreensão
Literacia e Formação de Leitores	Leitura	Compreensão de textos
Literatura infantojuveni	Leitura	Educação literária
Aprendizagem e Ensino da Língua Portuguesa	Leitura / Escrita	Oral / leitura / escrita

**Quadro 1** – relação entre áreas do Currículo do Ensino Básico e unidades curriculares da licenciatura em Educação Básica (EB)

Porém, a Pandemia surpreendeu-nos em março de 2020 e fez-nos suspender abruptamente o projeto, com o encerramento das escolas, pelo que aguarda um desenlace neste novo ano letivo que agora iniciamos.

Além deste projeto, temos entre mãos a tarefa de transcrever e dar à luz e ao ouvido de forma sistemática uma importante recolha de Património Cultural Imaterial realizada a partir do final dos anos 70 na Diocese de Beja.

Sem dúvida, desde o início das nossas atividades, a colaboração com outras entidades constituiu o cerne do trabalho desenvolvido por docentes e estudantes. Aliás, podemos observar a sua importância no seguinte quadro:

	Parceiros	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Uma página por dia.	Biblioteca do IPBeja.	X	X	X	X						
Vamos plantar uma árvore de palavras.	Agr.de Escolas n.01 de Beja.		X	X	X						
PromL – Eu conto, tu contas.	Est. Prisional de Beja, Lar Mansão de São José.	X									
PromL – Dormir com histórias.	Centro de Acolhimento Temporário “A Buganvília”, Fundação	X	X	X	X	X	X	X	X		
PromL – Papalivros.	Manuel Gerardo de Sousa e Castro.					X	X	X	X		
PromL – Brincar com as palavras						X		X	X		
PromL – Empresta-me as tuas orelhas	Biblioteca Municipal de Beja.					X					
Clube de Leitura do IPBeja	Biblioteca do IPBeja.						X	X	X		
Clube de Leitura “Silêncio que se vai ler!”	Biblioteca do IPBeja.					X	X	X			
A água é capaz de engolir muito passado	Agrupamento de Escolas de Mourão.						X	X	X		

**Quadro 2** – Projetos RIUL/IPBeja, parceiros e duração

	Parceiros	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Cartografias Leitoras	Câmara Municipal de Beja							X	X		
Inventariação de manifestações do Património Cultural Imaterial (PCI).	Biblioteca Municipal de Beja. Biblioteca do IPBeja.								X	X	
Bichinhos de Contos	Biblioteca Escolar de Santiago Maior – Agrupamento de Escolas nº1 de Beja.									X	X
Património Cultural Imaterial do Baixo-Alentejo de temática religiosa	Diocese de Beja										X

**Quadro 2** – Projetos RIUL/IPBeja, parceiros e duração

Cada um dos projetos corresponde, sumariamente, ao seguinte:

- **Uma Página por Dia:** sugestão diária de leitura divulgada através do blogue <<http://umapaginapordia.blogspot.com/>> e numa ‘árvore’ (oferecida para esse efeito por Viviane Silva, escultora e docente do IPBeja à data) na Biblioteca do IPBeja;
- **Vamos plantar uma árvore de palavras:** atividades de leitura, escrita e expressão artística realizadas a partir da árvore do projeto Uma Página por Dia; desenvolvida no Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja; Link do blogue onde foram publicados os textos produzidos pelos alunos do ensino básico e secundário; fotos da exposição realizada na Galeria de Exposições do IPBeja com maquetas das árvores produzidas pelos estudantes de Artes da Escola Secundária que integra o referido Agrupamento;
- **PromL DH – Dormir com histórias:** Leituras à hora de dormir, efetuadas por Estudantes do Ensino Superior (licenciatura em Educação Básica, 2º ano, enquadrado na UC de Literacia e Formação de Leitores), destinadas a crianças institucionalizadas;
- **PromL ECTC – Eu conto, tu contas:** narração oral de conto tradicionais por e para utentes de lares de 3ª idade e reclusos;
- **PromL Papalivros:** Atividades de estímulo da expressão e da compreensão orais em crianças dos 6 aos 10 anos, a realizar por estudantes do Ensino Superior (Licenciatura em Educação Básica, 3º ano, enquadrado na uc Aprendizagem e Ensino da Língua; Licenciatura em Serviço Social), junto de crianças institucionalizadas;
- **PromL Brincar com as Palavras:** Atividades de estímulo da expressão e da compreensão orais em crianças dos 18 meses aos 5 anos, a realizar por Estudantes do Ensino Superior (Licenciatura em Educação Básica, 2º ano, enquadrado na uc Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem;



CTeSP de Apoio à Infância), junto de crianças institucionalizadas;

- **PromL Empresta-me as tuas orelhas:** Elaboração de recensões críticas destinadas aos Pais dos Clubes de Pais e Filhos da Biblioteca Municipal de Beja e colaboração nas sessões destes Clubes (licenciatura em Educação Básica, 3º ano, enquadrado na uc Literatura Infantojuvenil), junto de crianças dos 0 aos 6 anos;
- **Clubes de leitura para Estudantes do ensino superior,** nomeadamente aos Estudantes Internacionais (aberto a todos os cursos CTeSP e Licenciaturas);
- **Clube de Leitura “Silêncio que se vai ler!”:** atividade semanal de 45 minutos de leitura recreativa individual e silenciosa de textos tradição oral e de literatura contemporânea, com uma sessão única com um convidado especial (Licenciatura em Educação Básica, 1º ano, enquadrado na uc Português II);
- **A água é capaz de engolir muito passado:** criação e experimentação de atividades de educação literária, acompanhadas de formação (trabalho conjunto IPBeja e docentes do Agrupamento de Escolas de Mourão, da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário);
- **Cartografias Leitoras:** elaboração de cartografias sobre aspetos do Património Cultural, recorrendo às ferramentas GoogleMaps e GoogleSites (Licenciatura em Turismo, 1º ano, enquadrado na uc Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa + curso técnico superior profissional em Informação e Comercialização Turística);
- **Inventariação de manifestações do Património Cultural Imaterial (PCI):** trabalho de recolha de tradições orais (contos, lendas, orações, receitas de culinária tradicionais, etc.), a partir do contexto familiar e geográfico de origem dos estudantes (licenciatura em Turismo, 1º ano, enquadrado na uc Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa);
- **Bichinhos de Contos:** elaboração e execução de atividade de mediação, de oralidade, leitura e escrita na Biblioteca Escolar do Centro Escolar de Santiago Maior – Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja (licenciatura em Educação Básica, 2º e 3º anos, enquadrado nas uc Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Literacia e Formação de Leitores, Literatura Infantojuvenil e Aprendizagem e Ensino da Língua Portuguesa);
- **Património Cultural Imaterial do Baixo-Alentejo de temática religiosa:** trabalho de transcrição e edição de textos de tradição oral, recolhidos desde o final dos anos 70 do século XX pelo Padre António Cartageno, com a colaboração do Cónego António Mendes Aparício.

# A

## Abertura a outros mundos

Ao mesmo tempo que íamos promovendo a experimentação de práticas associadas à literacia verbal, fomos tendo também a preocupação de organizar encontros que permitissem também promover a disseminação do trabalho realizado, constituindo também oportunidades de formação. Além das organizações em que o IPBeja se viu envolvido, também tivemos oportunidade de participar noutros eventos, nomeadamente os de outros membros da RIUL. Estas duas dimensões estão patentes no quadro que se segue:

Evento	Promotores	Ano	Participantes
<a href="#">Link para blogue de apoio ao evento</a>	RIUL/IPBeja	2011/05/13	Aitana Martos Garcia (Univ. de Almeria) Ângela Balça e Paulo Costa (Univ. de Évora) Eloy Martos Nuñez (Univ. de Extremadura) Florêncio Moniz, João Paulo Barros, João Rodrigues e Maria do Sameiro Pedro (IPBeja) Maria da Natividade Pires e António Pais (IPCastelo Branco)
<a href="#">Link da comunicação apresentada.</a>	RIUL Universidad de Sevilla	2011/10/17-18	Florêncio Moniz e Maria do Sameiro Pedro (IPBeja)
<a href="#">Link para blogue de apoio ao evento</a> <a href="#">Link para fotos do evento</a>	RIUL/IPBeja	2013	Cristina Taquelim (Biblioteca Municipal de Beja) Elisete Sepanas (Biblioteca IPBeja) Emília Polaco (BE da Escola Secundária Diogo de Gouveia – Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja) Gisela Cañamero (arte pública) João Rodrigues (IPBeja)

