

**Fernando Azevedo
Cândido Oliveira Martins
Luísa Magalhães
(Coord.)**

Práticas de leitura e educação literária

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

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
INSTITUTO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Cofinanciado por:

**COMPETE
2020**

**PORTUGAL
2020**



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu

Título: **Práticas de leitura e educação literária**

Coordenação: Fernando Azevedo, Cândido Oliveira Martins, Luísa Magalhães

Edição: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho
Braga (Portugal)
<http://www.ciec-uminho.org/>

Coleção: Estudos Literários, 10

ISBN: 978-972-8952-86-0

Data: 2023

Índice

Pensar as práticas de leitura e da educação literária: palavras prévias.....	5
<i>Fernando Azevedo, Cândido Oliveira Martins e Luísa Magalhães</i>	
A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar	9
<i>Ângela Balça</i>	
Letramentos do professor e educação literária: potencialidades em contextos educativos.....	36
<i>Adriana Fischer, Luciana Fidelis de Souza da Costa e Otilia Lizete de Oliveira Heinig</i>	
A Formação Literária no Espaço Escolar.....	67
<i>Verônica Pontes</i>	
Práticas de promoção da leitura em contextos não formais de aprendizagem: os Planos Locais de Leitura.....	87
<i>Fernando Azevedo</i>	
Práticas de promoção da leitura no Ensino Superior: a estratégia metodológica dos Clubes de Leitura.....	107
<i>Fernando Azevedo</i>	
Leitura do labirinto intertextual saramaguiano em <i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i>	125
<i>Cândido Oliveira Martins</i>	
Breve nota sobre os autores.....	147

Pensar as práticas de leitura e da educação literária: palavras prévias ¹

Fernando Azevedo

Cândido Oliveira Martins

Lúisa Magalhães

Fomentar a educação literária e as práticas de leitura constitui hoje uma necessidade. Afirmamos isto porque temos a consciência de que o acesso à cultura e à memória – elementos relevantes em qualquer sociedade – se faz por meio da literacia e esta é factor profundamente relevante na capacidade de o sujeito se empoderar e se transformar. A literatura, pela sua capacidade de interrogar o mundo, de se afirmar como forma de resistência simbólica à barbárie e à morte, pela sua capacidade de empoderar e de libertar o sujeito, de permitir o sonho e a imaginação, de ser uma forma de estimular a aprendizagem sobre o Eu, o Outro e o Mundo, faz falta e é um aspeto estrutural da nossa vida coletiva.

¹ Azevedo, F.; Martins, C. O.; Magalhães, L. (2023). Pensar as práticas de leitura e da educação literária: palavras prévias. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 5-8). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

Esta obra, escrita a partir de contribuições oriundas de encontros científicos que tiveram como denominador comum a leitura e a educação literária, apresenta olhares complementares sobre a mais-valia do conhecimento da literatura e das práticas de promoção da mesma numa multiplicidade de contextos, lançando um olhar perspicaz sobre a interseção entre leitura e educação.

Ao longo destas páginas, os leitores serão guiados por uma jornada reflexiva, desbravando os lugares da literatura numa multiplicidade de contextos e explorando como as práticas de leitura podem catalisar o desenvolvimento intelectual e emocional dos seus leitores. A obra, cuidadosamente elaborada, oferece insights valiosos para educadores, estudantes e amantes da literatura que buscam desvendar os segredos da formação literária e a sua impactante influência na construção do conhecimento e da empatia.

No primeiro capítulo, Ângela Balça procede a uma leitura crítica do conceito de educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. A leitura, suportada numa metodologia de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental, visita o documento curricular *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), buscando compreender como é que a educação literária se plasma aí e que fatores concorrem para a sua promoção e implementação na instituição educativa.

No segundo capítulo, Adriana Fischer, Luciana Fidelis de Souza da Costa e Otilia Lizete de Oliveira Heinig, num ensaio

intitulado *Letramentos do professor e educação literária: potencialidades em contextos educativos*, buscam evidenciar as contribuições do letramento do professor na constituição de projetos de letramento como suporte ao desenvolvimento de uma educação literária.

No terceiro capítulo, Verônica Maria de Araújo Pontes, num ensaio intitulado *A Formação Literária no Espaço Escolar*, retrata a realidade da formação literária no espaço escolar, a partir de dados relevantes de pesquisas que possibilitam uma reflexão sobre como a leitura ocorre nesse espaço, assim como os níveis de leitura da população brasileira, especificamente a que está sendo escolarizada.

No quarto capítulo, Fernando Azevedo reflete sobre práticas de promoção da leitura em espaços não escolares, analisando o papel dos Planos Locais de Leitura (PLL) nessas iniciativas. Os Planos Locais de Leitura têm o potencial, na perspectiva do autor, para construir uma sociedade na qual o acesso ao conhecimento e à cultura seja um direito de todas e de todos.

No quinto capítulo, o mesmo autor aborda a estratégia metodológica dos clubes de leitura implementados no Ensino Superior. O autor apresenta a situação dos clubes de leitura implementados em cursos ligados à Educação na Universidade do Minho, realçando os benefícios da estratégia quer para os estudantes quer para os mediadores da leitura. Os clubes de leitura, argumenta, não apenas promovem o amor pela literatura,

mas também fomentam habilidades críticas, a empatia literária e uma compreensão mais profunda do papel transformador que os livros podem desempenhar nas vidas dos seus leitores.

A Educação Literária comporta múltiplos desafios, sendo um dos maiores o desenvolvimento de alargada e sólida competência leitora. Ora, como nos mostra Cândido Oliveira Martins, no último capítulo, a leitura de um texto literário complexo, como o romance de José Saramago, pode constituir um pedagógico exercício a esse nível, pressupondo uma determinada enciclopédia literária. De facto, a assinalável dimensão intertextual da criação saramaguiana, com um diversificado diálogo intertextual com outros textos e discursos, apresenta-se como um desafio ao leitor; e, ao mesmo tempo, como procedimento essencial para a hermenêutica do referido romance, na enquanto máquina polifónica de produção de sentidos.

Os organizadores da obra agradecem aos autores dos vários capítulos a sua contribuição generosa para este volume.

A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar²

Ângela Balça

Introdução

A educação literária entrou, de modo explícito, no discurso oficial do sistema de ensino português há pouco mais de uma década. Ao longo destes anos, foi-se tomando consciência da importância do trabalho com a literatura, numa perspetiva de comunicação estético-literária, que foi coexistindo com perspetivas de índole historicista, patrimonial, cultural ou mesmo formativa. Todas estas perspetivas não só possibilitam uma compreensão e uma reflexão situada da obra literária, mas também consentem uma receção mais informada e mais contextualizada da mesma, implicando distintas vivências e leituras do mundo.

A promoção da educação literária deverá iniciar-se o mais cedo possível na vida das crianças. No discurso oficial do sistema de ensino português, a sua presença percorre desde o 1.º ciclo do

² Balça, A. (2023). A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 9-35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

ensino básico até ao ensino secundário, mas a sua iniciação já acontece na educação pré-escolar. Assim, o fomento da educação literária é um desígnio diário e permanente, não terminando no final dos primeiros anos de escolaridade, na medida em que todas as crianças e todos os jovens são leitores em construção; disso nos dão conta, entre outros, os trabalhos de Castro e Sousa (1998) e de Rosário (2018), ou mesmo a intenção e a presença, no Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027), de um alargamento desta política pública a outros públicos-alvo, nomeadamente aos jovens e mesmo aos adultos.

Neste estudo, suportado numa metodologia de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), apresentamos uma leitura crítica e reflexiva do documento curricular *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), sendo os nossos objetivos compreender o que é a educação literária e que fatores concorrem para a sua promoção e implementação na instituição educativa; e analisar criticamente o documento das OCEPE, para compreendermos como é que a educação literária está, simultaneamente, ausente e presente neste texto. Assim, após uma sucinta aproximação à questão da educação literária, passaremos para o estudo e análise do atual documento, para a educação pré-escolar.

Quando falamos de educação literária, falamos do quê?

Neste breve apontamento, debruçar-nos-emos sobre o conceito de educação literária e sobre distintos fatores que contribuem para a sua promoção. A finalidade da educação literária é, de acordo com Mendoza (2010, p. 27), “(...) formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario.”; Kusá, Sladová e Kopecký (2014, p. 480), chamam a atenção para as “esthetical and educational functions of literary education”; e Colomer (2001) afirma que a educação literária pressupõe duas linhas de força, para que haja aprendizagem: “La educación literaria circula por una vía de dos carriles: sentirse implicado en la lectura de los libros y aprender cómo funciona la literatura. No se puede circular si falla cualquiera de los dos lados.” (Colomer, 2001, p. 2).

Sendo assim, podemos afirmar que a educação literária pressupõe a leitura do texto literário; a educação literária exige ao leitor o domínio da comunicação literária, isto é, exige saber manejar as regras que regem o texto literário, exige uma relação afetiva, emocional, prazerosa com o texto literário e exige a possibilidade de uma reação e de uma leitura individual perante o texto literário. A leitura do texto literário contribui para o desenvolvimento das competências linguística, leitora, literária e enciclopédica, assegurando Mendoza (2010) que a competência literária abarca não só a experiência leitora do indivíduo, bem

como as peculiaridades do texto literário e a sua respetiva contextualização, possibilitando ao leitor exercer a sua compreensão e interpretação pessoal; para ela contribui também a competência enciclopédica (Azevedo, 2006), um conjunto ilimitado de saberes, não estáticos, de índole pessoal, mobilizados na compreensão e na interpretação do mundo. Mendoza (2005) recorda-nos que há uma especial correlação, na educação literária, entre a competência leitora e a competência literária, a elas juntando-se o intertexto do leitor, isto é, um conjunto de conhecimentos linguísticos e de estratégias recetoras que permitem ao leitor reconhecer conexões, valorizar e desenvolver atitudes positivas perante o discurso literário.

Cabe, em grande medida, à escola, a formação das crianças e dos jovens como leitores literários que, nas palavras de Colomer (2023, s. p.), numa entrevista concedida em 2014, são antes de mais e acima de tudo “qualquer pessoa que pode desfrutar da literatura lendo”. Ainda de acordo com esta investigadora, estes jovens leitores literários terão de dominar competências que lhe permitam ler o texto, de modo fluente; compreender e interpretar o texto, relacionando todas as informações presentes na obra; e terão de associar o texto e a sua leitura ao mundo da cultura e da literatura.

A educação literária trouxe ao ensino e à aprendizagem da literatura um novo enfoque, colocando a tónica na aprendizagem da competência comunicativa, na aprendizagem da comunicação estético-literária, através da literatura, relegando para um plano

menos evidente o ensino de conteúdos. Esta abordagem reflete-se nas práticas pedagógicas, também elas reguladas pelo discurso oficial. Nas palavras de Caro Valverde (2015), as práticas pedagógicas em redor do texto literário têm de possibilitar uma interação significativa entre o leitor e a obra literária. Para determinados investigadores, esta interação é consentida com práticas, como por exemplo, a leitura autónoma, individual, solitária (Colomer, 2015; Hade, 1991); mas também com a partilha de leituras entre todos,

There must be time for children to read and to respond. In setting up schedules principals and teachers need to plan times during the day in which children can read books, hear books being read, talk about books, and work on projects related to their reading. The rules of the classroom need to accommodate readers. Readers need to be able to read to and talk with other readers. (Hade, 1991, p. 12).

Partilhar leituras na sala de aula, para Mello, Doecke, Davies e Buzacott (2019), é muito relevante, avançando estes investigadores com o conceito de “sociabilidade literária”, ou seja, na sala de aula promove-se e valoriza-se os momentos sociais, onde todos articulam e partilham pontos de vista, interpretações, pensamentos, sentimentos, em resposta à leitura da obra literária,

The concept of literary sociability affirms the way a knowledge about texts emerges through social exchanges with one another. With respect to classroom settings, this means that such knowledge is never something that a teacher simply transmits to students, but that it can only emerge through the use of language as a shared medium of exchange. (Mello et al., 2019, p. 8).

A educação literária configura-se como um percurso de carácter integrador que vai da leitura literária à escrita, consentindo e nutrindo uma interação significativa entre o leitor e o texto literário (Caro Valverde, 2015). Este trajeto, da leitura literária à escrita, terá de se refletir nas práticas pedagógicas, como um caminho que permite a compreensão, a interpretação, a construção de sentido para o leitor; aliás esta é também uma área de intervenção, proposta pelo PNL2027, incentivando-se a escrita como uma forma de expressão pessoal que reforça a própria leitura. Contudo, os percursos interpretativos e de construção de sentidos contam também com uma expressão pessoal através das expressões artísticas (Mello et al., 2019; Viana & Ribeiro, 2014). A aproximação entre a literatura e as artes é outra área de intervenção do PNL2027, área esta que “gera contextos enriquecidos onde as diferentes linguagens, textos e literacias são utilizadas para observar, experimentar, descobrir e interagir com o mundo, e falar, ler e escrever acerca dele.” (PNL2027, 2017, p. 25), num estímulo à comunicação e à experiência estética.

A atenção e a familiarização das crianças com o mundo do livro e da leitura, com o circuito social do fenómeno literário, compreendendo o livro como um objeto de consumo cultural (Colomer, 2015), são outras vertentes das práticas pedagógicas, fomentadoras da educação literária, que proporcionam às crianças participar em eventos com escritores e ilustradores, em feiras do livro, visitar e conhecer bibliotecas, livrarias e editoras, assistir a espetáculos teatrais e musicais. Todas estas práticas serão decerto potenciadoras de uma melhor leitura do mundo por parte das crianças.

Na promoção da educação literária, o papel do professor constitui-se como essencial (Hade, 1991; Mello et al., 2019), quer ensinando, partilhando, envolvendo e consentindo a entrada dos seus alunos na linguagem literária, quer escolhendo e permitindo o acesso aos textos que para ele serão, decerto, atraentes e desafiadores para os seus estudantes. Se pensarmos nas crianças, o estímulo à educação literária é proporcionado com textos literários que integram a matriz da literatura para a infância, composta por obras que se constituem como objetos estéticos e artísticos sofisticados.

Em síntese, revestindo-se de bastante complexidade, envolvendo múltiplos fatores, a educação literária necessita da definição de objetivos claros e de instrumentos adequados para a sua consecução que, quando falamos do sistema de ensino, terão de ter em conta e articular o discurso oficial, os textos, as práticas

pedagógicas e a relação com outros contextos, também eles promotores da educação literária e da formação de leitores.

A ausência e a presença da educação literária nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

Neste ponto debruçar-nos-emos sobre a ausência e a presença da educação literária no documento curricular oficial, emanado pelo Ministério da Educação, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), vindo a lume em 2016. A leitura e análise deste documento levar-nos-á a refletir e a compreender como é que a educação literária se apresenta neste texto oficial, quais são os objetivos delineados no mesmo, que propostas de aprendizagem são sugeridas aos educadores de infância para a sua atualização na prática pedagógica diária e que textos são aconselhados para o trabalho na sala com a leitura literária.

O documento das OCEPE configura-se como um documento orientador, e não prescritivo, para o trabalho, nomeadamente para a prática pedagógica, no âmbito da educação pré-escolar. Na ótica dos princípios da pedagogia da infância, a construção do saber, por parte da criança, configura-se como uma construção que articula todas as áreas do conhecimento, numa perspetiva globalizante e integradora, tal como mencionam Folque, Leal-da-Costa e Artur (2016), Folque (2018) ou Sousa (2018). Nas palavras de Sousa (2018), o currículo subjacente às

OCEPE enfatiza as aprendizagens em construção, a possibilidade de integrar e dar valor a um currículo emergente e não planejado e a avaliação formativa. O documento realça a importância do brincar na construção das aprendizagens, pois ao brincar as crianças vão adquirindo conhecimentos do mundo que as rodeia, salientando-se a conciliação e a complementaridade entre o brincar e o aprender (Sousa, 2018). A criança é considerada como sujeito e agente do processo educativo, tendo o direito de participar no desenvolvimento do currículo e de construir a sua própria aprendizagem.

O texto das OCEPE divide-se em várias áreas e domínios, mas em nenhum momento deste documento encontramos a designação *educação literária*. Todavia, uma análise crítica e reflexiva deste texto possibilita-nos conhecer e compreender o modo como a educação literária se encontra plasmada neste documento e como pode ser fomentada pelo educador de infância, concorrendo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica potenciadora da promoção de uma educação literária junto das crianças mais novas.

A observação do trabalho com as crianças que frequentam a educação pré-escolar, e mesmo a creche, quer no âmbito das distintas unidades curriculares que lecionamos, quer no âmbito das nossas atividades de extensão à comunidade, que nos levam até estas instituições com regularidade, permite-nos perceber que há toda uma prática pedagógica intencionalizada e com significado para as crianças em redor da educação literária que já é

desenvolvida nestes níveis iniciais, mesmo sem a explicitação efetiva da educação literária neste documento das OCEPE. Para este facto contribui, certamente, a formação inicial, pós-graduada e contínua dos educadores de infância, a presença no contexto educativo de programas como o PNL2027 e a existência/dinamização de bibliotecas nas instituições de educação pré-escolar ou nos agrupamentos de escolas (com a Rede de Bibliotecas Escolares), com os respetivos professores-bibliotecários que, por seu turno, auxiliam os educadores de infância na reflexão e na ação e levam até às crianças o texto literário.