68

69

Evento	Promotores	Ano	Participantes
<a href="#">Link do evento</a> <a href="#">Link para materiais relativos às intervenções</a>	RBE – Coordenação Interconcelhia do Alentejo e RIUL/IPBeja	2014	Elisete Sepanas (Biblioteca IPBeja) Maria do Sameiro Pedro (IPBeja) Maria Isabel Morales Sánchez (Univ. de Cádiz)
<a href="#">Link do evento</a> <a href="#">Link da comunicação apresentada</a>	IP Castelo Branco RIUL	2015	Ana Piedade, Bárbara Esparteiro e Maria do Sameiro Pedro (IPBeja)
<a href="#">Link</a>	IPBeja	2016/05/19-20	Eloy Martos Nuñez (Univ. de Extremadura) Maria do Sameiro Pedro (IPBeja)
I Colóquio Internacional Falas de Água – Água que dá a vida, água que traz a morte <a href="#">Link do evento</a> <a href="#">Link da comunicação apresentada</a>	IELT – FCSH/ UNL, RIUL	2016/10/14-15	Bárbara Esparteiro Maria do Sameiro Pedro
I Congreso Iberoamericano de Memórias del Agua – Lecturas, Ecología y Educación <a href="#">Link do evento</a> <a href="#">Link da comunicação apresentada</a>	RIUL Escola de Estudos Hispânicos - CSIC Universidad de Sevilla	2017/03/23-24	Maria do Sameiro Pedro (RIUL/IPBeja) Bárbara Esparteiro (RIUL/IPBeja)
I Seminario Internacional NARRATIVAS DEL PAISAJE (Leer y escribir los espacios) <a href="#">Link da apresentação feita</a>	RIUL Univ. de Extremadura Univ. de Málaga	2017/06/1-2	Bárbara Esparteiro, Elisete Sepanas e Maria do Sameiro Pedro (RIUL/IPBeja)
II Colóquio Ibérico Empreendedorismo e Mudança Social – Painel LITERACIA VERBAL, EMPREENDEDORISMO E MUDANÇA SOCIAL <a href="#">Link do evento</a>	IPBeja e RIUL/ IPBeja	2017/10/12-13	Eloy Martos Nuñez (Univ. de Extremadura) Elsa Conde (PNL 2027) Fernando do Carmo (Laredo Associação Cultural)
3º Encontro BAD ao Sul – Comunicação e acesso à informação: desafios <a href="#">Link do evento</a>	BAD	2018/05/29	Maria do Sameiro Pedro (RIUL/IPBeja)

Evento	Promotores	Ano	Participantes
RIUL@SW <a href="#">Link do evento</a>	IPBeja Biblioteca Municipal de Beja Centro UNESCO – Beja	2018/11/19-20	Ana Isabel Rodrigues (IPBeja) Eliane Debus e José Carlos Debus (Univ. Federal de Santa Catarina, Brasil) Gisela Cañamero (arte pública)
Ler+ no Superior <a href="#">Link do evento</a>	PNL 2027 RIUL Com a colaboração IELT-FCSH, UNL IPCastelo Branco IPBeja	2020/10/30	Natividade Pires (IPCastelo Branco) Elsa Conde (PNL 2027) Eloy Martos (RIUL) Cristina Robalo Cordeiro (MCTES) Maria José Gálvez Salvador (Diretora-Geral do Livro e Fomento da Leitura, Espanha) Carlos Carreto (IELT, FCSH, UNL) Luís Martins (IELT, FCSH, UNL) Mónica Garbarini (Univ. Nacional Arturo Jauretche, Argentina) Silvia López D'Amato (Universidade Nacional Arturo Jauretche, Argentina) Mariela Escobar (Universidade Nacional Arturo Jauretche, Argentina) Naiane Carolina Menta Três (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil) Cláudia Amado (UMinho) Daniela Castro (UMinho) Eloy Rodrigues (UMinho) Luís Amaral (UMinho) Teresa Costa (UMinho) Cláudia Sousa Pereira (UÉvora) Maria do Sameiro Pedro (IPBeja) Maria del Mar Campos Fernández-Figares (Univ. de Almería) Aurora Martinez Ezquerro (Univ. de la Rioja) Ana Pessoa (IPSetúbal) Carla Cibebe (IPSetúbal)

Quadro 3 – Organização e participação em eventos

O IPBeja acolheu ainda atividades de formação, dirigidas a estudantes e/ou a docentes, bem como à comunidade, como se pode observar no seguinte quadro:

Formação	Formadores e Organizadores	Data	Destinatários da Formação
Aprendizagem e ensino da língua – Formação de leitores e de escritores: tradição oral e meios rurais (2h)	Sérgio Suárez Ramirez (Univ. de Valladolid)RIUL/IPBeja	2017/05/03	Estudantes e docentes da licenciatura em Educação Básica
Oficina de formação - Formação de professores no Agrupamento de Escolas de Mourão: hortas urbanas e formação de leitores (3h)	Sérgio Suárez Ramirez (Univ. de Valladolid)  RIUL/IPBeja	2017/05/03	Professores do Agrupamento de Escolas de Mourão
Workshop – escrita criativa (3h)	Sérgio Suárez Ramirez (Univ. de Valladolid)  RIUL/IPBeja	2017/05/04	Estudantes da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo; Professores-Cooperantes
Cartografias leitoras (6h)	Estíbaliz Barriga Galeano (RIUL/Univ. de Extremadura)  RIUL/IPBeja	2017/07/06	Docentes do IPBeja
Oficínio/Tertúlia: Fatores de compreensão da leitura – ensino explícito da compreensão leitora (3h) <a href="#">Link do evento</a>	Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro (Univ. do Minho)  RIUL/IPBeja Biblioteca Municipal de Beja	2018/01/26	Professores dos Ensino Básico, Secundário e Superior

**Quadro 4** - Organização de formação no IPBeja (ou parceiros em Beja) com formadores externos ao IPBeja

## D

### Desafios futuros

As atividades futuras passarão inevitável e especialmente pelo desenvolvimento da literacia verbal, acreditando que as competências nela envolvidas são indispensáveis ao exercício da cidadania. Aliás, enquanto comunidade educativa, sentimo-nos interpelados pelo [Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória](#), embora este documento não deva ser uma utopia – a sua concretização não se esgota no final do Secundário, faltando bastante caminho para se consolidar no Superior. Por outras palavras, queremos trabalhar com estudantes concretos que ponham em ação todas as competências e valores que o Perfil apresenta, o qual tem a dificuldade e a inexcusável virtude de se dirigir a um público de massas.

Para mais, temos sempre procurado que o trabalho feito dê bom uso à inteligência de todos os que nele participam. E, temo-lo feito também com o coração, pois consideramo-lo indispensável para a construção de pontes da mais diversa ordem. Acreditamos que a gratuidade, a que vem de um coração que não pede nada em troca, tem um valor inestimável. Até porque, todos recebemos mais do que o que demos. Talvez estes aspetos do diálogo com o outro não tenham métricas nas avaliações a que instituições e docentes são formalmente submetidos. Porém, contam e, para cada um de nós, não podem deixar de ser inalienáveis.

## E

### Equipa

#### Membros atuais:

- Bárbara Esparteiro (desde 2015 | Didática do Português)
- João Paulo Barros (desde 2011 | Engenharia Informática)
- Maria do Sameiro Pedro (desde 2011 | Línguas e Literatura)

#### Membro que passaram pela equipa:

- Florêncio Moniz (2011-2013 | Línguas)
- Sónia Carvalho (2012-2015 | Psicologia)
- Marco Fraga da Silva (2015 | Artes)
- João Rodrigues (2012-2015 | Línguas)
- Ana Piedade (2015-2017 | Antropologia)
- Elisete Sepanas (2011-2020 | Biblioteconomia)

**Página:** <https://www.facebook.com/RIULIPBeja-642194149192589>

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### MARIA DO SAMEIRO PEDRO

Professora adjunta do Instituto Politécnico de Beja (IPBEJA). Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas e mestre em Literatura Portuguesa Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Como docente e investigadora, está centrada na literatura infantojuvenil e na leitura literária, em especial no que se refere à formação de professores. Foi membro da comissão nacional de coordenação e acompanhamento do Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do ensino básico (PNEP); entre 1999 e 2006 coorganizou os encontros no branco do sul as cores dos livros – encontros sobre literatura para crianças e jovens.



## 7

### Las Humanidades Digitales y la Lectura.

#### El proyecto de Cartografías Lectoras

La geolocalización ha creado instrumentos potentes que han sido también aprovechados desde las Humanidades digitales. Cartografías lectoras designa un conjunto de mapas en los que se localizan aquellos puntos en los que se produce un evento relacionado con la lectura, pero, más allá de esa localización puramente geográfica de lugares concretos, se sigue el concepto de corografía, es decir, entender el espacio no como mero topos, sino como un lugar de experiencias compartidas, de comunidad cultural, etc.

Para la realización de los mapas se utiliza un programa específico que permite acceder a través de Internet a toda la información registrada en los mapas, por medio de una metodología colaborativa. Desde 2010 se ha llevado a cabo un proyecto de Cartografías Lectoras de campus universitarios, coordinado por la profesora Mar Campos de la UAL, que ha abarcado a todas las universidades públicas de Andalucía y que ha aplicado esta metodología a describir los escenarios de las prácticas de lectura de nuestros universitarios.

**Cartografías lectoras designa un conjunto de mapas en los que se localizan aquellos puntos en los que se produce un evento relacionado con la lectura (...)**

La cartografía cultural es un campo emergente de los estudios sociales y humanísticos. Reveladora de la cultura de la complejidad que preconiza Edgar Morin, constituye un magnífico instrumento de recogida de datos de las prácticas de lectura y escritura de un mismo entorno comunitario, sin dejar de ser además una herramienta esencial de planificación y gestión cultural. El cotejo en distintas escalas de los datos de las cartografías

-desde un campus universitario concreto a ámbitos más amplios del tejido urbano- nos permite vislumbrar espacios de colaboración y de intercambio, tal y como sucede en los hubs culturales y en otros espacios físicos de encuentro entre profesionales. En este sentido, su capacidad heurística es de gran valor para el estudio de las nuevas corrientes culturales.

Las cartografías lectoras son una herramienta más valiosa, pues incorporan distintos buscadores que discriminan los elementos por grandes categorías (colores) o por elementos muy concretos (iconos). Ambas búsquedas pueden combinarse, o bien acudir a un listado ordenado alfabéticamente de todos

elementos recogidos en la cartografía. Los mapas atractivos, con un formato muy familiar para los usuarios de internet aseguran que esta herramienta pueda ser de acceso universal a todos aquellos interesados en cualquier aspecto relacionado con la lectura y la escritura.

Se pretende cubrir el espectro de los datos recogidos, en el que se pretende mostrar además de los elementos fácilmente reconocibles, aquellos que implican “nuevos alfabetismos”; las investigaciones sobre lectura y los grupos que las llevan a cabo; las prácticas no académicas... y sobre todo no presentar los elementos como aislados y estáticos sino mostrar las relaciones que hay entre unos y otros aportando enlaces que permitan un rastreo que complete la información concisa de la entrada que aparece al pulsar en los iconos del mapa, entrada que por lo general muestra una sucinta información en forma de texto, ilustrada con alguna fotografía, video y enlace hacia una página web específica.

Entre sus potencialidades, está el fácil acceso a los datos y la variedad, riqueza y novedad de estos proporcionan claves para la mejora de la docencia, orienta en actividades de promoción de la lectura y extensión universitaria, facilita el flujo de conocimientos entre grupos de investigación, jóvenes con las mismas inquietudes, prácticas de lectura 2.0; cursos, presentaciones, bibliocafés, etc. Facilitan información de interés para consejerías de juventud, centros educativos, ONGs...así como empresas privadas: editoriales, librerías, empresas de ocio y formación.



## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### MARÍA DEL MAR CAMPOS FERNÁNDEZ FÍGARES



Professora titular de Língua e Literatura na Universidade de Almeria e nas Universidades de Belgrado e Novi Sad. Doutorada em filologia hispânica pela Universidade de Granada. De entre as suas linhas de investigação, destacam-se a educação literária e leitura e escrita para educação ambiental, em colaboração com o grupo gíal da universidade da Extremadura. Dirige o grupo de investigação CEOM, cultura escrita, oral e mediática, e é responsável pelo projeto leitura de cartografias das Universidades públicas da Andaluzia. Publicou os manuais Literatura de Espanha: 1850-1960 e leitura e visibilidade das práticas de leitura e diversos artigos em revistas da especialidade, sendo diretora da revista álabe da RIUL. Em colaboração com Eloy Martos, coordenou o Dictionary of new forms of reading and writing, edições 2013, 2015 e a versão digital: DINLE, com a Universidade de Salamanca. Organizou o I congresso ibero-americano de memórias da água: leitura, ecologia e educação (Sevilha 2017) e coordenou com Aitana Martos uma monografia na revista RIFOP, com o mesmo título.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### AURORA MARTINEZ EZQUERRO

Professora titular de língua e literatura na Universidade de la Rioja. Colabora com o ministério da educação (governo de la rioja) em projetos de inovação educacional, e é membro do projeto eduleco, RIUL-UAL (transferências de P&D). Desenvolve trabalhos de pesquisa no âmbito da inovação aplicada ao ensino de idiomas e literatura, lexicografia didática e retórica aplicada. Publicou, entre outras monografias, a *Didáctica de las figuras retóricas*, *El camino de la lengua castellana*, *Música de las esferas-literatura en el aula*, *Aprendizaje y enseñanza de lengua castellana y literatura*, *La educación en el valle del Ebro* (ed.), *cultura en la diversidad* (ed.), *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación* (em coautoria com Quiles y Palmer). Colabora, ainda, em diversas revistas educacionais. Ganhou o prémio de investigação da cidade de Calahorra e também o primeiro prémio nacional *Pájaros de cuento* (editorial Everest)..



## 8

### Formação de Animadores Socioculturais: a importância da promoção e animação do livro e da leitura.

#### Introdução

Com este artigo pretende-se explicitar a importância que, no contexto de uma instituição de ensino superior – a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – se tem vindo a conferir à promoção do livro e da leitura, em especial no âmbito da licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural. À partida, neste nível de ensino, espera-se trabalhar com leitores, ou seja, com estudantes que teriam adquirido uma série de competências de análise e interpretação da informação e que teriam gosto por ler. Contudo, fomos verificando que os nossos estudantes revelam grandes dificuldades ao nível da leitura e da compreensão da escrita, assim como no domínio da interpretação e da compreensão da imagem, fixa ou em movimento. Evidenciam ainda pobreza de vocabulário, escassez de informação sobre variados assuntos da atualidade, desconhecimento de outras culturas, incapacidade de conferir significado ao que se lê e/ou vê, falhas no pensamento crítico e reflexivo, dificuldade em procurar fontes credíveis e alternativas. Não se trata aqui de considerar que a falta destas competências se deve a falhas no nível anterior de formação (ensino secundário), pois, seria provavelmente uma resposta demasiado fácil para explicar a complexidade da questão, as respostas teriam que se situar numa diversidade de fatores que escapa ao âmbito deste artigo.

Preferimos partir do princípio de que, ao identificamos um problema, devemos contribuir para o resolver, até porque numa lógica de formação ao longo da vida, as competências devem ser trabalhadas em continuum. Concluimos assim ser necessário investir, de forma expressiva na formação destes estudantes, num trabalho em torno da comunicação enquanto competência transversal, em particular, no gosto pelas narrativas orais, escritas, visuais e/ou artísticas. Se este é um objetivo importante para qualquer curso, mais o é para uma formação cuja designação inclui o termo “sociocultural”. Embora o curso dê acesso a uma das profissões de âmbito social que eventualmente carece de um maior reconhecimento público, as características da sua inserção laboral situam estes profissionais numa posição privilegiada para a promoção do livro e da leitura, sendo que:

- têm um papel educativo, sobretudo na área da educação não formal;
- intervêm com pessoas de todas as faixas etárias;
- trabalham no campo da intervenção social com pessoas em situações de vulnerabilidade social;
- estabelecem relações de empatia e proximidade;
- prosseguem objetivos de emancipação e empoderamento das pessoas;
- inserem-se em espaços de trabalho de natureza muito diversificada.

Estes futuros profissionais podem exercer a sua profissão após um curso profissional no ensino secundário ou após uma licenciatura de três anos; no primeiro caso, denominam-se técnicos de animação sociocultural e, no segundo, técnicos superiores de animação sociocultural. Para nós, enquanto formadores no ensino superior, quando, em 2016, resolvermos colocar a literacia no centro do processo formativo, os desafios foram os seguintes:

- Como trabalhar, no âmbito da formação inicial, a comunicação enquanto competência transversal, em particular, o gosto pelas narrativas orais, escritas, visuais e/ou artísticas?
- Como potenciar o plano de estudos já existente acrescentando valor no interior da própria formação?
- Como tornar os estudantes co-construtores do processo de melhoria das suas competências?

Explicitaremos em seguida os processos que se foram construindo e afinando neste curso, assim como alguns resultados. Contudo, para não nos alongarmos, e uma vez que em cada ano letivo se mantêm algumas traves-mestras, nas quais se articulam, modificam ou acrescentam anualmente algumas linhas de trabalho, incidiremos sobretudo no ano letivo de 2019-20. De realçar que se tratou de um ano atípico, pois houve dificuldades de concretização, até aí não experimentadas, decorrentes das circunstâncias geradas pela COVID 19.