Estando ausente do texto das OCEPE a expressão *educação literária*, ainda assim podemos pressenti-la (Balça, 2018), e, portanto, iremos debruçar-nos, neste documento, em todas as suas áreas e domínios, desocultando nele a presença do texto literário e de práticas integradoras com o mesmo. Esta nossa abordagem centra-se no facto do educador de infância ser um monodocente. Aliás, como afirmam Folque, Leal-da-Costa e Artur (2016, p. 178), estamos perante “monodocentes porque se encarregam do ensino e das aprendizagens das crianças contemplando várias áreas do saber, cuja abordagem curricular integradora é da sua responsabilidade.”

Sendo assim, as OCEPE dividem-se na Área da Formação Pessoal e Social, na Área do Conhecimento do Mundo e na Área de Expressão e Comunicação, integrando esta última distintos domínios.

Na Área da Formação Pessoal e Social, as grandes preocupações centram-se na relação que as crianças estabelecem consigo próprias e com o mundo, num processo de desenvolvimento e de construção contínua de atitudes e de valores, que lhes possibilitarão aprendizagens para uma educação para a cidadania. Nesta Área, procura-se que as crianças conheçam manifestações culturais, patrimoniais e linguagens artísticas várias da sua cultura e alarguem as suas referências em relação à cultura do Outro; espera-se que estes contactos e interações possam contribuir para o desenvolvimento do sentido estético das crianças e para a necessidade de preservação deste património (Silva, 2016).

Não encontramos aqui referências à literatura. Todavia uma das formas de conhecer a sua cultura ou a cultura do Outro é justamente através dos textos literários. Sendo assim, as propostas de aprendizagem desta área poderão ser certamente operacionalizadas com o recurso a obras de literatura para a infância, presentes no quotidiano da educação pré-escolar, pois como afirma Nussbaum (2003, p. 86, 88)

in a curriculum for world citizenship, literature with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution. (...) forming the civic imagination is not the only role for literature, but is one salient role. Narrative art has the power to make us

see the lives of the different with more than a casual tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding, with anger at our society's refusals of visibility. (...) All of this seems highly pertinent to decisions we must make as citizens.

A Área do Conhecimento do Mundo remete para uma sensibilização às ciências naturais e sociais. Do mesmo modo, nesta Área, não encontramos menções à literatura ou às histórias, nem propostas de aprendizagem que a elas recorram; todavia surgem referências ao trabalho com o livro “Disponibiliza livros (...) (enciclopédias, livros sobre ciência (...))” (Silva, 2016, p. 92), que, nestas faixas etárias, corresponde também muitas vezes ao livro de literatura para a infância. Na verdade, o contacto com o livro, em áreas que não a da língua portuguesa, nestas idades, contribui igualmente para a formação de leitores e, a jusante, para o fomento da educação literária. Quanto mais a criança se relacionar com o objeto livro, mais facilmente vai desenvolver um comportamento leitor, percebendo a natureza e a funcionalidade da leitura e do próprio livro. Nas palavras de Balça & Cid (2019, p. 209),

Although the teaching of science and the teaching of Portuguese are seemingly distant, there are certainly moments in which they can meet. Physically, these moments are determined, at the starting

stages of education at least, by the mono-teaching scheme; conceptually, we can find circumstances in which concepts, content, methodologies and pedagogical resources can coexist from a holistic point of view.

A Área de Expressão e Comunicação abrange distintos domínios, tendo como denominador comum “(...) formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (Silva, 2016, p. 43). Esta Área integra, entre outros, os seguintes Domínios: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; e Domínio da Matemática.

Nestes Domínios, nem sempre encontramos referências explícitas em relação à literatura, mas mais uma vez um educador de infância experiente tem plena consciência do carácter holístico da sua prática pedagógica, não se esquecendo de promover a integração de todas estas Áreas e Domínios, podendo aproveitar determinados momentos e situações para o estímulo da educação literária.

No Domínio da Educação Física, não temos referências concretas à literatura ou às histórias, mas existem menções aos jogos tradicionais que, por vezes, surgem nas poesias e/ou nas histórias lidas/contadas em sala, levando as crianças a conhecer e a valorizar o património literário e a apropriar-se destes textos.

No Domínio da Educação Artística apela-se largamente para o trabalho com o livro, com as histórias, com as letras/poemas das canções, tornando a literatura uma presença efetiva na sala. Neste Domínio, uma das grandes preocupações é garantir “o direito de todas [as crianças] no acesso à arte e à cultura artística.” (Silva, 2016, p. 47). Como afirmam Martins & Popkewitz (2015, p. 9-10),

In a world that seems to stress rationality, science and the abstract relations of modernity, the arts are seen as a counter mode of being. It is to give visibility to the uniqueness of humanity that poetry, music, painting and literature emerge. The arts become a different and highly symbolic world that has to be shared as such by all and from which differences can be celebrated among different times and spaces. (...) Art education is not about artistic competences but about the making of a certain kind of person and about achieving a desired future.

Este acesso da criança a uma experiência artística e estética, desde as idades mais precoces, potencia-se em todos os Subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música, Dança) do Domínio da Educação Artística. De igual modo, em todos estes Subdomínios podemos promover a educação literária, tendo sempre presente o trabalho holístico do educador de infância.

No Subdomínio das Artes Visuais apela-se ao contacto, observação, apreciação e criação de diferentes modalidades de artes visuais e as propostas de aprendizagem vão nesse sentido, sendo os livros um dos objetos recomendados para este trabalho. Consideramos fundamental o convívio da criança com a ilustração e ele é preferencialmente feito, nas instituições de educação pré-escolar, através dos livros de literatura para a infância. O livro de literatura para a infância torna-se fundamental no desenvolvimento da sensibilidade estética e artística da criança, porque ele próprio é uma obra de arte, sendo o papel da ilustração capital na introdução da criança no mundo da cultura visual e plástica.

No Subdomínio Jogo Dramático/Teatro as propostas de aprendizagem debruçam-se sobre a palavra, a criação conjunta com a criança de pequenos diálogos ou de histórias. Apela-se também ao contacto das crianças com o espetáculo teatral/performativo: “Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica.” (Silva, 2016, p. 54). Assim, já na educação pré-escolar pode começar o contacto das crianças com o género dramático. O trabalho de criação de pequenos diálogos não pode diminuir a presença, a leitura, a encenação do texto dramático na sala, tanto mais que o mercado editorial oferece textos dramáticos para a infância, de consagrados autores.

A ligação entre o Subdomínio da Música e a educação literária prende-se naturalmente com a aproximação das crianças às letras/poesia das canções. Aliás, o documento das OCEPE refere mesmo o trabalho com as letras das canções, mas também com formas poéticas de fundo tradicional, numa experiência que se pretende estética, mas que promove similarmente a valorização do património e da identidade cultural. Já no Subdomínio da Dança, o documento volta a referir a oportunidade do contacto das crianças com as histórias, podendo, a partir delas e através da dança, exprimirem os seus sentimentos e emoções.

Em suma, o Domínio da Educação Artística, nos seus distintos Subdomínios, conta com diversas manifestações literárias para a educação estética da criança. Seja através dos livros de literatura para a infância, com as suas respetivas ilustrações, seja através do texto dramático, ou do texto poético, há uma relação intrínseca entre estes domínios artísticos, a literatura e a educação literária. Com o apoio e distintas propostas de aprendizagem do educador de infância, a criança tem a possibilidade de contactar com distintos tipos de livros, com diversos géneros literários e suas particularidades e com a atualização e recontextualização destes textos em múltiplas formas de arte, com linguagens próprias e estéticas particulares. Deste modo, a literatura marca a sua presença e contribui para que, em conjunto com as outras artes, “students to engage with life in a different way. [Arts] free students to explore,

experiment, and find their personal meanings in a way that non-arts do not afford.” (Phùng & Fendler, 2015, p. 174).

Dentro da Área de Expressão e Comunicação, encontramos também o Domínio da Matemática, com menções à poesia ou às letras de canções, numa alusão às repetições e aos padrões normalmente presentes neste tipo de textos, e que podem ser explorados em propostas de aprendizagem centradas num trabalho holístico, potenciador da aproximação a determinadas convenções que regem o texto literário.

Centramo-nos agora no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo que o que se pretende com este Domínio, na educação pré-escolar, é que “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal.” (Silva, 2016, p. 60). Este é o Domínio por excelência para a aproximação e para o trabalho com o texto literário, bem como para o fomento da educação literária. Quer na linguagem oral, quer na abordagem à escrita, encontramos a presença e o trabalho com o texto literário, seja poesia, evidenciando particularmente as formas poéticas de fundo tradicional, seja narrativa.

É clara, no documento das OCEPE, uma dimensão de índole cultural e patrimonial da leitura literária ao chamar a atenção para a aproximação das crianças a textos como rimas, lengalengas, trava-línguas ou adivinhas. A dimensão formativa da leitura literária também marca a sua presença neste

documento. Através da leitura dos textos literários, a criança começa a compreender a funcionalidade e a especificidade do texto escrito, a sua estrutura e organização, mas também as convenções da comunicação literária, com os seus procedimentos de análise e interpretação, nomeadamente através de estratégias que possibilitem a compreensão da sequência da narrativa ou mesmo da noção e da relação entre personagens.

Não está esquecida ou menosprezada no documento a dimensão afetiva da leitura do texto literário, dedicando-lhe a componente “Prazer e motivação para ler e escrever”. A valorização da leitura está intimamente associada à motivação para ler e ao prazer que pode advir desses momentos de leitura, sendo fundamental que se estabeleça entre a criança e a leitura uma relação de satisfação e de afeto, muitas vezes consubstanciada na leitura/audição de histórias.

Várias são as propostas de aprendizagem apresentadas como, por exemplo, “Conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.” (Silva, 2016, p. 63). Na verdade, será fundamental que o ambiente educativo seja fomentador da educação literária, proporcionando a oportunidade do desenvolvimento da Hora do Conto, tão importante para o contacto da criança com o mundo imaginário das histórias. A leitura de livros, para Vasconcelos (2014, p. 4), é uma “atividade que deve ser diária no jardim-de-infância”; de acordo com Junça

(2016, p. 116), tendo como pano de fundo a sua sala, a Hora do Conto era uma rotina do quotidiano:

Ler e partilhar leituras eram uma rotina diária dentro da minha sala (...). O momento do conto não era um momento esporádico no calendário semanal ou só acontecia em dias de efemérides. Acontecia naturalmente como qualquer outra atividade diária e, nesta altura, tive a perceção do quão importante é desenvolver um trabalho de continuidade na leitura em faixas etárias tão precoces. Percebi o aumento gradual e significativo do tempo de escuta, a aquisição de competências leitoras, o conhecimento alargado de diferentes tipos de linguagem, bem como o encarar o momento de leituras partilhadas como um momento de prazer e de afeto.

Este ambiente possibilitará ainda a emergência da criança não só como consumidora de cultura, mas também produtora de cultura, capaz de dominar, progressivamente, as convenções do texto literário, que lhe permitirão contar ou criar as suas histórias. Ora a aprendizagem destas convenções da comunicação literária faz-se no contacto com o texto narrativo, mas também com outros géneros literários como a poesia, revelando o documento uma atenção concreta às práticas com o texto poético “Proporciona ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava-línguas e cantar canções.” (Silva, 2016, p. 66). Nas palavras

de Espeiorin e Ramos (2018, p. 17), “No ambiente de escolarização, nem sempre a arte poética ganha a atenção que deveria.”; porém, no que à educação de infância diz respeito, a aproximação, a leitura, o brincar com a poesia é deveras fundamental. Em primeiro lugar, alguns investigadores consideram que a poesia ou as formas poéticas de fundo tradicional são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral da criança uma vez que, ao escutar estes textos líricos, a criança começa a tomar consciência da sua língua (Viana & Ribeiro, 2014). Por outro lado, a poesia é capital para o desenvolvimento da competência literária, da competência enciclopédica e da sensibilidade estética das crianças, pois nas palavras de Espeiorin e Ramos (2018, p. 22) “A poesia é uma construção não linear que convida o leitor a brincar de maneira aparentemente desordenada com palavras, significados, imagens e sons”.

Chamamos também a atenção para propostas de aprendizagem que se centram na disponibilização de livros de qualidade estética, que se quer elevada, e na criação de oportunidades de escolha para as crianças sobre os livros que desejam ler “Disponibiliza livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético.; Proporciona às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler ou escrever.” (Silva, 2016, p. 72). A educação literária nutre-se não só do contacto com muitos livros, mas também da interação com eles, dinamizada em leituras e outras atividades

significativas para as crianças; Vasconcelos (2014, p. 5) relembra ainda que “a qualidade do livro (texto e imagens) que colocamos nas mãos das crianças é significativamente indutora do trabalho estético, cultural e ético que deve estar subjacente às propostas pedagógicas que fazemos.”. Um ambiente literário rico e estimulante, onde a criança tenha à sua disposição livros e outros materiais para leitura de grande qualidade, onde o adulto promova a Hora do Conto e leia diariamente para e com a criança, onde ela se sinta envolvida e motivada para ler concorre para a formação, nas palavras de Mata (2008, p. 70), do “pequeno leitor envolvido”, isto é, crianças que mesmo sem saberem ler desenvolvem comportamentos de leitor que, mais tarde, vão contribuir para que elas possam ser leitores envolvidos. As interações de qualidade e positivas da criança com a leitura levam ao desenvolvimento da motivação e de uma atitude positiva face à mesma.

A promoção da educação literária faz-se com livros, com livros de literatura para a infância, nestas faixas etárias. O documento das OCEPE não menciona que títulos, que obras, que autores podem/devem estar nas salas de jardim-de-infância (não esquecendo nós as salas de creche). Não encontramos neste documento nenhuma lista com livros obrigatórios ou aconselhados. Assim, os educadores de infância têm total liberdade para escolher os livros que vão ter na sua sala e têm também total autonomia para aceitar os eventuais livros que as crianças tragam para dentro da sala. Contudo, podemos

adivinhar, nas OCEPE, um certo cânone literário pré-escolar, que inclui as formas poéticas de fundo tradicional, a poesia, os contos tradicionais, a narrativa de autor, a possibilidade do texto dramático. De referir igualmente que, em determinadas áreas das OCEPE, temos com certeza a presença do livro informativo, considerando nós que, para estas faixas etárias, o livro informativo constitui-se como um objeto válido para a formação de leitores e para a iniciação à educação literária.

Conclusão

Em síntese, nas OCEPE está ausente a expressão *educação literária*. No entanto, uma análise crítica e reflexiva às suas Áreas, Domínios e Subdomínios, permitiu-nos pressentir que o trabalho com a educação literária já é iniciado na educação pré-escolar. Para isso contribui a abertura deste documento, o modo como é encarado e abordado o currículo na educação pré-escolar, a formação dos educadores de infância, as suas práticas holísticas e integradoras e a presença do objeto livro e da obra literária na sala de creche e de jardim de infância.

A educação literária fomenta uma forma específica de leitura, a leitura literária, que consiste numa conexão entre o envolvimento pessoal do leitor na leitura da obra literária e o domínio das convenções que subjazem ao texto literário. Sendo assim, podemos afirmar que, já na educação pré-escolar e nas OCEPE, encontramos este entendimento da educação literária. O trabalho com o texto literário, a leitura e a escuta, o convívio com

as ilustrações, as atividades artísticas e performativas em redor da obra literária certamente irão contribuir para a implicação da criança na leitura e na obra literária. Por outro lado, o contacto com o objeto livro e com a sua materialidade, bem como a compreensão da estrutura e da organização do texto literário concorrem para o progressivo domínio, por parte das crianças, das regras do texto literário.

Em conclusão, todos estes fatores consentem uma transição das crianças para o nível seguinte de escolaridade com um projeto pessoal de leitor e de escritor já em franca construção e com uma forte iniciação à educação literária. Estando assim ausente do plano do discurso, neste caso do discurso oficial, a educação literária está presente, na educação pré-escolar, no plano da ação.

Referências

- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11-32). Lidel.
- Balça, A. (2018). A presença da língua portuguesa e da literatura no currículo da educação pré-escolar em Portugal. *Revista Série-Estudos*, 23, 3-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1139>
- Balça, A. & Cid, M. (2019). Teaching Sciences and Teaching Portuguese: A study with a primary education class.

Educa, 15, 208-226. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4278>

Caro Valverde, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. In P. Guerrero, & M. T. Caro Valverde, *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 129-147). Angelus Novus.

Colomer, T. (2001). Entrevista a Teresa Colomer por Marcela Castro. La lectura de ficción enseña a leer. *El Monitor de la Educación*, 4, 1-5.

Colomer, T. (2023, maio 26). Entrevista a Teresa Colomer por Paula Takada. Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>

Colomer, T. (2015). Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria por Cláudio Mello. *Via Atlântica*, 28, 313-326. DOI: <https://10.11606/va.v0i28.100870>

Espeiorin, V. M. & Ramos, F. B. (2018). O texto poético em diálogo com o universo infantil. In E. Debus, J. L. S. Bazzo & N. Bortolotto (Orgs.), *Poesia (Cabe) na Escola: por uma educação poética* (pp. 17-31). EDUFCG.

- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poesis*, 21, 32-56. <http://10.19177/prppge.v12e21201832-56>
- Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C., & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In C. Correa, L. Cavalcante, & M. Bossoli (Org.), *Formação de professores em perspectiva* (pp. 177-236). EDUA.
- Hade, D. D. (1991). Being Literary in a Literature-Based Classroom. *Children's Literature in Education*, 22, 1-17.
- Junça, M. (2016). Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In F. Azevedo, & A. Balça (Org.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 113-120). Pactor.
- Kusá, J., Sladová, J. & Kopecký, K. (2014). Literary education as a place for multicultural dialogue. *Procedia*, 149, 479-483. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.294>
- Martins, C. & Popkewitz, T. (2015). The “Eventualizing” of Arts Education. *Sisyphus Journal of Education*, 3(1) 7-17. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.7727>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação

- Mello, C., Doecke, B., Davies, L. M. & Buzacott, L. (2019). Literary sociability: a transnational perspective. *English in Education*, 53, 175-189. DOI: <http://10.1080/04250494.2018.1561149>
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. In M. C. Utanda, P. C. Cerrillo, & J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf
- Nussbaum, M. C. (2003). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Phùng, T. & Fendler, L. (2015). A critique of knowledge-based arts education: ars gratia artis through rancièrè's aesthetics. *Sisyphus Journal of Education*, 3(1), 172-191. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.7724>
- PNL2027. (2017). *Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027*. <http://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>
- Rosário, C. (2018). *O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do ensino secundário e o papel das bibliotecas escolares. Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre* [Tese de

- Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/24486>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Silva, I. L. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=51>
- Vasconcelos, T. (2014). Prefácio. In F. L. Viana, & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 4-5). Santillana.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (Coord.). (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.

Letramentos do professor e educação literária: potencialidades em contextos educativos³

Adriana Fischer

Luciana Fidelis de Souza da Costa

Otilia Lizete de Oliveira Heinig

É, pois, nesse processo interacionista, considerando os diferentes saberes e planejando por onde andar e aonde chegar, que os professores realizam seus projetos cujo centro é a cultura local, mas que busca dialogar com outras culturas, outras formas de ser e estar no mundo. Dessa maneira, os conhecimentos científicos são produzidos, os textos fazem sentido, as histórias de cada participante são escritas e inscritas no processo escolar para que, um dia, sejam compreendidas fora dele. (Heinig, 2013, p.31)

Introdução

A epígrafe acima é a conclusão do capítulo intitulado "Projetos de letramentos: compreensões teóricas acerca do tema",

³ Fischer, A.; Costa, L. F. de S. da; Heinig, O. L. de O. (2023). Letramentos do professor e educação literária: potencialidades em contextos educativos. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 36-66). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

escrito por Otilia Lizete de O. M. Heinig no livro intitulado *Baú de Práticas: socialização de projetos de letramentos*. Essa obra reúne projetos de letramentos de treze autores que fazem parte do Grupo de Professores em Língua Portuguesa/ Linguagens (GPLP). O GPLP é um grupo de professores que participa de formações contínuas coordenado pela professora, organizadora do livro. Partes constituintes dos letramentos do professor (Kleiman, 2008) oportunizadas por leituras, estudos, debates, experiências estéticas e formações sobre temas diversos corroboram com ações pedagógicas desenvolvidas por esses professores nos encontros, na maioria das vezes presenciais, e nos diálogos no grupo de WhatsApp do grupo.

Na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (Lea & Street, 2006), o trecho descreve o processo interacionista envolvido na prática de professores em sala de aula ao levar em consideração diferentes saberes para planejar ações educativas com base em conhecimentos constituídos em encontros mensais no GPLP. Ao longo desse processo interacionista entre professores, no grupo, e, posteriormente, entre professor e alunos ocorre a construção de conhecimentos fundamentados em bases científicas. Dessa forma, o processo de ensino e o de aprendizagem adquire significado à medida que expressa e comunica ideias, histórias e experiências de cada participante da comunidade escolar.

Este estudo dialoga com o projeto *Letramentos Literários*:

*ressignificações em práticas educativas*⁴, o qual integra uma pesquisa longitudinal, comprometida com ações sobre educação literária no GPLP, e com as comunicações apresentadas pelas autoras no evento intitulado *II Jornadas Internacionais de Educação Literária e Culturas Narrativas*, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. A compreensão de educação literária neste estudo insere-se nas conexões e relações intertextuais suscitadas pelo conhecimento de textos e autores literários facultando ao sujeito um conhecimento do mundo (Azevedo & Balça, 2019, p. 8). Nessa compreensão, delinea-se como objetivo evidenciar contribuições do letramento do professor na constituição de projetos de letramento como suporte ao desenvolvimento de uma educação literária. Para isso, é realizada uma abordagem qualitativa, com análise de natureza etnográfico-linguístico. Esta é coerente com a perspectiva sociocultural dos letramentos, que implica a construção do conhecimento por meio do envolvimento e imersão prolongada em um determinado contexto, a fim de alcançar uma compreensão aprofundada das práticas e de respectivos sentidos para os indivíduos envolvidos. (Hammersley, 2006; Lillis, 2008).

⁴ Projeto com financiamento da Fundação Fritz Müller (Blumenau, SC, Brasil), Edital 01/2022, em que a autora Adriana Fischer é a responsável. Projeto que estabelece parceria de pesquisa entre a FURB (Blumenau) e a Universidade do Minho (Portugal), especificamente com pesquisas encaminhadas pelo professor Doutor Fernando de Azevedo Fraga (CIEC-IE).

Neste estudo, tomaremos o termo letramentos do professor como elaboração contínua de conhecimentos na formação de professores do âmbito de uma educação literária ao proporcionar ao aluno um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxilia na sua competência literária e intertextual, de modo a engajar-se em questões múltiplas, como cidadão crítico capaz de compreender conceitos científicos e fazer uso social daquilo que se aprende.

Como suporte a esse enfoque e posicionamento adotado no presente trabalho, o referencial teórico pauta-se nos Novos Estudos de Letramento (Lea & Street, 2006), com enfoque para práticas e projetos de letramento (Barton & Hamilton, 2000; Soares, 2006; Kleiman, 2010; Oliveira, Tinoco & Santos, 2011), na educação literária (Azevedo & Balça, 2016; Balça & Costa, 2017), nos letramentos literários (Neves & Júnior, 2021), na mediação leitora (Bajour, 2012) manifestado com apoio de conhecimentos dos professores, em torno de práticas com literaturas, compreendidas pela ótica de práticas de letramento do professor (Kleiman, 2008).

Este estudo está organizado em cinco seções, iniciando pela contextualização, com sequência para os seguintes aspectos: os caminhos metodológicos percorridos; os estudos dos letramentos como constituintes de uma educação literária; o contexto do GPLP, no qual essa pesquisa está inserida e as práticas literárias de uma professora integrante do grupo. Por fim, as considerações finais.

Caminhos metodológicos percorridos

Este estudo de abordagem qualitativa analisa práticas literárias as quais se colocam como veiculadoras de educação literária, a fim de focar letramentos do professor nessas práticas. A abordagem qualitativa se centraliza em elementos da realidade que não podem ser quantificados, focalizando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Lüdke & André, 2013). Além disso, é descritiva, pois busca-se, por meio de exploração investigativa, descrever as dimensões pedagógicas percebidas nas práticas literárias, identificadas por meio da análise documental (relatórios diários, fotografias e planejamento pessoal da professora investigada) (Triviños, 1987).

Para Bogdan e Biklen (1999), uma das características da investigação qualitativa em educação é ser descritiva e corresponde ao recolhimento de dados em forma de palavras ou imagens, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e outros registros. Segundo Bogdan e Biklen (1999, p.49): “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.”

Os dados gerados advêm de uma pesquisa, caracterizada pela abordagem etnográfica, coerente com a perspectiva sociocultural dos letramentos. Entrevistas semiestruturadas, textos publicados nos livros *Baú de Práticas: socialização de projetos de letramentos* e *Baú de Práticas II: há 20 anos tecendo*

memórias entre os olhares, escutas e as palavras, notas de campo e demais documentos disponibilizados pelo GPLP são instrumentos de geração de dados.

Os sujeitos constituintes deste estudo vivenciam interações no grupo sobre a construção dos conhecimentos acerca dos letramentos do professor, inerentes às práticas docentes. Essas interações fortalecem as relações entre textos e contextos locais, valorizadas nas práticas literárias desenvolvidas pela professora *Aládia Patrícia Peixer Paz*, as quais serão aqui apresentadas. Destacamos que dentre as várias análises realizadas acerca de práticas literárias com professores do GPLP, optamos, neste momento, apresentar práticas de uma professora. As categorias de análise que dão respaldo às discussões se pautam em princípios dos projetos de letramentos, como referenciado na seção 3, que respondam ao objetivo proposto e constituem uma educação literária.

Estudos dos letramentos como constituintes de uma educação literária

O termo letramento constituído por várias nomenclaturas em diferentes países, a saber: *illettrisme* (França), *litteracy* (Estados Unidos e Inglaterra), *literacia* (Portugal), surge em meados da década de 1980 nomeado por “*literacy*”, traduzido para o português do Brasil como letramento (Fischer, 2007). Neste estudo, práticas literárias se fundamentam no modelo

ideológico de letramento, idealizado por Street (2014). O autor relaciona as práticas sociais de oralidade e escrita, considerando que há uma interação íntima entre elas, uma sobreposição, e que, dependendo do contexto comunicacional, recorre-se à modalidade que melhor se relaciona com o usuário da linguagem (Street, 2014).

Ao considerar que práticas de letramentos estão vinculadas à realidade social, e para a transformação social, abre-se espaço para a construção de novas identidades, de sujeitos críticos. Dessa forma, constata-se, por meio da leitura de Street (2014), que projetos de letramento, na perspectiva da prática social, podem desenvolver nos alunos a competência de olhar criticamente para as estruturas de poder.

No contexto investigado deste estudo, os projetos de letramento ganham lugar em contextos educativos dos professores envolvidos, com apoio de conhecimentos em construção, os quais representam os letramentos do professor (Kleiman, 2008), socializados mensalmente em encontros do grupo. Esses conhecimentos aproximam o letramento para/no local de trabalho, conforme explica Kleiman: “conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino” (Kleiman, 2008, p. 512). Surge, assim, a necessidade de o professor agir como um agente de letramento (Kleiman, 2006), responsável por mobilizar conhecimentos científicos, estratégias e recursos necessários para envolver os alunos em práticas sociais de letramento no contexto escolar, além de

permitir sua participação em práticas sociais que envolvem o uso situado da escrita. Nesse caso, o professor afasta-se da concepção de reprodutor de conhecimento e da relação hierarquizante em sala de aula, vinculadas ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984).

No GPLP, práticas com projetos de letramento, sob perspectiva sociocultural, integram propostas de estudos, as quais se manifestam em encaminhamentos pedagógicos em diferentes contextos educativos. Nessas práticas de letramentos, compartilham-se os letramentos literários ao envolver e inserir o sujeito no universo da escrita por meio de práticas de recepção e produção de escritos de natureza literária.

O termo “letramentos literários” tange a eventos e práticas literárias diversificados envolvendo leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias (Neves & Júnior, 2021), o caráter estético também se incorpora à vida dos leitores, na busca de objetivos culturais mais amplos em vez de objetivos funcionais ou imediatos ao ato de ler. Na perspectiva do letramento literário, o foco na literatura centra-se na compreensão e na construção de sentidos de textos, o que se dá nas interações diversas entre professores e alunos na leitura e produção de textos literários.

A mediação leitora se conecta diretamente com a escuta nas práticas de leitura, como apresenta Bajour (2012). Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como dialógica, pois o que predomina é a negociação de sentidos uma vez que os sujeitos

são singulares e historicamente situados (Bakhtin, 2003). Aliado a isso, segundo Bajour (2012, p. 24) “escutar e ler tem a ver com a vontade e a disposição de aceitar e apreciar a palavra do outro”. Dois pontos são primordiais no que se refere à mediação em leitura: a seleção de textos e o conhecimento a respeito dos sujeitos participantes. Nesse aspecto, a escolha pressupõe imaginar por onde introduzir os textos nas conversas literárias a fim de abrir caminhos para que os sentidos não se fechem. A seleção é crucial para definir o “como” e “o quê” na leitura coletiva, por isso o mediador deve imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar nos livros bem como prever as estratégias de leitura uma vez que tem conhecimento profundo do texto selecionado. Mediar, portanto, é um ato dialógico e, como tal, considera o outro como sujeito que produz sentidos.

Os letramentos literários, promovidos pelos profissionais do GPLP, em constante formação, configuram-se como razão para a promoção de uma educação literária. Essas práticas demonstram potencialidades de explorar dimensões pedagógicas, com possibilidade de diálogo e aproximação entre sujeitos e mundo. Azevedo e Balça (2016) ressaltam a relevância da preparação dos formadores envolvidos no processo de educação literária: “Educar literariamente as gerações mais jovens implica uma atividade planejada e formadores conscientes do seu papel e do que lhes é exigido” (Azevedo & Balça, 2016, p. 3).

Na proposta de uma educação literária, oriunda do contexto escolar, complexidades do processo de ensino-aprendizagem são

realçadas, ao considerar fatores como a realidade dos alunos e o contexto de vida social, cultural e político. Os autores Azevedo e Balça (2016) explicam que a educação literária transcende as dimensões do ensino-aprendizagem ao suscitar efeitos perlocutórios⁵ de refletir e interrogar o mundo.

Nesse viés, a educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura [...] referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis. (Azevedo & Balça, 2016, p. 3)

Em práticas de letramentos, às quais nos referimos neste texto, a educação literária está veiculada à educação transformadora, ao viabilizar potencialidades de trocas com textos de natureza literária. Esta transformação é oportunizada por haver intencionalidades pedagógicas, possibilitando o diálogo e aproximação entre o sujeito e o mundo/ professores e alunos, na constituição de percepções críticas reflexivas, com o propósito de entender e transformar a realidade.

⁵ Perlocutório: Designativo do ato de fala que é constituído pelos efeitos produzidos no interlocutor por aquilo que é dito.

GPLP como contexto de pesquisa

O GPLP, Grupo de Professores em Língua Portuguesa/Linguagens, é um grupo de extensão vinculado à linha de pesquisa “Linguagens, Arte e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. O grupo tem uma abrangência regional muito significativa, incluindo inúmeras publicações de práticas educativas com literaturas, composto por profissionais egressos do curso de Letras, da IES, e de outros segmentos, alcançando as cidades do estado de Santa Catarina, Brasil, das regiões no Vale do Rio Tijucas: São João Batista, Nova Trento, Canelinha, Guabiruba e Tijucas; do Vale do Itajaí: Gaspar, Blumenau e Brusque.

O grupo, coordenado pela professora Otilia Heinig, já publicou dois livros sobre relatos de projetos de letramentos, *Baú de Práticas: socialização de projetos de letramentos* e *Baú de Práticas II: há 20 anos tecendo memórias entre os olhares, escutas e as palavras* e mantém, desde a constituição, uma rotina de estudos e reflexões que leva à construção de uma identidade docente aproximando a compreensão de linguagem com interação, o que possibilita o processo de ensinar e aprender dentro de uma perspectiva etnográfica (Heinig, 2013).

O grupo se constituiu em 2000 e, desde então, dedica uma manhã de um sábado, a cada mês, em encontros presenciais ou on-line para discutir temas relacionados à linguagem, ler textos, trocar experiências em sala de aula e planejar coletivamente,

tornando um espaço de interação e formação contínua. Nas interações entre os participantes do GPLP, que representam uma diversidade de origens geográficas, níveis de ensino, áreas de conhecimento e outras características distintas, a perspectiva do ensino implica que a capacidade de atualização do professor é de extrema relevância para sua formação, ancorada na prática social (Kleiman, 2008).

Os integrantes/pesquisadores desse grupo se sentem constantemente desafiados e motivados a inovarem em suas práticas docentes ao encontrarem suporte em compreensões dos letramentos. Por perceberem lacunas em sua própria formação como educadores, os professores buscam e acompanham as atividades do GPLP ao longo de vários anos e encontram no grupo uma abordagem comprometida com ações relacionadas à educação literária, como destacado pela professora que coordena o grupo: “Professores vêm com limitações de conteúdo, sobretudo na Pedagogia, [...] o professor precisa muito de ajuda. O que acontece no nosso grupo: todos os temas são escolhidos pelos professores” (O. Heinig, entrevista, julho/2022).

Os projetos gerados no GPLP envolvem todos os atores do contexto educacional proporcionando construção de novos conhecimentos e de reflexão crítica aos inseridos no processo educacional. Alguns desses projetos em torno de práticas literárias transpõem os limites dos componentes curriculares e se concretizam como ações interdisciplinares de práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Os professores ampliam suas

perspectivas, atualizam-se em relação aos estudos dos letramentos e desenvolvem práticas educativas mais efetivas, que valorizam a educação literária e o papel da linguagem na formação dos alunos, conforme destaca a coordenadora do grupo “o ano de 2012 iniciou com leituras sobre projetos de letramento a fim de consolidar os conhecimentos já produzidos nos momentos anteriores em que estudamos letramentos.” (Heinig, 2021, p. 21). A opção pela perspectiva dos letramentos e pelo desenvolvimento de projetos, que pudessem analisar os eventos de letramento, se deu pela perspectiva de ensino e aprendizagem que os professores e o próprio grupo assumiram ao longo dos anos com foco para a cultura local e com um olhar para os alunos como sujeitos de conhecimento. Aliado a isso, há a concepção de linguagem que fundamenta as práticas de leitura e escrita a qual se sustenta nos estudos enunciativos. Dessa forma, a construção de sentidos se dá na interação dos sujeitos que, sendo singulares, trazem para o grupo suas contribuições e produzem suas respostas ativas ao fazer docente.