O artigo divide-se em três partes. Na primeira, enquadra-se e contextualiza-se a intervenção que é depois explicitada e analisada no ponto dois. O ponto três incide sobre os resultados, e as perspetivas futuras.

# 1

## Enquadramento

Desde meados do séc. XVIII que, em Portugal, se entende a importância da leitura e da escrita como formas de ajudar a elevar o nível das populações. A tarefa de desenvolvimento dessas competências básicas (a par com a do cálculo), vistas como meios que ajudam à compreensão do mundo, foi,

sobretudo, depositada na instituição “escola”. A Constituição de 1822 já determinava que: “em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, [...]” (cap. IV, artigo 237º). Essa finalidade só a muito custo se foi atingindo pois, apenas em pleno séc. XXI, se alcançou a meta de escolarização para todas as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. (DGEC, 2006; PORDATA, 2020).

Para além das medidas de política educativa, outras houve, sobretudo no pós 25 de Abril que representaram esforços notáveis para elevar o nível cultural da população portuguesa, designadamente,

o lançamento da rede de bibliotecas públicas, há vinte anos, e da rede de bibliotecas escolares, há dez, decerto contribuíram para alargar as possibilidades de acesso aos livros, revistas e jornais. E várias iniciativas públicas ou privadas visando estimular o encontro entre livros e leitores como feiras de livro, debates com autores ou comunidades de leitores têm vindo a obter efeitos positivos. Há que reconhecer uma evolução encorajadora

(Santos et al., p.6, 2007).

Não obstante o reconhecimento destas medidas positivas, o estudo coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) também reconhece que

em termos de escolaridade, observa-se uma relação positiva entre o grau de escolaridade e a percentagem de inquiridos que foram incentivados a ler em criança, ou seja, quanto maior o grau de escolaridade maior a percentagem de inquiridos que foram incentivados. De 40% de respostas afirmativas no caso dos inquiridos com formação até 2º Ciclo do Ensino Básico passa-se para uma percentagem de 83% no caso dos que têm Ensino Médio ou Superior

(Santos et al., p.67, 2007).

Implicitamente, realça-se o papel central que a escola continua a desempenhar. As conclusões do estudo, conduzido pelo PNL, em 2019, sobre práticas de leitura, evidenciam a importância da família, para além da escola, designadamente a relevância dos pais leitores para formar filhos leitores (Oliveira, 2019). Contudo, tais conclusões não trazem maior tranquilidade, sobretudo quando se menciona que 38% dos pais indicam a falta de tempo para ler aos filhos, estabelecendo uma ligação direta com horários de trabalho longos, muito tempo perdido em transportes públicos, pouca ajuda para as tarefas da casa, etc..

Se, atualmente, as desigualdades no acesso ao ensino são menores, são ainda notórias no que diz respeito ao sucesso escolar; a escola de massas veio trazer à luz do dia diversas dificuldades. Portugal é um dos países mais desiguais na União Europeia, tem uma permanente “desigualdade fatal no plano dos resultados escolares” (Rodrigues, 2018), sendo esta

coincidente com assimetrias económicas e regionais (sobretudo litoral vs. interior, ilhas vs. continente). Podem ainda acrescentar-se os problemas que se colocam, desde há mais de meio século, sobre igualdade num mundo de diferenciação: medidas políticas; distribuição desigual de recursos entre regiões e escolas; práticas docentes pretensamente igualitárias (tratar todos os alunos por igual) que apenas favorecem os já favorecidos; lacunas e desconhecimento das relações entre origem social, sucesso e abandono escolar (Benavente e Correia, 1981); recrutamento social muito restritivo no ensino superior (Guerra e Nunes, 1969) a partir das reformas do ensino técnico em 1947 e que ainda hoje é uma realidade (Alho, 2008).

As questões da literacia nas áreas da leitura e escrita não podem, por todos os entraves já enunciados, ficar dissociadas das questões da (de) igualdade no acesso à educação porque, como demonstrou Göran Therborn (2014) ao definir as quatro dimensões da desigualdade, duas delas – a exclusão e a hierarquização – penetram, diariamente, todo o sistema educativo e exigem uma constante atenção para ultrapassar os obstáculos que colocam à criação de uma verdadeira sociedade democrática. Nesse aspeto, o ensino superior politécnico teve um papel importante em termos de mobilidade social em Portugal. A sua disseminação em termos do território nacional permitiu o acesso de estudantes originários de classes sociais menos favorecidas, ao alcance dos quais não estava a ida para os grandes centros urbanos em que as universidades dominavam. Contudo, esta disseminação do acesso ao ensino superior a classes sociais que delas tinham estado apartadas, também demonstrou que: a) a escolaridade obrigatória (primeiro até ao 9º ano e depois até ao 12º ano) não era por si só capaz de incrementar, em todos, as competências de leitura, escrita e cálculo necessárias à integração do indivíduo na sociedade e; b) no ensino superior observam-se tantas ou mais dificuldades na integração dos estudantes oriundos de meios mais desfavorecidos como nos níveis anteriores de ensino. Porém, uma parte significativa dos docentes do ensino superior tendem a alegar que este tipo de problemas excede as suas responsabilidades.

Mas de que falamos quando falamos de literacia? Em 1996 foi publicado, pela primeira vez, um estudo aprofundado sobre literacia nas áreas da leitura, escrita e cálculo fora do sistema educativo, em populações que o tinham frequentado, mas que revelavam, contudo, muitas lacunas nas áreas em estudo. Foi então proposto um outro conceito – o de iliteracia – uma vez que os resultados obtidos no estudo não se enquadravam no universo do analfabetismo (porque os respondentes tinham aprendido a ler, escrever e contar), mas revelavam dificuldades na utilização das competências trabalhadas na escola ou seja, não tinham capacidade de processamento de informação escrita na via quotidiana (Montigny, Kelly e Jones, 1991, citado em Benavente et al., 1996). Foi Paul Messaris quem, ao publicar a obra fundadora *Visual Literacy: image, mind and reality* (1994), na mesma data, começou a investigar a questão da extensão do conceito de literacia, estendendo-o à área visual. Desde então, muitas outras áreas têm vindo a usar este conceito para analisar as competências

que pretendem desenvolver em temas como a ciência, a comunicação, as finanças, a cidadania, sociedade digital... A reflexão sobre a literacia e sobre a necessidade de um novo conceito relativo a cada tipo de literacia (leitura e escrita, visual, oral, científica, de comunicação e informação, financeira, cidadã, digital...) coloca questões teóricas diversas mas, neste texto, seguem-se sobretudo autores como Damásio (2001) e Hobbs (2015) para quem só tem sentido a existência de um conceito – o de literacia – com diversas possibilidades de expansão, criando diferentes géneros patentes na adjetivação que se lhe acrescenta e que, por si, são áreas distintas de análise. Esta expansão do conceito de literacia significa que, a uma tarefa ainda não completamente conseguida, uma vez que existem inúmeras fragilidades ao nível do domínio das competências básica de leitura e escrita, junta-se a necessidade de ensinar a distinguir, ao nível da informação, o que é credível do que não é. A difusão do acesso à tecnologia mais cedo em idade e por mais pessoas e, através dela, a redes de disseminação de informação, traz diariamente, enormes volumes de conhecimento que circulam a uma velocidade cada vez mais rápida, sem necessidade de filtro de espécie alguma. Este excesso – disponível em diversas formas – da escrita, à visual, à audiovisual, ao digital e a um nível planetário – pode ser uma nova doença, a infoxicação que atinge a comunicação (Cornella, 2000). Na maior parte dos casos, os instrumentos e técnicas de acesso a tal volume de dados atingiram já um nível de sofisticação que não permite mesmo àqueles que dominam sofisticadas competências de leitura e escrita localizar, processar, descodificar e usar todo esse manancial de informação.