Nas atividades envolvendo leituras e projetos de letramento, os professores fortalecem seus conhecimentos, consolidando o aprendizado adquirido, contribuindo para a melhoria contínua de sua prática docente. Essa abordagem reflexiva e atualizada beneficia tanto os professores quanto os alunos, proporcionando uma educação mais significativa e respaldada em estudos científicos.

No GPLP, há espaços de compartilhamento de conhecimentos e experiências relacionadas à educação literária, possibilitando o desenvolvimento dos letramentos dos professores envolvidos. Nesse processo, os professores continuam aprendendo ao longo de sua vida e acompanham as transformações científicas que tratam do seu componente curricular e dos modos de ensiná-la. Nessa interação com leituras, estudos e análises de práticas, reflexões sobre suas práticas docentes, trocas de experiências, materiais didáticos e aprendizados com os demais membros do grupo, os professores aprimoram suas competências linguísticas e pedagógicas e, assim, conforme Kleiman (2007) a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (Kleiman 2007, p. 20).

O trabalho desenvolvido pelo GPLP inspira pesquisadores, professores já atuantes e professores em formação, para ressignificações sobre aprendizagens significativas envolvendo literaturas, marcando, dessa forma, uma educação literária.

Práticas literárias de uma professora integrante do GPLP

As práticas literárias, por meio de projetos de letramento, permitem que os alunos se tornem leitores literários, o que oportuniza o acesso a conhecimentos sobre a cultura de povos e

lugares desconhecidos, tanto no mundo fictício quanto no real. A interação com textos e autores literários proporciona aos alunos um conhecimento do mundo que lhes permite estabelecer conexões e relações intertextuais e interdiscursivas, inferindo informações mesmo quando não estão explicitamente presentes.

Com apoio de conhecimentos teóricos, entendidos aqui, como manifestações de letramentos do professor, nos espaços de interação e formação contínua, os professores do GPLP integram práticas de linguagens diversas, como oral, leitura, escrita e semiótica em suas propostas, o que proporciona um conjunto de saberes que caracterizam a educação literária. Os conhecimentos construídos no GPLP são perceptíveis em suas práticas literárias, por meio de demonstrações nas interações com os alunos. Para exemplificar como essas interações ocorrem, serão apresentadas algumas práticas literárias realizadas pela professora *Aládia Patrícia Peixer Paz*, as quais, particularmente, fortalecem relações entre textos e contextos locais.

Ela leciona há 13 anos, participa há 12 anos do Grupo e possui publicação no livro *Baú de Práticas I: socialização de projetos de letramento* organizado pela coordenadora do GPLP. A professora Aládia enfoca em suas práticas a relação entre textos literários de autores locais e regionais, destacando os diálogos estabelecidos com conhecimentos teóricos adquiridos por meio de sua participação e atuação no GPLP.

Quadro 1 - O contexto do projeto de letramento

<i>Contexto local</i>	Escola situada no distrito de Tigipió, pertencente ao município de São João Batista, no Vale do Rio Tijucas, no estado de Santa Catarina/ <u>B</u> rasil.
<i>Componente curricular</i>	Disciplina eletiva de <i>Práticas de Letramento Literário com ênfase na Literatura Local</i> (Proposta do Novo Ensino Médio)
<i>Público-Alvo</i>	Alunos do Ensino Médio de uma escola de Educação Básica.
<i>Objetivo</i>	Ampliar experiências de leitura literária, incorporando em seus repertórios a literatura catarinense e local: <i>Eles ficam conhecendo as obras dos autores aqui da cidade e também de Santa Catarina</i> (Nota de campo, maio/2023).
<i>Proposta e construção coletiva do projeto de letramento</i>	<p>A professora apresentou as possibilidades de trabalho dentro da proposta de atuação desta área do conhecimento, os alunos trabalharam em equipes e coordenaram alguns projetos voltados à temática de Práticas de Letramento Literário.</p> <p><i>Comecei assim, o que vocês gostam de fazer? (...) Fui colocando no quadro no que tinha pensado (e perguntando o que) acham dos meus pensamentos. Vocês concordam? Quem é que quer ir para isso? Quem quer ir para aquilo? Nós dividimos, assim tem um projeto de leitura que está no Posto (de Saúde). Tem um grupo que faz memes, só que eles têm que fazer memes com conteúdo ligado à leitura e</i></p>

	<p><i>à literatura, então não é qualquer meme. Tem uma menina (que sugeri) criar uma rede social para divulgar o que a gente está fazendo. Tem essa questão de valorização do interior porque eles se sentem menos que a escola do centro e que as demais escolas. (Entrevista com a participante Aládia, julho/2022)</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras conforme dados obtidos na entrevista realizada com a professora participante Aládia e nos materiais divulgados na rede social do Instagram *the_lords_of_reading*, produzida pelos alunos sob orientação da professora. Disponível em: https://instagram.com/the_lords_of_reading. Acesso em: 28 fev. 2022.

Este quadro respalda que o aluno está diretamente envolvido no projeto de letramento, como participante do processo, se constituindo como produtor de conhecimento. Esse saber se incorpora ao buscar uma intervenção para uma fragilidade percebida no seu contexto, como a produção de um espaço de leitura na Unidade Básica de Saúde, e na criação de conteúdo digital relacionado à divulgação de ações em torno de práticas literárias desenvolvidas. Os sujeitos envolvidos nessa prática literária conhecem o contexto social em que estão inseridos e propõem ações que contemplem suas vivências nele. Ao fazer escolhas, os alunos partem de situações comunicativas a serem realizadas em seu cotidiano fora da escola e fazem uso efetivo de materiais de ordem mais contemporânea, como a

criação de conteúdo digital. As práticas sociais vivenciadas por esses alunos requerem domínio de ferramentas ligadas à tecnologia e às formas de linguagem delas derivadas, que representam instrumentos para interação e inserção nas mais variadas situações sociais.

No que tange à proposta de construção do projeto, vale destacar que, nessa interação com os alunos, a professora age como um agente de letramento (Kleiman, 2006), ou seja, como mobilizadora de conhecimentos prévios, de estratégias e de recursos necessários para a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento em contexto escolar, além de facultar-lhes a participação nas práticas sociais de uso situado da escrita. Ao incorporar os estudos acerca dos letramentos do professor, seja por meio de projetos de letramentos, o professor afasta-se da concepção de reprodutor de conhecimento e da relação hierarquizante em sala de aula, vinculadas ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984).

Na relação professor-aluno e alunos-alunos para o desenvolvimento do projeto de letramento, pelo menos dois aspectos podem ser destacados: a aprendizagem é situada, formando uma comunidade de aprendizagem e o ensino é orientado para a resolução de problemas. Dessa forma, os participantes interagem em uma atividade que está situada na cultura local e se envolvem em práticas de uma comunidade de aprendizagem. Além disso, a resolução de problemas “exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades,

conflitos e negociações” (Oliveira, Tinoco & Santos, 2011, p. 51), levando os alunos a serem agentes centrais da aprendizagem.

A própria disciplina eletiva de *Práticas de Letramento Literário com ênfase na Literatura Local* encaminha o trabalho do professor e seu planejamento para o foco no letramento literário (Neves & Júnior, 2021) e para a mediação leitora (Bajour, 2012), na qual se assume uma concepção dialógica de leitura na formação de leitores, a fim de que haja negociação de sentidos a qual se dá ao longo do processo.

Práticas literárias com ênfase na literatura regional e local

A professora Aládia, como forma de aprimorar os conhecimentos sobre autores da literatura catarinense, abre possibilidades aos alunos de estabelecer uma conexão mais profunda com sua própria cultura, identidade e contexto social. Ao explorar textos literários que retratam sua região e localidade, os alunos podem se familiarizar com histórias, tradições, costumes e perspectivas que são próximas e relevantes para suas vidas. Esse movimento proposto pela professora de promover ações literárias que envolvem autores locais e regionais, caracteriza-se como “promoção e formação de leitores, nomeadamente de leitores literários, e da promoção de uma educação literária” (Balça & Costa, 2017, p. 205).

Entre as ações realizadas, são promovidos encontros com autores locais de literatura para entrevistas, como o encontro com

a escritora Raquel Mázerá Poffo⁶, que abordou um pouco de sua trajetória no mundo da escrita literária. Ao estudar e apreciar obras literárias que retratam sua região, os alunos desenvolvem um senso de orgulho e pertencimento, reconhecendo a importância de sua herança cultural e literária.

Para o estudo do escritor catarinense Franklin Joaquim Cascaes, o qual tem um grande conjunto de escritos que envolvem lendas, contos, crônicas e cartas, a professora dividiu as atividades para que os alunos pesquisassem, apresentassem e encenassem sobre a vida e obra literária do autor, segundo a nota de campo que segue e a imagem na Figura 1:

Nesse projeto do Franklin Cascaes, eu dividi a sala em grupos. Um grupo que não gosta de representar ficou responsável de apresentar a biografia, fizeram um vídeo e apresentaram a biografia do Franklin Cascaes para as outras turmas. [...] O teatro foi escolhido dentre a obra de Franklin Cascaes e (os alunos) encontraram sobre as bruxas e resolveram encenar sobre o tema.

(Nota de campo, maio/2023)

Figura 1 – Imagem postada na rede social do Instagram *the_lords_of_reading*, sobre o encerramento da disciplina eletiva

⁶ Professora, escritora, contadora de histórias e integrante da Academia Batistense de Letras, em Santa Catarina, Brasil.

Práticas de Letramento Literário com ênfase na Literatura Local, com a encenação da obra Franklin Cascaes.



Fonte: Disponível em:
https://instagram.com/the_lords_of_reading. Acesso em: 28 fev. 2022.

Por meio da pesquisa, do estudo, da apreciação e da representação da literatura regional e local, os alunos desenvolvem práticas de leitura crítica, incluindo interpretação, uma vez que são desafiados a compreender e analisar os contextos específicos presentes nas obras. Eles identificam elementos culturais, sociais e históricos que permeiam os textos, enriquecendo sua compreensão e percepção do mundo ao seu redor.

Práticas literárias que marcam uma educação literária, como essas sobre a literatura local e regional, também são divulgadas no espaço digital *the_lords_of_reading*, construído pelos alunos da professora Aládia, com ações mediadas por ela, para divulgar atividades relacionadas à leitura e aos projetos com literaturas de que os alunos participam.

Figura 2: Apresentação da rede social do Instagram *the_lords_of_reading* - canal de divulgação das práticas letramentos com literaturas produzidas nas aulas da professora



Fonte: Disponível em: https://instagram.com/the_lords_of_reading. Acesso em: 18 jun. 2023.

Dessa forma, é possível desenvolver práticas literárias a partir das vivências dos alunos em seu contexto social. Nessa interação, a educação literária possibilita um ensino que tem

como ponto de partida o conhecimento de mundo dos alunos. Com essas práticas, a escola se integra à comunidade e reconhece a existência desses outros letramentos e de preparar o aluno para agir na sociedade em que vive, para, com autonomia, participar das inúmeras práticas sociais de sua cultura, cujo ponto de partida são a leitura e a escrita.

Para corroborar com essas elaborações significativas em contexto escolar, com literaturas, a coordenadora do GPLP, também em situação de entrevista, no ano de 2022, afirma:

uma construção coletiva e individual, sim, de um professor que é leitor, de um professor que é sensível, de um professor que conhece o planejamento amplo, que conhece o seu grupo, sabe o que quer fazer com o grupo sabe do que o grupo precisa. Então, quando a gente pensa em letramento, a gente pensa em uma perspectiva etnográfica. Eu acho que ninguém mais adequado do que o professor para trazer a etnografia e ele está vivendo ali. (O. Heinig, entrevista, julho/2022).

Nos relatos das práticas literárias da professora Aládia, alguns princípios dos projetos de letramentos (Oliveira, Tinoco, & Santos, 2011) são ressaltados, os quais representam as categorias de análise de dados, conforme indicação na seção de metodologia deste capítulo

a) **O aluno não é um recipiente:** A professora Aládia entende que o aluno é um sujeito da aprendizagem, o conhecimento é o resultado de um processo de reelaboração da informação, que ocorre por meio de interações sociocognitivas. Percebe-se essa postura na fala da professora sobre a proposta e a construção coletiva do projeto de letramento, apresentando no quadro 1: *Fui colocando no quadro no que tinha pensado (e perguntando o que) acham dos meus pensamentos. Vocês concordam? Quem é que quer ir para isso? Quem quer ir para aquilo?*

(Entrevista com a participante Aládia, julho/2022)

b) **O aluno é um ser de cultura:** A professora Aládia questiona os alunos sobre a forma como eles socializariam os conhecimentos adquiridos a partir do estudo das obras literárias de autores locais e regionais. Ela compreende que, ao atribuir sentido ao mundo, às próprias ações e às ações dos outros, os alunos utilizam sistemas culturais específicos de interpretação, baseados em formas particulares de observar, sentir, agir e reagir ao mundo. Isso é realçado na fala da professora: *[...] um grupo que não gosta de representar ficou responsável de apresentar a biografia, fizeram um vídeo [...] O teatro foi escolhido dentre a obra de Franklin Cascaes* (Entrevista com a participante Aládia, julho/2022). Nesse exemplo, também emerge c) **a distribuição de tarefa** (Oliveira, Tinoco, & Santos, 2011), pois a professora não exerce a exclusividade da palavra, do saber e da ação. No trabalho com projetos de letramento, desenvolvem-se

possibilidades de interação para que os alunos assumam a palavra e a ação, percebidas também em outro relato da professora Aládia: *Tem um grupo que faz memes [...] Tem uma menina (que sugeri) criar uma rede social para divulgar o que a gente está fazendo* (Entrevista com a participante Aládia, julho/2022). Dessa forma, tanto a professora quanto seus alunos sugerem e compartilham tarefas, embora haja papéis específicos para alunos e professores.

Nos relatos apresentados pela professora sobre o desenvolvimento das etapas da prática literária com a produção de vídeos, memes e a criação de rede social para divulgar o desenvolvimento das atividades condizem com a d) **Inserção num sistema de redes de comunicação** (Oliveira, Tinoco, & Santos, 2011), pois educa-se considerando as demandas sociais, os determinantes históricos que regem essas necessidades e as competências necessárias para se adequar ao processo de globalização. Essa compreensão de que os sistemas de conhecimento e de informação estão em rede, a professora oportuniza produzir de forma cooperativa e agrega saberes de diferentes informações processadas em sistemas multissemióticos (a mídia falada e escrita, a Internet, a televisão, o cinema, a música etc.).

Relações entre dizeres da coordenadora do GPLP e práticas literárias desenvolvidas pelos professores do grupo, exemplificadas nas práticas da professora Aládia, realçam que os conhecimentos das suas relações com o grupo se manifestam nas

escolas, nas propostas decorrentes dessas leituras, nas interações oportunizadas em contexto escolar e fora dele, com apoio de ferramentas da tecnologia digital. Nesse processo, desponta a sensibilidade dessa professora ao seu contexto social, não para nele ficar, mas para expandir identidades leitoras de tantos alunos que se mostram engajados com suas comunidades, quando desafiados a participar de práticas significativas com a linguagem. Coerentemente, a perspectiva etnográfica – base metodológica que dá suporte aos estudos dos letramentos, com enfoque sociocultural, no GPLP, manifesta-se no percurso de trabalho da professora com os alunos, nas relações entre escola e comunidade, nos resultados relativos à compreensão das linguagens por parte desses alunos.

Considerações finais

Este capítulo apresentou manifestações dos letramentos do professor em práticas literárias desenvolvidas no GPLP, que marcam uma educação literária. Essas manifestações realçaram o quanto o letramento do professor é constituído por conhecimentos que oportunizam fazer escolhas: práticas leitoras, encaminhamentos didático-pedagógicos com e a partir das literaturas, produções multimodais, com apoio de tecnologias digitais, e modos de mobilizar outros grupos sociais para além dos espaços escolares.

As práticas literárias da professora referida neste texto ganham sentido em virtude de conhecimentos teóricos sobre projetos de letramentos, valendo-se dos letramentos do professor, os quais são motivos de estudos e interações na formação contínua no GPLP. Segundo Kleiman (2009, p. 6), “adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares”. Destaca-se que esse modelo didático não deve ser considerado como uma proposta fechada para ser realizada em qualquer situação ou contexto educacional, mas um recurso flexível e sensível aos interesses, necessidades e perfis dos alunos, podendo ser modificado de acordo com as demandas e o pleno desenvolvimento do projeto.

Portanto, no caso do presente estudo, reconhece-se o potencial da educação literária, com ênfase na mediação leitora (Bajour, 2012), e em parceria com os projetos de letramentos. Nessa união, oportunizam engajamento social e crítico entre participantes e textos em práticas de letramentos literários, as quais são propostas por uma professora integrante do GPLP, no qual a formação contínua com literaturas é enfoque recorrente. Nessa formação, os letramentos do professor promovem reflexões acerca de fazeres pedagógicos que movem o (re)planejar, a oportunidade de incluir outros e novos objetivos gradativamente, bem como (re)considerar o aluno e o professor como agentes do conhecimento.

Referências

- Azevedo, F.; Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. 1. ed. Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F. Balça, A. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Revista Textura*, 21(45), 6-29, jan/mar.
- Bajour, C. (2012). *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes.
- Balça, Â.; Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Revista*, 24(1), 201-220.
- Barton, D.; Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In: Barton, D. et al. *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fischer, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 341p. Tese (doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>
. Acesso em: 21 jun. 2023.

- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, 1(1), 3-14.
- Heinig, O. L. O. M. (org). (2013). *Baú de práticas I: socialização de projetos de letramento*. Blumenau: Edifurb.
- Heinig, O. L. O. (org). (2021). *Baú de práticas II: há 20 anos tecendo memórias entre olhares, escutas e palavras*. 1. ed. Blumenau: Edifurb.
- Kleiman, A. B. (2006). Processos Identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves; Boch, Françoise (Org.). *Ensino de Língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas: Mercado das letras.
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, 32(53), 1-25, dez.
- Kleiman, A. B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, 8, 487-517.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400.
- Lea, M. R.; Street, B. V. (2006). The academic literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*. 4(45), 368-

377. (Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu, 2015. *Revista Filologia Linguística Portuguesa-USP*.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing” closing the gap between text and context in academic writing research. *Written communication*, 25(3), 353-388.
- Ludke, M.; Andre, M. E. Da. (2013). *Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.
- Neves, C; Bunzen Júnior, C. (2021). Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60, 608-611.
- Oliveira, M. S.; Tinoco, G. A.; Santos, I. B. A. (2011). *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: Editora da UFRN.
- Soares, M. (2006). *Letramento, um tema em três gêneros*. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- Triviños, A. N. S. (1987). Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências*

sociais: a pesquisa qualitativa em educação (cap. 2, pp. 30-79). São Paulo: Atlas.

A Formação Literária no Espaço Escolar⁷

Verônica Maria de Araújo Pontes

Introdução

O nosso interesse pela leitura está presente, em nossas pesquisas, desde os anos 90 quando então realizamos a nossa primeira investigação em bibliotecas escolares com a intenção de compreender esse espaço e seu papel no incentivo à leitura, já que muitas vezes tinha como recursos humanos pessoas prestes a se aposentarem ou que estavam com algum problema de saúde e por isso deixaram a sala de aula.

Entendemos, desde então, a escola como o espaço institucional formalizado responsável pela formação leitora literária, entre outros processos de ensino e de aprendizagem que lá ocorrem e por isso proporcionadora de uma formação continuada permanente para quem atua nesses espaços de leitura literária.

Dessa forma, desde a primeira pesquisa realizada, construímos um referencial de análise que nos inseriu nesse

⁷ Pontes, V. M. de A. (2023). A Formação Literária no Espaço Escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 67-86). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

contexto de pesquisa literária e de formação leitora de literatura como um dos aspectos relevantes e necessários no espaço escolar.

Enquanto pesquisadora, participamos de diversas pesquisas incluídas no grupo de pesquisa e estudos em Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Grupo de pesquisa em leitura, literatura infantil e educação literária na Universidade do Minho e mais recentemente do grupo de estudos, trabalho, educação e sociedade – G – três do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Além dos grupos de pesquisa, atualmente participamos de dois programas de pós-graduação: Posensino – UERN/IFRN/UFERSA e da Renoen – Rede Nordeste de ensino/IFRN com orientações nas linhas de pesquisa relacionadas à área de formação. Leitora, leitura literária e tecnologias adicionadas ao processo de ensino.

Essas pesquisas fizeram com que analisássemos a necessidade constante da realização de investigações nessa área que além do diagnóstico levássemos a intervenções educativas no contexto da educação básica.

Nesse intuito, o nosso artigo retrata a nossa experiência formativa apresentada nas *I Jornadas Internacionais De Educação Literária E Culturas Narrativas* realizadas pela Universidade Católica Portuguesa de Braga e pela Universidade do Minho, em 2022.

Assim, trazemos, em um primeiro momento, a discussão em torno da leitura na escola, em que caracterizamos esse espaço como responsável por essa leitura discutindo autores como: Azevedo (2017), Pontes (2020), Zilberman (2021). Em um segundo momento, a literatura é discutida trazendo elementos do seu significado e sua importância na formação cidadã, alicerçada por teóricos: Balça (2018), Machado (2021). Num terceiro momento, discutimos a formação literária que é debatida como salutar na formação docente inicial, a partir de autores como: Pontes (2022), Azevedo (2017), Amarilha (2017) e por fim, os quadros dos dados avaliativos de pesquisas na área que nos possibilitaram uma análise da educação literária no contexto escolar e na formação cidadã.

Por uma leitura escolar – Contribuições analíticas

A escola é caracterizada como instituição formativa e, nesse contexto, responsável pelo ensino da leitura, de diversos conhecimentos que tornem o aluno cidadão e participante do mundo em que vive, tendo voz, vez e voto, analisando e sendo responsável por seus deveres e direitos como tal.

Entendendo assim, a escola torna-se responsável não só pelos conhecimentos básicos, comuns ao espaço institucional, mas também em possibilitar o domínio e inserção de conhecimentos salutarres ao convívio sócio-educativo-político para que assim, os alunos consigam posicionar-se e participarem

de escolhas nos diversos momentos e contextos de sua vida, como afirmam Batista e Pontes (2023, p. 1):

Ao compreendermos a instituição escolar como um espaço propagador do conhecimento, essencial e perspicaz ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, visualizamos sua responsabilidade de socialização e construção de um novo saber, o que a torna inerente e necessária à formação cidadã do homem político em seu processo de inclusão na sociedade.

Falamos assim de uma educação literária que possibilita a inserção do leitor em aspectos diversos do conhecimento, assim como o aprimoramento do que já é conhecido por esse leitor.

O conhecimento proporcionado pelas obras literárias introduz o leitor às profundezas de seu ser, buscando sua identidade e percepção do mundo e de si mesmo, como também a visita aos diversos contextos do passado, do presente e do futuro próximo ou não.

Esse aspecto da leitura faz com que possamos desenvolver a criticidade, a reflexão e análise do mundo e em torno de nós mesmos, pois a diversidade de escolhas, proporcionada pela leitura, introduz-nos no universo ficcional e real não apenas da nossa imersão pessoal, porém também da imersão social, econômica, política, da diversidade do contexto em que estamos inseridos.

Inserida em um contexto de possibilidades interdisciplinares diversas, a escola tem possibilidade de proporcionar reflexões significativas em torno do ser cidadão que pretende formar envolvendo, de forma prática, as diversas áreas que compõem o universo de aprendizagem de cada discente.

Falar em interdisciplinaridade requer que, como dizem Barros e Pontes (2023, p.11): “pensar o homem em sua integralidade porque admite a sua complexidade, então nesse sentido, não seria pertinente as contribuições de todos os estudos?”

É nesse sentido que a escola é proporcionadora de inúmeros saberes que se interligam entre si e que ligados assim, explicam sobre o mundo, sobre nós, sobre relações, possibilitando reflexões e posicionamentos críticos, cumprindo a missão do que já está estabelecido nos discursos oficiais: formar cidadãos.

E dessa forma, a leitura literária necessita estar presente, visto o seu caráter multidimensional e eclético de tratar dos diversos assuntos, de diversas formas e estilos, favorecendo o encantamento e gosto de ler aos leitores.

No entanto, o quadro de leitores no Brasil não está adequado ao que a escola se propôs a executar, visto que tem se apresentado ultimamente, abaixo da média mundial e ainda mais quando se fala de leitores em literatura, o que será detalhado na seção a seguir.

Realidade leitora brasileira

A formação leitora em nosso país tem sofrido danos consideráveis tendo em vista a visibilidade cada vez mais real das avaliações com o tema leitura que apresentam dados abaixo da média padrão dos países do mundo, como o PISA que priorizou o domínio da “leitura” em sua última avaliação publicada do ano de 2018 em que participaram 79 países.

Para o PISA letramento em leitura é: “a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (PISA, 2018, p.26). O letramento em leitura deve refletir também o domínio da leitura no mundo digital, já que estamos em um século em que as tecnologias além de estarem presentes em nosso cotidiano, também são utilizadas diariamente pelos jovens na faixa etária avaliada por esse programa.

No relatório apresentado pelo PISA, o Brasil está com 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países participantes o que nos deu um conceito de 413 pontos.

Embora esse artigo não esteja tratando especificamente do PISA, consideramos importante abordar esse programa de avaliação, que apesar de ser em larga escala e muitas críticas serem feitas em relação a programas dessa natureza, esse dado é preocupante pois mostra, de alguma forma, um cenário brasileiro em que poucos leem, e como a leitura é parte fundamental no

processo educativo a ser empreendido pela escola, requer que façamos reflexões em torno da formação leitora escolar.

No Brasil, a pesquisa Retratos de Leitura vem desvendando uma realidade leitora que, muitas vezes, tem surpreendido os pesquisadores e educadores do país. Mais recentemente, o relatório da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, versão 2018, trouxe-nos esse cenário mais detalhadamente, incluindo aspectos da formação leitora também no espaço da biblioteca escolar, antes não participe dessa pesquisa.

Consideramos a biblioteca escolar como fundamental no processo de continuidade da leitura e, principalmente, da ampliação do leitor literário fluente, visto que é considerado um espaço, por excelência, em que a estrutura é direcionada para a formação leitora, com a missão de disseminar a cultura e propagar a diversidade literária que compõe o seu acervo e mais ainda, conforme informa Silva (2008, p.6):

Já dissemos em outras épocas que existe uma dimensão pedagógica do trabalho biblioteconômico como existe uma dimensão biblioteconômica do trabalho pedagógico. Portanto, uma simbiose dinâmica desses dois profissionais é necessária para o robustecimento da formação dos leitores pela escola e/ou outros espaços onde professores e bibliotecários se cruzem no horizonte da dinamização das práticas de leitura da palavra escrita.

Salutar e plausível uma pesquisa como essa dar a importância devida à formação leitora no contexto da biblioteca escolar, muitas vezes não executando esse papel como é previsto.

Poucas leis também têm valorizado a biblioteca como esse espaço de formação leitora, mesmo assim, no ano de 2010 a Lei 12244 estabeleceu a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país, em que prevê uma ampliação no acervo e pessoal capacitado para nela atuar. Essa lei previu que essa universalização das bibliotecas acontecesse em 10 anos, o que ainda não aconteceu.

Mesmo sendo promulgada uma lei que tenta universalizar as bibliotecas escolares, percebemos o quanto é frágil a percepção apresentada desse espaço, que conforme Farias e Brito (2019, p. 833) verificam: “no corpo da Lei, ausência de termos como projeto pedagógico, currículo, pesquisa, formação, serviços, atividades, dentre outros que sinalizassem a preocupação com o trabalho educativo da biblioteca”.

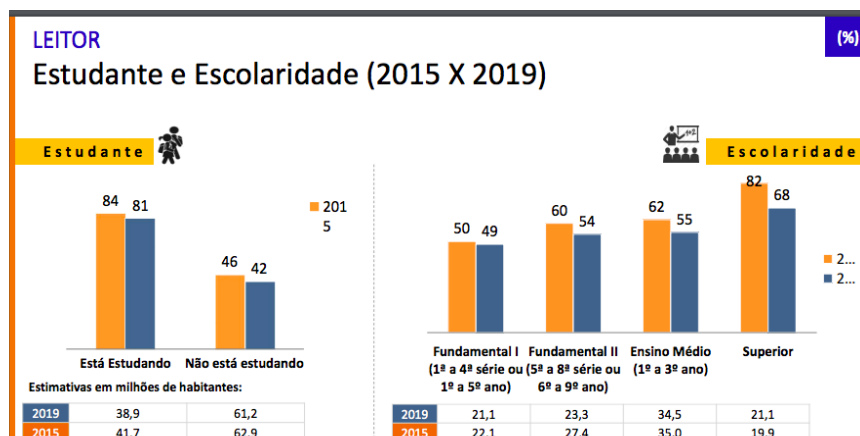
Sabemos que falar em biblioteca requer muito mais do que a especificidade de um acervo apropriado, mas demanda profissional capacitado em seu trabalho pedagógico capaz de promover a leitura, caçar leitores e proporcionar um ambiente interativo com os textos literários que lá se encontram.

Voltemos então ao que foi constatado na pesquisa Retratos da Leitura para que possamos analisar como se dá a formação leitora literária em nosso país e quais leitores existem e o que leem esses leitores.

Inicialmente, trazemos o conceito de leitor para essa pesquisa que está relacionado à leitura de pelo menos um livro nos últimos 3 meses, inteiro ou em parte; e não leitor para aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Dessa forma, foram encontrados 52% de leitores, com 5 anos ou mais, contra 48% de não leitores no contexto brasileiro, e destes o maior número de escolaridade dos que estão estudando e que leem é do ensino médio com 34,5%, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Estudante e escolaridade



Fonte: Relatório Retratos de Leitura

A classe com maior número de leitores de livros de literatura está também com escolaridade do ensino médio, com um percentual de 36%, assim como os leitores de literatura em

outros formatos com um percentual de 42% no mesmo nível de ensino apresentado.

Outro dado relevante nessa pesquisa é que o maior número de leitores em média de livros lidos está entre a idade de 30 a 39 anos, e não na idade escolar da educação básica.

Entre os leitores de literatura, 38% leram o último livro de literatura por gosto de ler, enquanto 17% porque pretendem crescimento pessoal com a leitura literária, 14% por distração nessa leitura, 13% por atualização cultural ou por obtenção de conhecimento geral.

Essa porcentagem de leitores que leram por gostarem de ler deve ser considerada como um fato propulsor da literatura e com a possibilidade de atrair cada vez mais leitores, desde que possamos promovê-la nos espaços escolares com abordagens literárias diversificadas e capazes de atraírem possíveis leitores.

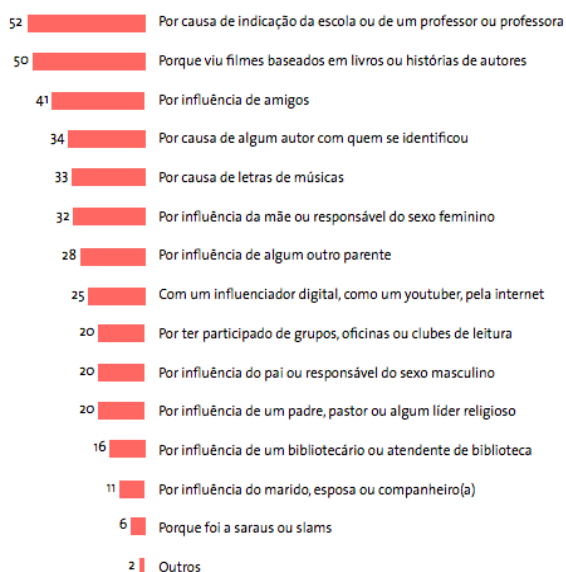
Corroborando com a ideia da promoção literária nos espaços escolares, Silva e Pontes (2023, p.96) relatam:

A escola é um ambiente propício para variadas práticas de letramento, tendo em vista ser um local onde a pluralidade cultural se apresenta de forma ampla e se traduz nas múltiplas possibilidades de trocas de ideias, de saberes e de diálogos possíveis entre textos, leitores e contextos que podem promover construções de sentidos no ato cognitivo que envolve a leitura. Nesse processo, os eventos de letramento em sala de aula têm um papel

fundamental, pois, a partir deles, os estudantes podem ler, escrever e se expressar em contextos reais, envolvendo-se em práticas sociais nas quais a leitura literária também pode ser viabilizada, compartilhada e discutida.

Essa possibilidade parece ser evidente no relatório da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª. edição, ao mostrar sobre os hábitos e motivações de leitores de literatura a presença do interesse por literatura ser iniciado por causa da indicação da escola ou do professor(a), em 52% dos pesquisados que leem literatura, conforme podemos observar na figura 2 demonstrada.

Gráfico 2: Motivação para o interesse por literatura



Fonte: Retratos da Leitura (2020)

E dentre esses 52% a maior parte está na faixa etária dos 5 aos 10 anos, o que nos desperta para o papel da formação leitora no contexto escolar desde os seus anos iniciais.

Dados como esses revelam que a escola ainda pode ser propulsora do ato de ler literatura, e que notavelmente, mesmo com poucos leitores, conforme os dados dessa pesquisa. O PISA revela-nos que na faixa etária escolar de 15 anos de idade temos leitores com pouca proficiência, mas diante desse quadro de motivação leitora literária na faixa etária inicial de escolaridade, pode assegurar-nos possibilidades de motivação leitora na instituição escolar.