Apesar da escola ser invadida, sob várias formas, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, isso não possibilitou, de forma generalizada “novas formas de educação, mas a velha educação teve acesso a uma nova tecnologia” (Damásio, 2001. p. 69). Há assim que despertar consciências, porque os estudantes de um curso de ensino superior são, como todos os que se integram no sistema educativo, uma parte da sociedade em que vivemos. Uma realidade que se encontra bem caracterizada na Declaração dos Direitos de Literacia dos Cidadãos Europeus (2016):

Um em cada cinco jovens de 15 anos de idade e cerca 55 milhões de adultos, na Europa, carecem de competências de literacia. Esta realidade tem impacto na procura de emprego, no risco de pobreza e exclusão social a que expõe os cidadãos, limitando as oportunidades para uma participação cultural e cívica, a aprendizagem ao longo da vida e o crescimento pessoal [e que a] qualidade do ensino da literacia para as crianças, adolescentes e adultos deve ser entendida como uma questão central de todas as instituições educativas

(European Literacy Policy Network, 2016)

E se a princípio, quando iniciámos o projeto, também nós trabalhámos com um conceito mais restrito de literacia que nos conduziu a querer sobretudo

82

83

valorizar a leitura e a escrita e a pensá-la no suporte “papel”, no confronto com o que os nossos jovens nos iam trazendo e com a apropriação gradual da literatura disponível na área, fomos percebendo o quanto era importante ampliarmos e diversificarmos os objetivos iniciais.

# 2

## A Intervenção para a promoção de literacia

### 2.1. Objetivos e estratégias nucleares

Nos últimos três anos e, no âmbito da licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural, investimos numa dupla estratégia:

- a. *construir uma comunidade leitora, ligando várias Unidades Curriculares (UC) do plano de estudos, nas quais se adotam um conjunto de estratégias para conduzir os estudantes a ler de múltiplos modos, em variados suportes, numa diversidade de lugares, em interação presencial e/ou virtual com outros;*
- b. *efetuar um diagnóstico do gosto pela prática da leitura e das competências de leitura/escrita, independentemente dos suportes, junto de instituições da cidade que acolhem pessoas de diversas faixas etárias, no sentido de identificar estratégias de educação não formal promotoras do gosto por ler, escrever, ver e escutar.*

Considerámos que ambas as estratégias conduziram os estudantes a olhar “para si próprios” enquanto “olhavam para os outros” e vice-versa, ou seja, permitiram a cada um deles:

- Tornar conscientes as suas conceções e práticas de leitura e escrita
- Valorizar a leitura e escrita na ação profissional do animador/a
- Ampliar a visão muito “escolarizada” do que é a leitura e a escrita
- Experimentar situações e dinâmicas de leitura e escrita com significado e prazer
- Consciencializar-se das práticas de escrita/leitura em diferentes faixas etárias e contextos comunitários
- Adquirir capacidades de promoção e animação da leitura com os futuros destinatários da sua ação profissional.

### 2.2. Letras em Viagem - Tema do ano 2019-2020

*Letras em Viagem* foi a designação escolhida para o tema do ano e para o Projeto. Escolheram-se livros que sugerem viagens, no sentido amplo e metafórico do termo. Incentivou-se uma análise de obras para

alargar horizontes, pensar e repensar a própria identidade, a relação com os outros e o mundo onde vivemos e/ou queremos viver. O livro *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry foi uma das obras selecionadas para leitura conjunta pela sua transversalidade relativamente a diversas faixas etárias e por evidenciar a viagem, não no sentido apenas literal e físico, mas representar a *viagem* enquanto busca e questionamento de si e dos outros. Adicionalmente sugeriram-se outras leituras, algumas delas também partilhadas nas aulas, designadamente: *Os da minha rua* (Ondjaki), *Para onde vamos quando desaparecemos* (Isabel Minhós Martins) e *Querido Monstro* (Walter Hugo Mãe). De realçar que a recomendação de leituras não tem um carácter de obrigatoriedade, mas como adiante explicitaremos, elas constituem o suporte para os nossos encontros de leitura, dos quais ninguém é excluído, mesmo que não tenha lido a obra.

### 2.3 Articulação com instituições da comunidade

A adoção de uma metodologia de investigação-ação norteia o modo como o projeto, qualquer que seja a sua temática, se desenha e implementa, numa junção entre duas UC do 2º ano do curso que têm a investigação como conteúdo central. Desde há uma década que, no desenvolvimento curricular, estes conteúdos não assumem um carácter apenas informativo; eles constituem a base de um projeto que se realiza e implementa em contexto comunitário. Assim, são contactadas anualmente um conjunto de instituições da comunidade nas quais os dados sobre uma determinada temática são recolhidos, depois analisados e, em consequência, identificadas as forças e as fraquezas. Esta primeira parte corresponde ao trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre, terminando com a apresentação de várias propostas de intervenção que visam colmatar os problemas e reforçar aspetos positivos detetados no diagnóstico realizado. Esta apresentação pública é sempre realizada num local estratégico do concelho e as várias propostas são apreciadas por um júri constituído por personalidades relevantes da comunidade, entre as quais se incluem pessoas com um saber específico na temática escolhida. No ano letivo de 2019-20, o júri integrou uma especialista da Rede de Bibliotecas Escolares e no ano anterior tinha integrado um elemento da equipa do Plano Nacional de Leitura e uma escritora com grande ligação à cidade. No segundo semestre desenvolvem-se um conjunto de atividades nas instituições parceiras ou eventos que as aglutinem. Neste ano letivo, a proposta incidia num evento construído em comum com estas instituições e com a autarquia de Setúbal intitulado Encontro de Literatura da Arrábida (ELA, ano zero). Isto porque, não obstante haver uma grande diversidade de atividades culturais no concelho, e até um evento de leitura que liga as escolas básicas e secundárias (Uma Baía a ler), não havia ainda algo mais transversal às várias faixas etárias, conferindo especificamente visibilidade ao livro, à leitura e à escrita. Mais do que a lógica de um *festival literário* queríamos uma *casa comum*, em que fossem os estudantes do Politécnico e as pessoas das várias instituições

(escolas, cafés, espaços culturais, centros de dia, lares...) a criar um conjunto de atividades para as quais podiam convidar os outros, investindo quer em lógicas mais geracionais (o que interessa a uma dada geração), quer intergeracionais (o que junta várias gerações).

#### 2.4. Participantes e estratégias

O projeto *Letras em viagem* alojou-se, como tem sido habitual, numa Unidade Curricular (UC) do 2º ano do curso intitulada “Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos” cujo carácter é anual para permitir conhecer e estudar um tema/problema e efetuar uma intervenção de terreno sobre o mesmo, numa lógica de investigação-ação. Esta UC articula-se, durante o primeiro semestre, com a UC de “Seminário de Investigação e Projeto”, uma vez que os seus objetivos incidem na apropriação, pelos estudantes, dos métodos e técnicas de investigação que representam uma mais-valia quando aplicados no futuro contexto profissional. Relativamente às outras UC do curso, são anualmente todas convidadas a participar no projeto, considerando-se os vários níveis de articulação possível e solicita-se que analisem até que ponto a sua inclusão faz sentido, atendendo à natureza e especificidade dos seus objetivos e conteúdos. No ano letivo de 2019-20, verificaram-se as seguintes articulações:

- Os docentes da UC de *Tecnologias Artísticas (1º ano)* escolheram *O Príncipezinho* como obra a partir da qual iriam criar uma apresentação artística multifacetada para partilhar com um público.
- Os docentes da UC de *Saúde e Sociedade e de Educação e Animação Ambiental (2º ano)* criaram atividades simultaneamente das suas áreas de conteúdo, apelando a literatura diversificada como base para um design apelativo das mesmas e a sua adequação às instituições da comunidade que participam no projeto, valorizando o livro como suporte.
- A docente da UC de *Animação de Bibliotecas e Espaços Museológicos (3º ano)* acolheu a temática, desdobrando-a em vários subtemas nos quais incidiram os trabalhos de grupo dos estudantes e as respetivas atividades/apresentações públicas.