Então nos resta pensarmos em uma educação literária que vislumbre estratégias motivadoras, capazes de fomentar o desejo pela leitura literária, pelos diversos gêneros que as obras literárias apresentam, fazendo fluir, emocionar, vivenciar, conectar o leitor com a obra, o autor e seu contexto, formando leitores humanos, capazes de sentirem, vivenciarem as mais diversas emoções, o que segundo Souza, Giroto e Silva (2012) é importante que sejam evidenciadas práticas pedagógicas em torno da obra literária permitindo o ato de ler imbuído de arte.

A arte literária retoma o belo em seu esplendor nas palavras ditas, omitidas no texto fortuitamente, possibilita brincar com as letras, com o fluir do enredo, o andar dos personagens, o desvendar do contexto e por fim, vivenciar sentimentos dos mais diversos desde a saudade, a dor, o medo, a alegria, a felicidade, a tristeza, como se fosse uma catarse de si mesmo, das suas

emoções e desejos que omitidos ou não se desvelam no texto e possibilitam sonhar interagindo realidade e ficção numa dança poética em que os significados do texto brincam com o que o autor é capaz de compreender.

É belo, é mágico, é maravilhoso o ato de ler, a arte literária, pois deixa imerso o leitor mais desavisado, desde que a leitura o satisfaça, possibilitando a sua inserção e identificação com o que lhe está sendo apresentado.

São diversas obras, diversas publicações, diversas editoras e possibilidades de leitura, desde as físicas, com o livro em suas mãos, cheirando, passando a página impregnada de diversas viagens e marcas de outros leitores, até ao texto que flui divertidamente na tela do computador, do tablete, do *kindle*, do celular, trazendo outros textos com imagens, vídeos, ou simplesmente apenas com palavras que, assim com os livros físicos, também apresentam seu valor leitor.

A mediação na formação leitora escolar

Entendendo que a formação leitora escolar é indispensável para formar leitores literários é que introduzimos algumas reflexões sobre o papel da escola a mediação nesse processo e nesse contexto educativo.

Conforme Pontes & Azevedo (2017, p. 346):

a responsabilidade pela formação leitora que deve estar presente desde o início da

escolaridade, é do docente formado nessas e em outras instituições, mas o que é percebido e divulgado em avaliações diversas como a que já citamos aqui, e ainda em nossas pesquisas divulgadas que o aluno não é leitor e as práticas leitoras em sala de aula ainda são muito pouco efetivadas.

Apesar do contexto ser educativo, a formação leitora escolar não obrigatoriamente deve seguir um modelo pedagógico, no entanto, deve ser alicerçada pela mediação que promova leitores, que busque a formação leitora de uma forma que introduza o leitor ao universo artístico e cultural da arte leitora conforme o seu gosto e envolvimento, assim como com sua identificação pessoal que envolve emoções, desejos, sonhos, visto que somos humanos.

Entendendo que essa mediação poderá acontecer de diversas formas, visto que, como Silva & Fernandes (2015, p.139):

A aprendizagem da literatura passa, a nosso ver, pela qualidade da experiência que o aluno possa ter a partir da leitura de obras e a escola não é um espaço exclusivo para este contato, mas deve agregar-se a outras redes de produção cultural. Nesse sentido, o cinema, a exposição literária de museus, a peça de teatro, a poesia da praça pública, os festivais literários e os jogos digitais colocam-se como suportes que não

podem ser desprezados no processo de ensino, pois são ferramentas que propiciam ao estudante acessar a ficção e a poesia em ambientes e linguagens diversos.

Mesmo considerando a escola como um espaço responsável por essa formação leitora ela deve inserir outros espaços e meios que possibilitem a integração com a comunidade e com os meios culturais e digitais frequentes na sociedade atual.

Para Vigotskii (2010), a mediação dos adultos é fundamental para que os processos psicológicos superiores sejam atingidos pela criança, tendo em vista ser esse um processo mais complexo e que sozinho não acontece, visto que o ser humano é mediado constantemente pelas diversas formas materiais em que interage ao longo da sua existência, e os outros adultos tornam-se essenciais como agentes externos nesse processo de mediação com o mundo.

Na escola, esse processo intersíquico (Vigotskii, 2010), que acontece entre pessoas, funciona com a interação constante entre professores e alunos, e em se tratando de leitura literária, o compartilhamento cada vez maior e constante de obras literárias que resultem em conversas, contos, escutas e socializações dessas leituras fortalece o campo expressivo do saber, aprender, compreender e fazer acontecer o ato de ler literário.

Ao tratarmos da leitura literária e seu compartilhamento na escola, comungamos com Balça (2017, p. 205) quando afirma:

quando falamos de leitura falamos também da promoção e da formação de leitores, nomeadamente de leitores literários, e da promoção de uma educação literária. Desígnio perseguido pela escola desde há muito, mas também desde há muito pressentido como um intento falhado, a educação literária decorre da necessidade de levar, em primeiro lugar, o aluno a fruir de uma experiência estética com a Literatura.

Mais uma vez é dado um destaque ao papel da escola na formação de leitores, especificamente a leitura literária, o que já foi constatado não ser a escola a maior promotora e com os melhores resultados advindos dessa possível educação literária que nos fala a autora.

A educação literária está atrelada ao proporcionamento de uma experiência estética do leitor com a obra literária, o que só é possível com a mediação já descrita anteriormente, em que o papel do professor é fundamental nessa atividade como mediador que possibilite ao leitor/futuro leitor o gosto pela leitura, o envolvimento com o texto, o encantamento que as palavras promovem nesse leitor, e acima de tudo tratá-la como arte que é.

A leitura literária que falamos aqui e que deverá estar na escola sendo mediada pelos professores é, segundo Sousa e Gonçalves (2023, p.127):

A leitura literária é o encontro gradativo da produção estética clássica e contemporânea disponível, principalmente no formato do livro físico, mas também (e antes, durante e depois do contato com ele) como literatura oralizada, cantada, contada, narrada, musicada, encenada, teatralizada, ilustrada.

Assim, perpassam pela escola diversos formatos de produção estética que associados à produção das obras literárias deverão estabelecer uma integração com a comunidade, seus gostos, inserção e respeito à cultura local, o que possibilitará um envolvimento maior dos sujeitos, pais, responsáveis pelos alunos, garantindo uma conexão com o que é de interesse desse público.

Dessa forma, o espaço escolar concretiza-se como proporcionador do acesso e promoção da leitura literária, incluindo os leitores/futuros leitores como corresponsáveis e partícipes na escolha dos diversos formatos, assim como deixando-se interagir com o acervo literário proposto e mediado pela instituição via a integração professor-aluno.

Considerações finais

O acesso à leitura literária não tem sido a preocupação maior das instituições escolares, assim como não tem sido alvo de políticas públicas de governo, o que distancia ainda mais os

nossos alunos de saberes e conhecimentos diversificados e prazerosos, tendo em vista que a leitura literária promove essa inserção de forma imersiva, prazerosa, inclusiva, o que resulta em fruição da leitura, algo tão almejado pela escola desde os seus primórdios.

O nosso intuito, com esse artigo, foi refletir cada vez mais sobre a nossa ação enquanto professor/mediador do acesso ao ato de ler, função primordial e inicial da instituição escolar. Sem o ensino da leitura e de seus fundamentos básicos a escola passa a não ter a sua principal missão cumprida, no entanto, possibilitamos aqui analisar a leitura literária e o papel da escola nesse processo de apreensão leitora.

A educação literária é promovida pela escola a partir da inserção também de outros formatos culturais que também se caracterizam como arte e como capazes de envolver e possibilitar a compreensão leitora, algo tão almejado pela educação, e verificado diretamente em pesquisas como a Retratos da Leitura no Brasil e processos avaliativos como o PISA.

Conseguiremos reverter os quadros caóticos em torno da leitura brasileira se tivermos como meta a possibilidade do resgate e expansão da educação literária no âmbito escolar, se compreendermos nosso papel, na sociedade atual, como mediadores desse processo inseridos na cultura, na comunidade, com a perspectiva da leitura como um ato de encantamento, mas também de criticidade e acesso às mais diversas formas de saberes de forma lúdica e elucidativa.

Referências

- Balça, A. & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Revista*, 24(21), 201-220. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-9>
- Barros, D.L.S, & Pontes, V.M.A. (2023). Reflexões sobre a Interdisciplinaridade na Polivalência. *Boletim de Conjuntura*, 14(41), 56-67. Recuperado de <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1266>
- Batista, M.C.S; Pontes, V.M.A. & Alves, I.C.F.S (2023). A Formação do Leitor Literário no Ensino Fundamental. *Revista ft*, 1-25. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7823900>
- Pontes, V.M.A & Azevedo, F.F. (2017). O Leitor Literário e a Formação Docente nos Cursos de Pedagogia no Brasil e de Educação Básica em Portugal. *Revista Ensino Interdisciplinar*. 3(9), 344-356. Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1007/921>
- Retratos da leitura no Brasil 5* (2020). São Paulo: Instituto Pró-Livro. Recuperado de: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>
- Sousa, A.V. & Gonçalves, F.M.S. (2023). Estudos e perspectivas teóricas em torno do lugar da leitura literária na escola.

Álabe, 28. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.25115/alabe28.8619>

Souza, R. J.; Giroto, C.; & Silva, J. (2012). Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Revista*, 1, jan./jun. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>.

Silva, Alexandre Vilas Boas; Fernandes, Frederico (2015). Leitura em jogo: considerações sobre o ensino de literatura e jogos digitais no Paraná. *Revista Língua & Literatura*, 17(30). Recuperado de: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2066>

Vigotskii, L.S; Luria, A.R & Leontiev, A.N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Práticas de promoção da leitura em contextos não formais de aprendizagem: os Planos Locais de Leitura⁸

Fernando Azevedo

Introdução

A promoção da leitura e dos hábitos leitores é um desígnio fundamental para o desenvolvimento educacional, cultural e económico de uma sociedade. A maioria das iniciativas nessa área tem sido realizada no âmbito escolar, deixando para segundo plano os contextos não formais de aprendizagem. Por contextos não formais de aprendizagem entendemos as situações em que o processo de aprendizagem ocorre fora do ambiente escolar tradicional, ou seja, em espaços que não estão formalmente desenhados para o ensino, como museus, bibliotecas, parques, entre outros. Este capítulo busca refletir sobre práticas de promoção da leitura em espaços não escolares e discutir o papel dos Planos Locais de Leitura (PLL) nessas iniciativas.

⁸ Azevedo, F. (2023). Práticas de promoção da leitura em contextos não formais de aprendizagem: os Planos Locais de Leitura. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 87-106). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

A relevância da leitura para o desenvolvimento económico de uma sociedade

Segundo dados do Banco Mundial, em 2021, o nível de literacia dos adultos em Portugal situou-se em 97%, o que significa que a grande maioria da população sabe ler e escrever (<https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?view=chart>). No entanto, quando se trata de hábitos de leitura, os números são menos animadores. De acordo com o Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses de 2020 (Pais, Magalhães, Antunes, 2020, p. 26), apenas 39% dos portugueses leram livros impressos no último ano, sendo esse valor de 10% no caso dos livros digitais.

A promoção da leitura tem sido reconhecida como um fator importante para o desenvolvimento económico, já que pode ter um impacto significativo em áreas como a educação, a inovação, a produtividade e a criatividade. Por exemplo, um estudo do Banco Mundial de 2018 (Graham & Kelly, 2018) assinalou que os países com maiores níveis de literacia tendem a ter um crescimento económico mais rápido e maior produtividade. Um outro estudo, publicado em 2009, pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), sob os auspícios do Plano Nacional de Leitura, explicitou que a literacia é importante à escala macroeconómica, sublinhando que Portugal se deve preocupar com esta situação por três razões:

primeiro, devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; segundo, porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, terceiro, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objectivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências. (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 10).

Em Portugal, os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2022, p. 11) indicam que a população empregada no sector cultural e criativo em 2021 foi estimada em 187,7 mil pessoas, a qual representava 3,9% do emprego total. Em 2020, as empresas culturais e criativas geraram 5,9 mil milhões de euros de volume de negócios e 2,2 mil milhões de euros de Valor Acrescentado Bruto (VAB) (INE, 2022, p. 44).

A informação disponível evidencia, assim, que a promoção da leitura e dos hábitos leitores, possui uma relevância considerável no tecido económico, com consequências a nível social e político.

Os lugares da leitura no desenvolvimento do sujeito

A leitura é um processo cognitivo complexo, fundamental para a aquisição e transmissão de conhecimento, sendo um dos principais pilares da educação e da cultura em todas as sociedades. Através dela, é possível obter informações, desenvolver habilidades cognitivas, melhorar a compreensão e o raciocínio lógico, ampliar o vocabulário e a capacidade de comunicação.

A leitura é essencial numa série de domínios, de que elencamos alguns.

Ela é essencial para o desenvolvimento académico e profissional dos indivíduos. Através dela, é possível melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de textos, bem como a capacidade de redação e argumentação. Essas competências são altamente valorizadas no mercado de trabalho e são fundamentais para o sucesso em qualquer área profissional.

A leitura também é importante para a formação da identidade e da personalidade do indivíduo. Por ela, é possível conhecer diferentes pontos de vista, culturas e valores, o que contribui para a formação de um sentido crítico e para a ampliação da empatia e da compreensão do mundo e do Outro (Compagnon, 2010; Yunes, 1999).

De igual modo, a leitura também concorre para a preservação e transmissão da cultura e da história. Através da leitura de obras literárias e históricas, é possível conhecer e

compreender as raízes da nossa sociedade e a evolução da humanidade ao longo do tempo.

Outra relevância da leitura é a sua contribuição para a promoção da liberdade e o acesso à informação, permitindo que os indivíduos participem plenamente na vida democrática. Segundo Paulo Freire (1989), a leitura é um ato político que permite a compreensão crítica da realidade. No seu livro *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*, Freire (1989, p. 7) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isso significa que, para além da leitura dos livros, é preciso também ler e compreender a realidade em que se está inserido, a fim de transformá-la. Através da leitura, os indivíduos têm acesso a informações importantes sobre os seus direitos e deveres como cidadãos, bem como sobre os processos democráticos:

Saber ler é factor determinante de inclusão (ou exclusão) na sociedade da informação, em rede. Ser cidadão (activo) pressupõe o prévio desenvolvimento de uma série de capacidades e competências gerais (onde se destaca a centralidade do skill 'leitura'), mas também o desenvolvimento de capacidade reivindicativa, espírito crítico, participação em causas político-sociais. (Lopes, 2011, p. 2)

Em suma, a leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano e democrático da cidadania, contribuindo para a formação acadêmica e profissional, a construção da identidade e da personalidade e a preservação da cultura e da história. Por isso, é fundamental que se promova a leitura e se assegure que todas e todos tenham acesso a materiais de leitura de qualidade.

A importância da leitura em contextos não formais de aprendizagem

A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Ela não se limita apenas ao espaço escolar, mas deve ser incentivada em todos os contextos em que o sujeito esteja inserido, incluindo contextos não formais de aprendizagem, como bibliotecas, museus, parques, espaços culturais, entre outros. Esses contextos oferecem uma oportunidade de aprendizagem contínua e dinâmica, que complementa a educação formal (Jarvis, 2012; Lave, 1988). Esses contextos podem ser particularmente úteis para pessoas que têm dificuldades em lidar com o ambiente escolar formal, bem como para aqueles que desejam aprofundar os seus conhecimentos em áreas específicas, sem a necessidade de se matricularem num curso completo.

Um exemplo tangível de prática situada para incentivar a leitura é a criação de clubes de leitura em ambientes de trabalho. Empresas que estimulam a formação desses grupos propiciam um espaço propício para a discussão de livros, fomentando o hábito da leitura entre os colaboradores. Essa prática não apenas fortalece o sentido de comunidade, mas também amplia o repertório cultural e intelectual dos envolvidos.

Outro contexto relevante para a promoção da leitura é o ambiente comunitário. Bibliotecas públicas, por exemplo, podem desempenhar um papel crucial ao se tornarem espaços acolhedores para encontros de leitura, palestras e atividades que conectem as pessoas à prática da leitura. Essa abordagem alarga o impacto da leitura, transformando-a numa atividade social que transcende as barreiras individuais.

Outro exemplo de prática situada para a promoção da leitura são os lares de idosos (Fonseca & Azevedo, 2016; Sehn, Pereira, Ruecker & Aymone, 2020), onde a diversidade de experiências e bagagens culturais dos residentes pode ser vasta. Incentivar a leitura nesse ambiente específico não apenas proporciona entretenimento, mas também contribui significativamente para a qualidade de vida dos idosos. Estabelecer um clube de leitura que envolva não apenas os residentes, mas também membros da comunidade local, incluindo jovens voluntários ou familiares ou implementar um clube de escrita criativa podem constituir atividades fortemente valorizadas. Os idosos podem compartilhar as suas próprias

histórias, as suas memórias ou até mesmo criar narrativas ficcionais. Isso promove a expressão individual e fortalece as habilidades cognitivas.

A promoção da leitura em todos os contextos em que o sujeito está inserido exige uma abordagem holística. Ao adotar práticas situadas, é possível criar um ambiente propício para que a leitura se torne uma parte essencial do tecido social, enriquecendo a vida das pessoas e contribuindo para o desenvolvimento cultural e intelectual da sociedade como um todo.

Ao incentivar a leitura em espaços não escolares, é possível ampliar o acesso de todas e de todos ao conhecimento e à cultura, incluindo aquelas e aqueles que já não frequentam a escola ou que, por razões várias, não a veem como resposta ao seu mundo e às suas necessidades.

Assim, é importante que sejam desenvolvidas políticas e práticas que incentivem a leitura em diferentes ambientes, tornando-a acessível para todas e para todos. A leitura será, então, percebida como uma ferramenta para o empoderamento dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa, mais participativa, mais democrática, mais coesa, mais inclusiva e equitativa.

Os Planos Locais de Leitura como estratégia integrada de promoção da leitura

Criados em 2019, como instrumento estratégico para operacionalizar, à escala municipal, os objetivos do Plano Nacional de Leitura 2027, os Planos Locais de Leitura (PLL) estão em curso em 59 municípios de Portugal e numa Comunidade Intermunicipal do Litoral – Centro, de acordo com a informação disponível na *webpage* do PNL 2027⁹.

Os princípios estruturantes dos Planos Locais de Leitura são a abordagem de base territorial, o alinhamento de estratégias sectoriais, a dinamização de redes e a governação multinível através da articulação entre os níveis da administração central, regional e local e com outras entidades. Esses princípios são fundamentais para o desenvolvimento e ampliação do PNL 2027 através da territorialização desta política pública a partir do Plano Local de Leitura (PLL).

A abordagem territorial possui vantagens, já que pode contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica, através do diagnóstico da situação local, que motiva as intervenções e fundamenta a importância de uma abordagem localizada para os

⁹ Cf. a informação disponível sobre o Acordo de Parceria firmado entre o PNL 2027 e os municípios para o desenvolvimento de Planos Locais de Leitura: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1766&fileName=Municipios_com_Acordos_assinados_14set.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1766&fileName=Municipios_com_Acordos_assinados_14set.pdf)

problemas a que se pretende dar resposta. Isso permite desenvolver a investigação e o conhecimento sobre a leitura e a literacia em cada território, ajudando a guiar o planeamento e condução do próprio PLL. Além disso, os PLL são o instrumento operacional para a execução de uma política de promoção das competências e das práticas de leitura e literacia, espelhando a sua centralidade nas políticas municipais e assegurando a participação de cada município numa estratégia nacional.

Considerando a literacia como uma prática transformadora fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas (Stevens & Bean, 2007), bem como para o desenvolvimento harmonioso de um país, os PLL buscam concretizar uma política integrada de promoção da leitura que, potenciando os saberes e as práticas já existentes, mobilize os diferentes stakeholders existentes na comunidade (escolas, bibliotecas, museus, agentes culturais, ONG's, universidades, etc.), num objetivo comum, visível num conjunto de eixos de atuação:

- Melhoria da aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade contra o insucesso e o abandono escolares;
- Aumento da proficiência e dos índices leitores da população contra a pobreza e a exclusão social;
- Livro e tecnologias para a formação e enriquecimento individual e coletivo.

Como documentam as novas orientações para a sua operacionalização (PNL 2027, s/d, p. 4),

A exploração dos PLL no campo económico e social pode contribuir para a dinamização de estratégias ativas de inovação, experimentação e responsabilidade social que promovem as competências individuais, sociais e laborais, em especial dos mais desfavorecidos ou que necessitam de particular apoio (jovens sem acesso ao mercado de trabalho, populações envelhecidas, pessoas em risco de exclusão social, indivíduos com incapacidades específicas, e outros), constituindo um pilar para a coesão, a inclusão, a igualdade de oportunidades, a participação cívica e a empregabilidade.

A implementação de Planos Locais de Leitura: alguns exemplos

A informação pública disponível na *webpage* do PNL 2027 referente aos Planos Locais de Leitura é escassa. De facto, ela resume-se, na maior parte dos casos, meramente à indicação dos municípios que assinaram protocolos de cooperação com o PNL 2027. Pesquisada a informação na *webpage* dos municípios em causa, não é possível, na larga maioria, perceber as suas formas de concretização.

Para este artigo, seleccionámos alguns exemplos que nos pareceram merecedores de destaque pela seja pela variedade de estratégias mobilizadas, seja pela operacionalização em curso.

1. Plano Municipal de Leitura de Matosinhos (PML)

Criado em 2015, fora do âmbito dos Planos Locais de Leitura, merece destaque, neste nosso texto, por ter sido um programa pioneiro de promoção da leitura na comunidade. O PML é promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos e tem como espaço geográfico de atuação o município de Matosinhos, localizado no distrito do Porto, Portugal.

O PML foi concebido para promover e disseminar os hábitos de leitura entre os residentes do município de todas as faixas etárias e estratos sociais, constituindo uma estratégia integrada de promoção do livro e da leitura. Como explicita a webpage do município, o PML inclui um vasto conjunto de iniciativas, como encontros com autores e workshops de leitura e escrita criativa nas escolas e instituições do concelho, comunidades leitoras, sessões inesperadas de poesia em espaços públicos, tertúlias poéticas, lançamentos de livros, entre outras.

2. Torres Vedras. Uma comunidade leitora. Plano Local de Leitura

O Plano Local de Leitura de Torres Vedras foi criado para o período de 2020-2027 e tem como objetivo promover a leitura, a escrita e as literacias no município. A Rede de Bibliotecas de Torres Vedras é um dos principais parceiros do plano. De entre as iniciativas desenvolvidas, contam-se o mapeamento dos hábitos e comportamentos leitores da população do concelho e iniciativas várias de promoção da leitura e das literacias, como, por

exemplo, o projeto “Biblioteca para adultos”, que possibilita requisitar livros para o domicílio e desfrutar de sessões mensais de Cinema-CinePais, momentos de partilha de ideias, de leituras e de aproximação à escola, Comemorações da Semana da Leitura, o Concurso Nacional de Leitura, clubes de leitura, entre outras.

3. Braga, Cidade Leitora. Ler para Ser. Plano Local de Leitura

O Plano Local de Leitura de Braga foi criado para o período de 2020-2027 e tem como objetivo promover a leitura, a escrita e as literacias no município. Dinamizado a partir da Rede de Bibliotecas de Braga e da Divisão da Cultura do Município, com o apoio técnico da Universidade do Minho, o PLL tem mostrado uma dinâmica relevante na cidade. Assumindo os objetivos gerais do Plano Nacional de Leitura 2027, o seu documento orientador estabelece que ele é concretizado em fases diversas e com grupos-alvo diversificados. Adotando metodologias participativas, o PLL escutou os stakeholders para desenhar um plano de ação que pudesse responder aos vários eixos de atuação, a saber:

- Melhoria da aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade contra o insucesso e o abandono escolares;
- Aumento da proficiência e dos índices leitores da população contra a pobreza e a exclusão social;

- Livro e tecnologias para a formação e enriquecimento individual e coletivo.

Com a participação ativa da pesquisa científica de nível universitário, o PLL de Braga tem desenvolvido a sua ação numa pluralidade de campos. Desde inquéritos junto de grupos-alvo específicos, no sentido de mapear os hábitos e os comportamentos leitores dos residentes na cidade de Braga e desenhar um Atlas da Leitura, a ações de promoção da leitura em transportes públicos, no Mercado Municipal de Braga, nas piscinas, nos parques e jardins, a podcasts, etc., o PLL de Braga tem envolvido a cidade e os seus residentes num espírito de adesão à leitura e às literacias. Ponto alto neste plano é a Feira do Livro de Braga, todos os anos com um programa extenso e variado, e com participação ativa de stakeholders locais, com destaque para empresas do tecido económico do território, que patrocinam prémios literários e estimulam a população à leitura.

4. Plano Local de Leitura de Cascais

O Plano Local de Leitura em Cascais teve o seu início em 2020, através da assinatura do protocolo entre a Autarquia e o Ministério da Educação e Ciência, em conformidade com os objetivos do PNL 2027. O plano, com a duração de 2 anos, visa potenciar os meios existentes no território para a promoção da leitura e melhoria das competências de literacia da população, abrangendo como público-alvo a Primeira Infância, as Crianças, os Jovens, os Adultos, os Seniores, as Famílias e os Grupos

Vulneráveis. Tem como áreas de intervenção as seguintes: cidadania, cultura, educação, investigação e desenvolvimento, associativismo, promoção do talento, desenvolvimento e capacitação social. Como principais stakeholders, são apontados o Departamento de Educação da Câmara Municipal, através da DAPI – Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação Educativa, as 6 ludotecas, as 21 ludobibliotecas e as Bibliotecas Escolares existentes no Concelho, integradas ou não na Rede de Bibliotecas Escolares, em consonância com os objetivos do SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares e o Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais (CFECC).

As áreas de atuação incluem:

- Elaboração do diagnóstico local dos hábitos de leitura
- Aprendizagem ao longo da vida em contextos diversos
- Implementação de um programa de literacia artística em contexto educativo

Em síntese, existem várias práticas de articulação entre os Planos Locais de Leitura e o Plano Nacional de Leitura 2027, que têm permitido a promoção da leitura e das literacias em Portugal. Algumas dessas práticas são:

- Criação de redes colaborativas: a criação de redes colaborativas entre os diferentes atores envolvidos nos planos de leitura, como bibliotecas, escolas, associações locais e outras entidades, é uma das

práticas mais eficazes para promover a leitura e as literacias. Através dessas redes, é possível partilhar recursos, ideias e boas práticas, bem como coordenar ações e projetos conjuntos. Um exemplo de rede colaborativa é a Rede de Bibliotecas Escolares, que integra as bibliotecas escolares de todo o país e que tem colaborado com os PLL na promoção da leitura e das literacias.

- Promoção da leitura em espaços públicos: a promoção da leitura em espaços públicos, como parques, jardins e praças, é outra prática que tem sido adotada pelos PLL. Esta prática permite que a leitura seja levada a todos os públicos, independentemente do seu contexto socioeconómico ou cultural. Um exemplo de iniciativa neste sentido é desenvolvido pelo PLL de Braga, que disponibiliza livros gratuitamente em diferentes locais públicos, como mercados e espaços de lazer.
- Criação de programas de formação: a criação de programas de formação para os diferentes atores envolvidos na promoção da leitura e das literacias é outra prática importante. Estes programas podem incluir formações em áreas como mediação de leitura, promoção da literacia digital, dinamização

de clubes de leitura e outras. Um exemplo de programa de formação é o programa de formação de mediadores de leitura promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares.

Estes exemplos mostram que a colaboração entre os diferentes atores envolvidos na promoção da leitura e das literacias é fundamental para o sucesso destes planos. Através da partilha de recursos, ideias e práticas, é possível promover a leitura e as literacias nas comunidades.

Conclusões

Construídos a partir da realidade local, de forma a responder às necessidades específicas de cada território, e mobilizando múltiplos stakeholders, os PLL têm vindo a fomentar a leitura e a literacia nos espaços da sua influência, sempre em articulação direta com o Plano Nacional de Leitura 2027. Os PLL envolvem práticas e significados que permitem perceber a relevância atribuída à leitura por um conjunto de atores públicos (bibliotecas municipais, na maior parte das vezes, podendo também congrega centros de formação, universidades, centros de investigação, escolas, unidades de saúde familiar...), por atores do setor cultural (museus, fundações, teatros...) e por atores do setor não público (empresas, rádios, transportes...).

Aliás, a convocação da sociedade civil parece-nos um aspeto relevante na promoção da leitura e das literacias em

Portugal. Os PLL enfatizam a importância da participação da sociedade na promoção da leitura, envolvendo diferentes atores sociais, num projeto comum e coletivo. Desse modo, ao promover a participação cívica e democrática da população, ao combater a pobreza e a exclusão social e ao contribuir para a luta contra o insucesso escolar e as taxas de abandono, eles têm o potencial para construir uma sociedade na qual o acesso ao conhecimento e à cultura seja um direito de todas e de todos.

Referências

- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Documento online disponível em: [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?fileName=economia_da_literacia_pt.pdf&newsId=168](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?fileName=economia_da_literacia_pt.pdf&newsId=168)
- Compagnon, A. (2010). *Para que serve a literatura?* Porto: Deriva/ILC.
- Fonseca, K. H. O. e Azevedo, F. (2016). Biblioterapia: relato de uma experiência no lar de idosos em Braga – Portugal, *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 21(2), 381-389.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1989). *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez.
- Graham, J.; Kelly, S. (2018). How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence. Policy Research Working Paper. Nº. 8292. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/29127>
- INE (2022). Estatísticas da Cultura: 2021. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível online disponível em <https://www.ine.pt/xurl/pub/18212178>
- Jarvis, P. (2012). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lopes, P. (2011). Hábitos de leitura em Portugal: uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva. Universidade da Beira Interior. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 1-20. Documento online disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>
- Pais, J. M.; Magalhães, P.; Antunes, M. L. (Coord.) (2020). *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020. Síntese dos Resultados*. ICS. Estudos e Relatórios. Lisboa: UL- Fundação Calouste Gulbenkian. Documento online disponível em:

<https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/2022/inquerito_praticas_culturais_2020.pdf>

PNL 2027 (s/d). *Novas Orientações para a Operacionalização do PLL*. Documento online disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1761&fileName=Orienta__es_para_a_Operacionaliza__o_do_.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1761&fileName=Orienta__es_para_a_Operacionaliza__o_do_.pdf)

Sehn, T. C. M., Pereira, G. F., Ruecker, S., & Aymone, J. L. F. (2020). Leitura a Dois: Uma forma de aproximar os idosos e aumentar o place attachment. *Pixo: Revista de Arquitetura Cidade e Contemporaneidade*, 4(14), 32–50. <https://doi.org/10.15210/pixo.v4i14.19885>

Stevens, L. P. & Bean, T. W. (2007). *Critical Literacy: Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom*. SAGE Publications.

Yunes, E. (1999). Leitura, a complexidade do simples: do mundo a letra e de volta ao mundo. *Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, 5(1), 6-29. Documento online disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/41889>

Práticas de promoção da leitura no Ensino Superior: a estratégia metodológica dos Clubes de Leitura¹⁰

Fernando Azevedo

Introdução

Nem todos os estudantes, que frequentam o Ensino Superior, lêem ou têm o hábito de ler regularmente literatura. Ainda que um inquérito desenvolvido em 2022, junto de estudantes da Universidade do Minho (dos campi de Gualtar e de Azurém), tenha assinalado que 83% dos inquiridos se consideravam leitores, continua a existir um valor muito relevante de estudantes (17%) que não lêem literatura nem tão pouco se consideram leitores. Inquiridos sobre as razões da não leitura, as respostas foram distribuídas equitativamente pelos seguintes itens:

- Falta de tempo
- Falta de motivação

¹⁰ Azevedo, F. (2023). Práticas de promoção da leitura no Ensino Superior: a estratégia metodológica dos Clubes de Leitura. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 107-124). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

- Outras atividades desenvolvidas nos tempos livres, já que a leitura se relacionava diretamente com o estudo no Ensino Superior

Perante esta situação e tendo em conta que alguns dos estudantes, que frequentam o Ensino Superior, serão, naturalmente, mediadores da leitura – pensamos, em concreto, naqueles que frequentam cursos ligados ao domínio da Educação –, temos vindo a implementar, ao longo dos vários anos, em unidades curriculares de que somos regentes, a estratégia metodológica do Clube de Leitura.

Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores, em função das experiências motivadoras e estimulantes que vivemos, ao longo da nossa vida.

Pedro Cerrillo (2006), insigne estudioso do domínio da mediação leitora, constatou que o primeiro princípio para se ser um bom mediador da leitura é ser-se um leitor habitual, isto é, alguém que lê voluntariamente em quantidade e em qualidade, alguém que se autoapresenta como leitor, que é capaz de falar sobre textos e sobre autores e que tem alguma coisa de interessante a dizer acerca do que leu ou do que anda a ler.

Ao longo deste capítulo vamos refletir acerca da estratégia metodológica do Clube de Leitura e dos resultados que a sua implementação tem gerado em cursos lecionados no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O Clube de Leitura: dilucidação conceptual

Um clube de leitura (Edilse Álvarez Romero, Castañeda Ariza & García Romero, 2019; Hoffert, 2019; Kugler, 2022; Lobejón Sánchez, 2005; Rivas Roldán, 2005) é constituído por um grupo de indivíduos que se reúne regularmente para discutir obras literárias previamente selecionadas. Estes grupos oferecem um espaço e um tempo dedicado à partilha de experiências de leitura, análise crítica e discussão aberta sobre os temas abordados nos livros escolhidos. Os participantes têm a oportunidade de explorar uma variedade de géneros, estilos e autores, enriquecendo, desse modo, a sua compreensão da literatura. Sara Kugler (2022) refere-se aos clubes de leitura como instrumentos para preparar o sujeito para a vida.

Esta estratégia metodológica já é utilizada noutros países com elevado sucesso (Rouech, VanDeusen, Angera, Arnekrans, Majorana & Brown, 2022) e também como forma de estimular o desenvolvimento profissional (Hoerr, 2009; Landry, Richard & Layou, 2022). Estudos sugerem que esta estratégia, quando o grupo de participantes inclui elementos de várias gerações, pode retardar o desenvolvimento da demência no idoso (Plummer, Nguyen, Everly, Kiesow, Leith & Neils-Strunjas, 2023).