Por uma questão de economia de espaço, explicitaremos apenas as iniciativas e as estratégias que foram seguidas no âmbito das UC de Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos (DDAP) e de Animação de Bibliotecas e Espaços Museológicos (ABEM). Na UC de DDAP assumiram-se essencialmente três dinâmicas:

- a. *Elaboração do projeto de investigação-ação;*
- b. *Formação na área temática da literacia: a formação de leitores, dados da história, estudos, dinâmicas, planos /projetos e eventos na área;*

Crianças	Jovens	Adultos e Jovens	Idosos
Jardim de Infância (JI) (4-5 anos). 1º Ciclo (4º ano)	Secundário Profissional. Superior/outra licenciatura do IPS.	Café e espaço cultural. Biblioteca Municipal	Lar e Centro de Dia

#### INVESTIGAÇÃO - breves notas conclusivas

Investigação. Boas práticas de leitura no JI. Gosto por ler. Pouca leitura autónoma Pouca frequência de espaços públicos de leitura.	Leitura restrita ao solicitado ou promovido pela escola. Leitura autónoma dirigida a Redes Sociais. Falta de tempo (Ensino. Superior). Biblioteca escolar em desuso para consulta de livros técnicos e procura de obras literárias. Desconhecimento de eventos institucionais ligados à promoção do livro e da leitura.	Gosto por ler. Gosto por frequentar espaços e eventos ligados ao livro e à leitura. Pouca frequência dos jovens nas propostas dos dois espaços.	Práticas de leitura autónoma quase inexistentes. Dificuldade em promover atividades de promoção do livro e da leitura para um grupo tão numeroso e com interesses diversificados. Dificuldades inerentes às características da idade (visão, audição, atenção...). Inexistência de espaços próprios de leitura.
--	---	---	--

#### AÇÃO - breve descrição da intervenção

Participar em mais espaços e iniciativas existentes na comunidade. Ler mais autonomamente.	Mais atividades e eventos aliciantes que abram novos horizontes e perspetivas de leitura e escrita.	Conseguir que outras e mais pessoas frequentem estes espaços	Explorar espaços e tempos promotores da leitura. Investir em leituras e dinâmicas adequadas a esta faixa etária (contos, poemas, notícias...).
---	---	--	---

Os nossos resultados, longe de se poderem generalizar, não deixam de coincidir com os de outros estudos nesta área, a saber: a) o gosto pela leitura e pela escrita vai-se perdendo ao longo da escolaridade; b) os jovens e jovens adultos são os que menos leem e de forma menos autónoma; c) há, entre os adultos, nichos de grandes leitores na comunidade, frequentemente ligados a determinadas profissões e/ou a elites intelectuais; c) a população idosa, sobretudo quando institucionalizada, perdeu o acesso à leitura autónoma por variadíssimas razões.

Os diversos projetos dos estudantes, não conseguindo caber todos no âmbito deste artigo, contêm uma série de ideias para trabalhar os problemas identificados. São propostas para intervir junto de uma destas populações específicas ou até reunindo várias instituições/populações em aspetos fortes numas e fracas noutras, como por exemplo, a leitura em voz alta feita pelas crianças para a população idosa (que em muitos casos já não detém de forma autónoma tal competência). A nós, particularmente, enquanto docentes, interessava-nos tudo aquilo que se podia associar à ideia de casa comum. Nesse sentido, o desafio correspondente ao segundo semestre, é o de selecionar as melhores propostas para pôr em prática, com a concordância e apoio das instituições em que essas atividades terão lugar. Este ano seria, em particular, a criação de um evento – o Encontro de Literatura da Arrábida – em conjunto com a autarquia de Setúbal.

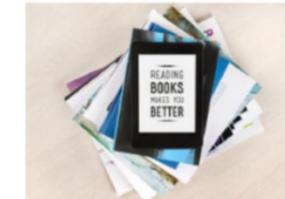
## 2.6. Pandemia e mudanças pontuais

A pandemia causada pela COVID 19, e as consequentes medidas de confinamento acabaram por obrigar ao cancelamento do *Encontro de Literatura da Arrábida*, pois a sua lógica era eminentemente presencial e incluía populações fortemente em risco, como os idosos. A própria Escola Superior de Educação, a partir de meio de março, determinou que todas as aulas fossem exclusivamente *online* até ao final do ano letivo. Para um projeto assumidamente de terreno e com uma primeira parte já construída e a segunda em construção, foi um enorme desafio, pois tal como muitos outros, tivemos que reinventar objetivos e modos de funcionamento.

A primeira decisão foi a de dirigir todas as atividades do projeto *Letras em Viagem* para os jovens, justificada por duas razões: a) segundo os nossos resultados (e não só) eram eles os que menos liam e b) eram os que teriam mais acesso e destreza no recurso a meios digitais. Na verdade, ainda foi realizado um primeiro cenário presencial, embora só com público jovem, mas foi-se constatando a sua impossibilidade. Em conjunto com os estudantes tomaram-se decisões, uma delas, por proposta deles, foi a de investir fortemente nas redes sociais, promovendo aí, entre abril e junho, várias iniciativas ligadas à promoção do livro e da leitura. Todas as atividades que aí ocorreram, foram ideia de um grupo específico de estudantes e por eles autonomamente realizadas, mesmo que algumas contassem com uma ou outra sugestão e/ou contributo dos docentes. A imagem seguinte evidencia



o sobretudo destinado a público jovem



Informação institucional  
Todas as idades



Comunicação destinada a todas as faixas etárias

os espaços criados nas redes sociais e a sua consulta possibilitará ao leitor um melhor conhecimento dessas iniciativas (para consultar as redes sociais mencionadas, ver referência em nota de rodapé<sup>2</sup>).

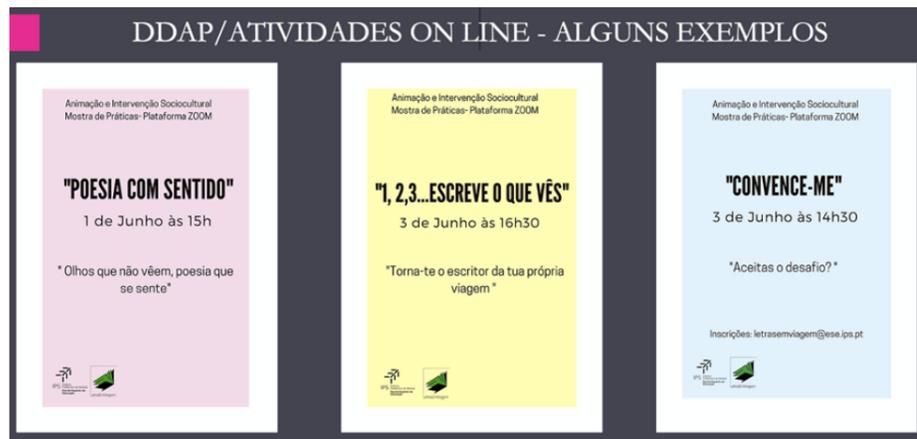
Destacamos, pelo carácter particularmente bem-sucedido, duas das iniciativas que realizaram: o “fotografa-te com um livro” e o “curso de escrita”. Na primeira era pedido que, cada participante, se fotografasse a ler e colocasse esse instantâneo na sua rede social Instagram, aparecendo em simultâneo quer no Instagram particular de cada participante, quer no do projeto *Letras em Viagem*. O apelo à leitura não poderia ser mais simples e as imagens com um carácter assumidamente artístico tiveram muito impacto. Deixamos aqui apenas algumas delas:



O concurso de escrita, era dirigido a jovens e tratava-se de, durante várias semanas escrever um texto (micronarrativa), sempre para um tema diferente, havendo depois um júri a escolher o melhor participante pelo conjunto de textos apresentados. O nível de adesão foi muito satisfatório, assim como a qualidade das intervenções.

Contudo, estas iniciativas no âmbito das redes sociais eram predominantemente em diferido e sem a intervenção docente, pelo que era para nós importante, mesmo que recorrendo ao digital, perceber se os estudantes eram capazes de desenvolver atividades promotoras da literacia em modo síncrono, ou seja, fazendo os outros participar, mesmo que apenas com outros colegas. Assim, durante três dias – de 1 a 3 de junho 2020 – com diversas vicissitudes tecnológicas, em diversos suportes, realizou-se a partilha

pública do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. No âmbito de DDAP as atividades tinham que envolver os participantes, colocando-lhes propostas e desafios, tendo sido realizadas 6 atividades *online*, das quais mostramos três na imagem seguinte e descrevemos uma delas.



Escolhemos a atividade “Convence-me”, pela sua autenticidade e pelo modo como resultou muito bem e pela sua eficácia *online*. Cada participante tinha de trazer um livro e procurar convencer alguém a lê-lo, todos podiam participar e trazer livros, mas o ponto de partida era dado pela equipa que a dinamizou. Os participantes puderam apresentar livros ou, simplesmente no final, dizer se tinham ficado com vontade de ler algum e qual a razão para tal. Tendo por fonte os livros apresentados, as estudantes fizeram um *quizz* que permitiu saber qual dos livros fora mais escolhido. Curiosamente, concluiu-se que a forma como a mensagem sobre o livro é transmitida é quase ou tão mais importante que o seu conteúdo.

Na UC de ABEM, numa primeira fase, analisaram os conceitos de literacia e géneros (Damásio, 2001 e Hobbs, 2015). Desde o início foram definindo também as questões relacionadas com a promoção da leitura (Prole, 2005) e com as competências de leitura, produção, edição, em suportes outros que não só o escrito. Propuseram subtemas, vistos também como outras formas de *Letras em Viagem*, a saber: diários de viagem, gastronomia e viagem, documentários de viagem e música e feminismo. No primeiro partiram da prática que dois dos elementos do grupo já tinham de, sempre que viajam, fazer um diário (escrito, visual, material...); o grupo da gastronomia analisou, em particular, as trocas possíveis entre espaços geográficos diversos, desde o séc. XVI à atualidade; o documentário *Mar das Índias* (conjunto de 4 episódios, realizados por Miguel Portas, em 1997) foi o suporte de que partiu um 3º grupo para o estudo de outras perspetivas, diversas das narrativas oficiais, sobre outros povos, aqueles com que os portugueses se foram cruzando e o que deles ainda hoje resta. O trabalho sobre a música e o feminismo juntou as análises que os estudantes fizeram de textos e poemas, que veiculam mensagens expressas ou implícitas de

valores relacionados com sexismo, racismo, colonialismo... e sua utilização em composições musicais que muitas vezes trauteiam sem ter descodificado o sentido mais profundo nelas contido. A título de exemplo, a análise partiu de textos como *Não venhas tarde* (interpretado por Carlos Ramos) ou a canção *Flawless* (2014), interpretada por Beyoncé a partir de poema de Chimamnde Ngozi Adichie.

Durante o período de sessões apenas *online*, como já mencionado, muitas foram as alterações introduzidas e que recaíram, sobretudo, em dois aspetos: na relação e formas de trabalho que fomos capazes de construir com todos estudantes e na diversificação de formatos de apresentação que foi preciso construir, num espaço e tempo deveras limitado. É preciso sublinhar um aspeto curioso que ocorreu nesta UC: os trabalhadores-estudantes, em número significativo, foram dos mais entusiastas participantes na investigação. A relação criada com outros colegas sem essa situação laboral foi também aprofundada e houve dias em que as tutorias decorreram a horas de “serão” por não ser possível, a alguns dos elementos do grupo, a participação em horas ditas mais convencionais. Nas avaliações feitas no final do projeto, nunca como nesta situação, nunca como neste semestre, a satisfação manifestada pelos estudantes foi tão emotiva e objetiva.

## 3

### Resultados e perspetivas futuras

Como acabamos de referir, a avaliação feita ao trabalho desenvolvido, em ambas as UC, junto dos/as estudantes e docentes que intervieram foi unânime a satisfação manifestada e a apreciação muito positiva do Projeto. Todos/as sublinharam a importância do contacto, com base em fontes teóricas credíveis, com diferentes possibilidades de promoção de leitura; da quebra de estereótipos sobre leitura(s) e literacia(s); do desenvolvimento de competências de análise, síntese e crítica; da importância da mobilização de áreas científicas e disciplinares diversas na promoção da literacia.

No âmbito da UC de DDAP foram ainda mencionadas muito positivamente as dinâmicas de leitura que atrás mencionámos e que tornaram as aulas mais ricas, interativas e interessantes. Igualmente positivo o impacto das redes sociais, a sua rápida disseminação, a forma como se investiu em imagens apelativas e interessantes para os jovens permitiu perceber rumos inovadores para a promoção da literacia, sobretudo nesta faixa etária.

Os aspetos menos positivos estão em parte relacionados com as adaptações decorrentes da pandemia, designadamente a redução da experiência de promoção do livro e da leitura a uma faixa etária e a adesão muito restrita à *Mostra* desenvolvida entre 1 e 3 de junho. Os

participantes nesta iniciativa e respetivas atividades foram praticamente só os estudantes do mesmo ano/turma promotora, o que não foi suficientemente desafiante e interessante para os estudantes. Contudo, ganhou-se uma experiência ímpar no desenvolvimento de atividades participativas em formato digital. E não só. Demonstrou-se como a aprendizagem pode ocorrer, mesmo quando é no ensino formal e no ensino superior, fora das quatro paredes de uma sala de aula. Embora não estando inicialmente previsto, fez-se um enorme investimento do trabalho nas redes sociais, com tutorias e acompanhamento constante, a horas “loucas” e nos mais variados lugares (no Porto, em Lisboa, em Setúbal, em S. André, da cozinha de uns, ao quarto de outros, até ao caminho ao ar livre onde melhor se acedia à rede...).

Por ora, e pelo menos no próximo ano letivo, para além da UC de ABEM que tem intrinsecamente a sua razão de ser nesta área, vamos continuar a eleger a promoção da literacia como o objetivo sobre o qual continuaremos a trabalhar de forma conjunta e articulada. Trata-se de algo que a escola deve abraçar como tarefa sua, não deixando que constitua uma espécie de território de ninguém, “onde todos passam sem intervir”. Este nível de ensino, como lhe compete, deve contribuir também para aquela finalidade que Cheryl Brown e Laura Czerniewicz (2010) definiram como a *digitizen*, ou seja, a formação de cidadãos intervenientes, ativos, reflexivos para quem a democracia seja uma forma de governo a apoiar.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### ANA PESSOA



. Professora na escola superior de educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Doutorada em história da educação/educação comparada, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Bibliotecária arquivista, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com vasta bibliografia publicada na área das bibliotecas escolares.

### CARLA CIBELE

Docente na Escola Superior de Educação de Setúbal, integrando o departamento de ciências sociais e pedagogia, e coordenadora do curso de animação e intervenção sociocultural. Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa, mestre em relações interculturais pela Universidade Aberta e licenciada em Psicologia da Educação pelo ISPA. tem desenvolvido vários projetos de formação, investigação e intervenção comunitária nas áreas do sucesso escolar, inclusão e cidadania, multiculturalidade e políticas educativas.



1

**'Leitura, emoção e conhecimento - '**

1 Lazar, Gillian 1993, *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 125; Collie, J. & Slater, S. (1987) *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 4-5. Maley, D. & Moulding, S. (1985) *Poem into poem*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 135. Citado em Md. Shahjahan Kabir et. al., and Md. Inamul Haque Sabuj "Learning Language through Literature: A Study of Maugham's 125 'The Luncheon' and Eliot's 'The Love Song of J. Alfred Prufrock', in *Crossing, A Journal of English Studies, Language, Literature and Community, Special Volume, ULAB – University of Liberal Arts Bangladesh, December*, pp. 125 – 131, p. 126.

2 Pourquoi la fiction? Paris: Seuil, 1999.

3 Não são raros os depoimentos de ouvintes emocionados, como de leitores embebidos na emoção leitora. Por exemplo, Mangel cita uma carta de Charles Dickens, cujas sessões de leitura pública eram bastante populares, à mulher, Catherine, após um destes eventos: "Se tivesses visto Macready [um dos amigos de Dickens] ontem à noite – a soluçar abertamente e a chorar no sofá enquanto eu lia –, terias sentido (como eu) que coisa é ter poder". Sobre *The Chimes*, o conto que despertara tal reação, escreveria também a Lady Blessington a manifestar "grandes esperanças de a fazer chorar amargamente" (ver Mangel, Alberto (1996) *Uma História da Leitura*, Lisboa: Editorial Presença, p. 259). Num ensaio sobre o livro de Raduan Nassar, *Lavoura Arcaica* (1975), e a sua leitura, António Vieira sugere que o leitor "ao refazer com os seus próprios passos os passos da narrativa, sempre se entrega mais ou menos aos acontecimentos que da leitura absorve e às personagens que nela andam em jogo, oferecendo-se ora em projecção e identificação, ora em denegação e recusa, e assim se prende emotivamente na rede da escrita que

percorre" (ver Vieira, António (2020) "Raduan e o arcaísmo da lavoura", in *As Mãos Precárias – Estudos sobre Raduan Nassar* (eds. Carlos Clamote Carreto e Madalena Vaz Pinto), IELT – NOVA FCSH, pp. 19-27, p. 19

4 <http://www.vox-poetica.org/entretiens/intSchaeffer.html>

5 Jean-Marie Schaeffer (2011) *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes: Editions Thierry Marchaisse.

6 Gérard Genette (1992). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Seuil.

7 Ong, Walter J. (1967) *The presence of the word – some prolegomena for cultural and religious history*, New Haven and London: Yale University Press, pp. 207-213; pp. 215-222. Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy – the technologizing of the world*, London and New York: Routledge 2012, pp. 148-149, pp. 151-152.

8 Barthes, Roland; Compagnon, Antoine (1987) "Leitura". In *Enciclopédia Einaudi*, vol. XI. Lisboa: INCM, pp. 184-206.

9 Guzzoni, Mariella (2020) *Vincent's Books: Van Gogh and the Writers Who Inspired Him*, Chicago: University of Chicago Press; London: Thames & Hudson, *Introdução*, pp. 6-17, p. 6.

10 *Ibid.*, p. 15.

11 Forster, E. M. (1928) *Aspects of the Novel and Related Writings* (edição electrónica, RosettaBooks LLC, New York, 2002), pp. 48-49. Em inglês, "round" and flat character. Na forma mais pura, as personagens superficiais (flat characters) são concebidas em redor de uma só qualidade – por exemplo, os heróis da *Ilíada* e da *Odisseia*, iniciando-se a personagem densa (round character) quando acumula dois ou mais traços de carácter.

12 Uma curiosidade da facanha das línguas observemos que, entre os milhares das que pertencem à história humana, cerca de 106 evoluíram para a escrita num grau capaz de produzirem literatura. Na

atualidade, das quase três mil línguas faladas, só 78 teria uma literatura (Ver Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy...*, Op. cit., pp. 66-67 e pp. 5-9). As línguas de Estado tornaram-se em geral línguas francas, ultrapassaram fronteiras políticas, sociológicas e étnicas levadas pela literatura e pelo comércio, pelas ciências e pela diplomacia, por religiões e artes, e o seu ensino terá sido feito tanto de modo voluntário quanto imposto. Na opinião de Gerald Roche, a preservação e revitalização das línguas faladas em grupos étnicos de pequena dimensão deve incluir uma “justiça linguística”, já que considera insuficientes o censo e mapeamento estatístico, bem com a documentação e o seu ensino. Para Roche a questão fundamental é o tempo e o esforço despendidos na opressão das línguas e o fosso cavado entre as usadas por estes grupos e ameaçadas de extinção e as associadas a estadação (Ver Taff, Alice, et. alli, (2018) “Indigenous Language Use Impacts Wellness” In *The Oxford Handbook of Endangered Languages* (eds. Kenneth Rehg, Lyle Campbell), Oxford: Oxford University Press, pp. 862-884).

13 Ver, por exemplo, Raven, James (2018) *What is the History of the Book*, Cambridge: Polity Press, pp. 129-131.

14 Darnton, R. (2007) “What is the History of Books?” Revisited. *Modern Intellectual History*, 4 (3), 495-508. Doi: 10.1017/S1479244307001370, Published online: 04 October 2007 (<http://journals.cambridge.org/abstract-S1479244307001370>), p. 506.

15 DeMaria Jr., Robert (1997) *Samuel Johnson – the Life of Reading*, Baltimore: The John Hopkins University Press. Referido em Raven, James (2018) *What is the History of the Book*, Op. cit., p. 133.

16 Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy...*, Op. cit., p. 69 e p. 73. Ong, Walter J. (1967) *The presence of the word – some prolegomena for cultural and religious history*, New Haven and London: Yale University Press, pp. 35-49.

17 Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy – the technologizing of the world*, London and New York: Routledge 2012, pp. 136-142 e pp. 144-145.

18 Wood, James, 2019, *Serious Noticing*,

*Selected Essays*, London: Vintage, Penguin Random House, pp. 1-13, p. 9.

19 Nabokov, Vladimir (2019) *Think, Write, Speak – Uncollected essays, reviews, interviews, and letters to the editor* (Brian Boyd and Anastasia Tolstoy eds.), New York, Alfred A. Knopf, pp. 186-190. Entendemos aqui “autor” e leitor como termos equivalentes.

20 Akbari, Suzanne C. e Kaitlin Heiller (2019) *How We Read: Tales, Fury, Nothing, Sound*, Santa Bárbara: Punctum Books. Ver também, Akbari, Suzanne Conklin “Can the Essay Still Surprise Us? – Suzanne Conklin Akbari Rethinks a Eurocentric Tradition”, in <https://lithub.com/can-the-essay-still-surprise-us/> (14 Agosto 2020).

21 Maracle, Lee (2015) *Memory Serves - Oratories* (Smaro Kambourereli ed.), Canada: NeWest Press. Um conjunto de palestras ao estilo dos índios Salish da costa leste do continente norte-americano, etnia de que é originária, e que ilustrariam “outra maneira de ser, pensar e conhecer”. Warburton, na introdução à obra, define-a como um “Vaso Requitado” (“Exquisite vessel”), numa analogia à enorme diversidade de modos de discurso e de saberes, filosofias e pensamentos sobre a forma literária, algo que perturbaria a própria ideia de “cânone”, de “ensaio”, de “literatura”.

22 Ibid., p. 208.

23 Lavelle, Louis (1942) *La Parole et l'Écriture*, Paris, Le Félin Poche, 2005, p. 183.

24 Ibid., pp. 192-193

25 Hustvedt, Siri (2012) “De la Lecture”, in *Vivre, Penser, Regarder* (trad. De Christine Le Boeuf), Arles: Actes du Sud, Babel, pp. 191-200, p. 192 (em francês, no texto, “lire est une action incarnée”)

26 Musil, Robert (1930-1943) *O Homem sem Qualidades*, Lisboa: Dom Quixote, 2008. Em inglês, “shaping and consolidation” e caracteriza a mútua influência entre ações e emoções

27 Goldie, Peter (2002) *The Emotions – A Philosophical Exploration*, Oxford: Clarendon Press, pp. 1-5, pp. 141-143.

28 Hustvedt, Siri (2012) “Trois Histoires

Emotionnelles”, in” *Vivre, Penser, Regarder* (trad. De Christine Le Boeuf), Arles: Actes du Sud, Babel, pp. 245-273, p. 248. Itálicos da autora.

29 Ibid., p. 250.

30 Ibid., p. 253.

## 2

### **‘Incidencias e implicaciones del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PROFLE) en la producción de las tesinas de grado de la Licenciatura en Enfermería – Universidad Nacional Arturo Jauretche- Argentina.’**

1 Título del Proyecto: “Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura: incidencias e implicaciones en los procesos de escritura de trabajos finales de carrera”. Código: 80020170200015UJ. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Período: agosto 2018-2020.

2 A partir de 2018, el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería, reglamentado por Resolución Consejo Superior UNAJ 024/18, reemplaza esas asignaturas por el Taller de Investigación en Enfermería, materia de cursado anual, correspondiente al último año de la carrera

3 En 2019: La aplicación se llevó a cabo en dos de las comisiones del Taller de Tesina I, en un total de 32 estudiantes. Se realizó en el aula, de manera presencial, durante una de las intervenciones PROFLE.

En 2020: se implementó la misma metodología y el mismo instrumento que en 2019, en un total de 20 estudiantes. Cabe señalar que debido a modificaciones en el Plan de Estudios (RCS 024/18) se instituyó la modalidad de Taller Intensivo para los estudiantes que, habiendo cumplido los requisitos del Plan 2015, no presentaron aún la tesina para obtener su titulación de grado

## 3

### **As atividades formativas virtuais da RIUL: o curso sobre práticas ficcionais.**

1 A Rede Internacional de Universidades Leitoras (RIUL) é uma rede Temática de excelência focada na promoção da leitura e da escrita no ensino superior. Na atualidade, reúne 46 universidades de 12 países, incluindo Espanha, Portugal, Itália, Rússia e América Latina.

2 Atualmente há mais de 30 alunos em lista de espera para uma segunda edição do curso em língua espanhola.

## 5

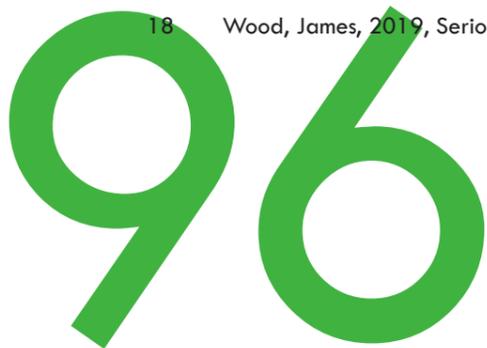
### **‘Praxar Leitores’**

1 PEREIRA, Cláudia Sousa (2010). «Évora Cidade de Leitura» (coautoria Calixto, José António) in CALIXTO, José António (org.), *Para além da Branca de Neve*, Edições Colibri, ISBN 978-972-772-948-7. pp. 133-148.

## 8

### **‘Formação de Animadores Socioculturais: a importância da promoção e animação do livro e da leitura’**

1 O projeto Comunidades de Aprendizagem teve a sua origem no CREA (Barcelona) e está hoje disseminado por todo o mundo - <https://www.dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>



Na convicção de que só uma estratégia integradora atende às necessidades reais da população e às lacunas ainda existentes, a ação concertada e solidária de todos os elementos do sistema de ensino, nos seus vários graus e exigências, é o caminho adequado para o cumprimento dos objetivos que o PNL2027 se propõe atingir.

Trata-se de imprimir um novo impulso à leitura no Ensino Superior, assente numa atitude de curiosidade e de aventura do espírito, de criatividade e de abertura ao saber e ao mundo, e de promoção do gosto e do prazer pelo livro por parte dos professores e dos alunos das instituições do Ensino Superior.