As vantagens de participar de um clube de leitura na formação de leitores são significativas. Em primeiro lugar, os clubes proporcionam um ambiente estimulante, que promove a expressão de ideias e perspectivas individuais sobre as obras,

incentivando a análise crítica e a interpretação pessoal. A discussão em grupo amplia a compreensão dos participantes, oferecendo diferentes pontos de vista e enriquecendo a experiência de leitura.

Além disso, os clubes de leitura celebram a diversidade literária ao explorar uma ampla gama de temas, culturas e estilos literários. A exposição a diferentes perspectivas e a oportunidade de descobrir outras obras, para além daquelas que cada um já conhece, contribuem para a formação de leitores mais ecléticos e informados.

A criação de um espaço vibrante para a troca de ideias é essencial, pois permite que os participantes se sintam confortáveis para expressar as suas opiniões, dúvidas e entusiasmos em relação às obras. Essa atmosfera facilita a construção de uma comunidade literária coesa – o sentir-se membro de uma *casa comum* –, onde a paixão pela leitura é compartilhada e celebrada. Em última análise, um clube de leitura não apenas promove o amor pela literatura, mas também fomenta habilidades críticas, empatia literária e uma compreensão mais profunda do papel transformador que os livros podem desempenhar nas vidas dos leitores.

O Clube de Leitura: princípios metodológicos

O Clube de Leitura constitui um instrumento capaz de fomentar nos participantes a leitura e o debate (Jean, 2000) de

assuntos relacionados com a literatura, aspecto que Yoop & Yoop (2006) enfatizam como uma mais-valia, dado que possibilita respostas pessoais em interacção com os conhecimentos informais de todos os leitores. Esta atividade concretiza o poder transformador da literacia, permitindo não apenas formar leitores, mas também ajudar os que já são leitores a evoluir nessa sua condição. Esta atividade deve ser realizada em pequenos grupos (8-10 participantes), com uma duração temporal de 40-50 minutos, com natureza regular (por exemplo de 2 em 2 semanas). O Clube de Leitura apresenta diversas vantagens face a outras estratégias metodológicas:

- É não elitista: qualquer texto pode ser partilhado no âmbito de um Clube de Leitura.
- É um ato de liberdade: os participantes são livres de partilharem as suas leituras pessoais, emotivas, expressivas relativamente ao que leram. Não há leituras erradas; simplesmente há leituras pessoais. Os Clubes de Leitura podem constituir-se como oportunidades muito relevantes para falar acerca de livros e conversar acerca de aspetos que coletivamente são considerados pertinentes pelos participantes nesse clube. Se em contextos de aprendizagem, muitas vezes, existem leituras obrigatórias, que usualmente são objeto de avaliação e de natureza prescritiva, no Clube de Leitura, esta é assumida como um direito: lê-se por

prazer e porque se quer (Cerrillo, 2006), partilha-se aquilo que se quer, sem qualquer necessidade de algo complementar.

- Possui uma natureza voluntária: a participação num Clube de Leitura reveste sempre uma natureza voluntária; o participante partilha o que bem entende, sem qualquer obrigação ou necessidade de validação. Assim, os Clubes de Leitura jamais podem ser associados a estratégias de avaliação ou a momentos prescritivos ou compulsivos.

Todos os participantes no Clube de Leitura podem partilhar a sua leitura. Espera-se que o mediador também aja desse modo, como forma de estimular todos a participarem. Ressalve-se, porém, que, caso um participante não queira partilhar a sua leitura, a qual pode passar, por exemplo, pela leitura e/ou comentário de uma parte do texto considerada significativa ou expressiva, se respeitará essa vontade e será dada oportunidade a outro membro do clube para expressar os seus pontos de vista.

O papel do mediador no Clube de Leitura

O mediador da leitura num clube de leitura desempenha um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo e estimulante. A sua responsabilidade vai além da mera facilitação do diálogo, incluindo o estímulo ativo para que todos os participantes se envolvam e compartilhem as suas experiências de leitura. O

mediador deve cultivar um espaço aberto e acolhedor, encorajando membros mais reservados a expressarem as suas opiniões, enquanto também moderando a participação para garantir que todos tenham a oportunidade de contribuir. Ao promover um diálogo construtivo e incentivar a empatia literária, o mediador cria as condições ideais para que o clube de leitura se torne um espaço enriquecedor, onde a multiplicidade de perspectivas e interpretações é celebrada.

A implementação do Clube de Leitura

A implementação do Clube de Leitura tem sido realizada regularmente em cursos ligados ao Instituto de Educação da Universidade do Minho. Com efeito, no início de cada semestre, é promovido um inquérito preliminar para mapear os hábitos e comportamento leitor dos estudantes. Em seguida, são definidos um conjunto de tempos (usualmente com frequência bimensal) para a realização da atividade do clube de leitura. A atividade ocorre numa das aulas práticas de uma unidade curricular e todos os estudantes que a frequentam são convidados a participar. Os estudantes são informados que a participação na atividade é livre e voluntária e que a mesma não será objeto de avaliação.

Cada sessão do clube de leitura possui uma temática previamente definida e conhecida por todos os participantes. Cada estudante trará a(s) leitura(s) que desejar, considerando a

temática previamente definida. Esta situação aporta vantagens ao desenvolvimento do clube de leitura:

- *Diversidade de Perspectivas:*

Permitir que cada participante escolha as suas leituras dentro de uma temática específica proporciona uma ampla diversidade de perspectivas. Isso enriquece as discussões, pois os membros do clube têm a oportunidade de explorar diferentes autores, estilos e abordagens dentro do mesmo tema.

- *Flexibilidade e Autonomia:*

A liberdade de escolha permite aos participantes do clube de leitura adaptar-se às suas preferências pessoais. Isso incentiva a autonomia na seleção de leituras, promovendo uma experiência mais personalizada e, conseqüentemente, um maior envolvimento e entusiasmo com os livros escolhidos.

- *Inclusividade:*

A abordagem inclusiva acomoda uma variedade de níveis de leitura, interesses e estilos individuais. Cada participante pode selecionar obras que se alinhem com seu nível de competência, tornando o clube acessível a leitores de diferentes backgrounds e níveis de experiência.

- *Promoção da Descoberta:*

A diversidade de leituras introduzidas por cada participante cria um ambiente propício à descoberta. Os membros têm a oportunidade de explorar novos autores,

obras menos conhecidas ou perspectivas inovadoras sobre o tema, expandindo assim seu horizonte literário.

- *Estímulo à Responsabilidade e Comprometimento:*

A responsabilidade individual de escolher e apresentar uma leitura estimula um maior comprometimento por parte dos participantes. Eles se tornam responsáveis por contribuir para a discussão do grupo, o que pode fortalecer o sentido de responsabilidade e a participação ativa.

- *Adaptação à Diversidade de Gostos:*

Cada leitor tem preferências específicas, e esta abordagem reconhece e respeita essas diferenças. Permitir que os participantes tragam as suas próprias escolhas dentro da temática permite que o clube acomode uma ampla gama de gostos e estilos literários.

- *Variedade no Debate:*

A diversidade de leituras dentro de uma mesma temática gera discussões mais ricas e dinâmicas. Os participantes podem comparar e contrastar diferentes obras, explorando sugestões e interpretações diversas relacionadas ao tema central.

Em resumo, esta abordagem de temáticas definidas e a escolha livre de leituras proporciona uma experiência flexível, inclusiva e enriquecedora para os membros do clube de leitura, promovendo um ambiente que valoriza a diversidade literária e a participação ativa de cada membro.

Usualmente iniciamos a primeira sessão com uma temática aberta e abrangente que permita que os não leitores se sintam confortáveis para participar e partilhar leituras. Essa primeira sessão gira em torno do seguinte tema: “Os Livros da Minha Vida”. Esta temática permite explorar obras que moldaram as experiências e as perspectivas individuais dos participantes, oferecendo um ambiente acolhedor e participativo, onde cada estudante tem a oportunidade de compartilhar os livros que tiveram um impacto significativo nas suas vidas.

O objetivo principal é criar uma plataforma para discussões profundas e reflexivas, centradas nos livros que tocaram emocionalmente, desafiaram intelectualmente ou moldaram de alguma forma a visão de mundo dos estudantes. O foco do clube centra-se nas experiências pessoais e nas conexões emocionais que cada livro estabeleceu.

"Os Livros da Minha Vida" não apenas celebra a diversidade literária, mas também proporciona uma oportunidade para os estudantes descobrirem novas obras através das recomendações e paixões compartilhadas pelos demais. Através dessas interações, o clube de leitura busca construir uma comunidade que celebra a importância da leitura como uma jornada pessoal e coletiva, enriquecendo a vida de cada um através do mundo fascinante da literatura.

A segunda sessão, dando continuidade à primeira, tem como temática “Os Livros que Eu Ando a Ler”, sendo igualmente suficientemente aberta para permitir a participação de todos.

Trata-se, neste momento, de explorar as escolhas literárias do momento, mantendo viva a conversa sobre livros significativos. Esta temática permite a diversidade de estilos, géneros e autores, refletindo os interesses e preferências atuais dos estudantes. Desde lançamentos contemporâneos até clássicos revisitados, todos terão espaço para compartilhar o que os cativou recentemente.

Ao discutir “Os Livros que Eu Ando a Ler”, os membros terão a oportunidade de descobrir novas obras por meio das recomendações dos colegas. Isso ampliará os horizontes literários do grupo e estimulará a exploração de diferentes estilos e narrativas.

Espera-se que esta sessão promova um diálogo ativo, com os participantes compartilhando as suas impressões iniciais, revelando surpresas, e talvez até persuadindo outros membros a adicionar determinadas obras às suas próprias listas de leitura.

As sessões seguintes têm temáticas variadas e ajustadas aos interesses dos estudantes, podendo incluir, entre outras, por exemplo, as seguintes: Clássicos da Literatura, Literatura Infantojuvenil, Género Fantástico, Romance Policial, Literatura Lusófona, Prémios Nobel da Literatura.

Com os Clássicos da Literatura, os participantes têm a oportunidade de explorar obras atemporais que moldaram a literatura mundial. A leitura de clássicos oferece uma compreensão mais profunda das raízes da literatura, permitindo

discussões sobre temas universais e elementos estilísticos que transcendem o tempo.

A sessão sobre a Literatura Infantojuvenil tem como foco obras que cativam a imaginação, promovem valores fundamentais e abordam questões relevantes para o público infantojuvenil e para os seus mediadores.

A sessão sobre Género Fantástico oferece oportunidades para discutir a criatividade, o escapismo e a relação entre a fantasia e a realidade.

Os entusiastas do suspense e da resolução de mistérios encontrarão na sessão consagrada a textos e a autores de romance policial um espaço dedicado a este tipo de textos. A leitura de histórias envolventes estimula análises de tramas intrincadas, desenvolvimento de personagens e técnicas de suspense utilizadas pelos grandes autores do género.

A sessão sobre Literatura Lusófona celebra a riqueza da literatura de língua portuguesa, proporcionando uma imersão nas obras de escritores lusófonos. Os participantes têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas culturais e apreciar a diversidade literária dentro do universo lusófono.

Na sessão sobre Prémios Nobel da Literatura, os membros do clube têm a oportunidade de explorar obras de autores reconhecidos internacionalmente. A leitura dessas obras premiadas oferece uma visão única sobre temas sociais, políticos e humanos, estimulando discussões sobre o impacto da literatura na sociedade.

A variedade de sessões temáticas permite que o clube de leitura atenda aos interesses diversos dos participantes, criando um ambiente inclusivo que abrange diferentes preferências literárias e backgrounds culturais. Esta abordagem proporciona uma experiência abrangente, enriquecendo não apenas a compreensão individual dos participantes, mas também promovendo uma compreensão mais ampla do panorama literário global. A diversidade de sessões também estimula a formação de laços sociais entre os membros, proporcionando um espaço de aprendizagem contínua e de enriquecimento cultural mútuo.

O clube de leitura também permite que, mesmo que o estudante não tenha lido a obra, de que se fala no momento, possa emitir opiniões sobre o tema, enriquecendo a discussão. E pode acontecer que, influenciado pelas razões pelas quais a obra em causa merece ser partilhada, sinta vontade de a ler.

O que ganhamos todos com os clubes de leitura

Esta estratégia metodológica tem permitido alcançar sucesso muito considerável na consolidação de hábitos leitores e no conhecimento geral daquilo que se lê e se publica.

Para os estudantes, elencamos os seguintes benefícios:

- *Aumento dos hábitos leitores:*

Os estudantes que participam de clubes de leitura geralmente experimentam um aumento significativo nos

seus hábitos de leitura. A interação regular com livros, juntamente com as discussões estimulantes nos clubes, motiva os participantes a explorar novos gêneros, autores e estilos literários, desenvolvendo assim uma relação mais profunda e duradoura com a leitura.

- *Espaço de diálogo sobre desafios sociais:*

Os clubes de leitura proporcionam um espaço seguro e aberto para discutir desafios sociais presentes nas obras literárias. Através das narrativas, os estudantes podem explorar questões sociais, culturais e políticas, desenvolvendo uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

- *Leitura da literatura como espaço de emancipação:*

A literatura, quando discutida num ambiente colaborativo como um clube de leitura, torna-se um espaço de emancipação. Os estudantes têm a oportunidade de explorar perspectivas diversas, desafiando preconceitos e ampliando os seus horizontes. Isso contribui para o desenvolvimento de pensamento crítico e independente.

- *Transformação do mundo através da leitura:*

A literatura, ao abordar temas relevantes e polêmicos, inspira os estudantes a refletir sobre o estado do mundo e o seu papel na sociedade. O compromisso com obras que exploram questões fundamentais promove uma compreensão mais profunda das complexidades do mundo

e estimula o desejo de contribuir para a transformação positiva.

- *Expansão do corpus de textos e de autores conhecidos:*

Os estudantes têm a oportunidade de explorar um vasto *corpus* de textos e de autores, indo além dos currículos acadêmicos convencionais. Isso promove a diversidade literária, permitindo que os participantes descubram escritores de diferentes culturas, contextos históricos e estilos literários, enriquecendo assim sua bagagem cultural.

Para os mediadores, elencamos os seguintes benefícios:

- *Desenvolvimento de competências sociais:*

Os mediadores aprimoram as suas habilidades sociais ao criar um ambiente inclusivo e respeitoso. Gerenciar diferentes personalidades, opiniões e estilos de comunicação contribui para o desenvolvimento de competências interpessoais e para a construção de relações positivas dentro do grupo.

- *Promoção da aprendizagem ativa:*

O mediador, ao encorajar a participação ativa dos estudantes, promove a aprendizagem autónoma. Os participantes são incentivados a formular perguntas, expressar as suas opiniões e liderar discussões, o que

contribui para um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

- *Inspiração para a exploração literária:*

Ao introduzir temas, sugestões de leitura e questionamentos, o mediador inspira os estudantes a explorarem novos territórios literários. Isso não apenas enriquece as experiências individuais de leitura, mas também amplia a visão do grupo como um todo.

Conclusões

A relevância desta estratégia metodológica na criação e consolidação de hábitos leitores ficou patente. Os clubes de leitura oferecem ganhos significativos tanto para os estudantes quanto para os mediadores. Além de promoverem hábitos leitores, proporcionam um espaço de diálogo crítico sobre desafios sociais, incentivam a leitura como meio de emancipação e transformação do mundo, e expandem o conhecimento literário para além dos limites convencionais. Os clubes de leitura desenvolvem competências e criam conhecimento. Eles são, desse modo, um espaço de liberdade que permite interrogar o mundo e desenvolver, nos participantes, uma aprendizagem cidadã.

Referências

- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Edilse Álvarez Romero, M., Castañeda Ariza, C. P., & García Romero, L. A. (2019). Clubes de lectura: estrategia pedagógica para la generación de una cultura lectora. *Educación y Ciencia*, 22, 375-386.
- Hoerr, T. (2009). The principal connection: How book groups bring change. *How Teachers Learn*, 66(5), 80-82.
- Hoffert, B. (2019). The Book Club Experience. *Library Journal*, 144(3), 30–33.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kugler, S. (2022). *Better Book Clubs: Deepening Comprehension and Elevating Conversation*. Portsmouth, New Hampshire: Stenhouse Publishers.
- Landry, C. A., Richard, J. M., & Layou, K. M. (2022). Turning the page: The importance of faculty-led book clubs. *New Directions for Community Colleges*, 2022(199), 163–172. <https://doi.org/10.1002/cc.20531>
- Lobejón Sánchez, M. C. (2005). La experiencia de los clubes de lectura en la Universidad Popular de Palencia. *Tabanque: Revista pedagógica*, 19, 125-138.
- Plummer, J., Nguyen, K., Everly, J., Kiesow, A., Leith, K., & Neils-Strunjas, J. (2023). How an Intergenerational Book

Club Can Prevent Cognitive Decline in Older Adults: A Pilot Study. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 9. <https://doi.org/10.1177/23337214221150061>

Rivas Roldán, A. (2005). Clubes de lectura y personas adultas: una reflexión. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 20(81), 19-26.

Rouech, K. E., VanDeusen, B. A., Angera, J. J., Arnekrans, A. K., Majorana, J. C., & Brown, J. L. (2022). Read All about It: Faculty Book Clubs in Action to Support Student Engagement. *Clearing House*, 95(6), 242–249. <https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2122919>

Yopp, R. & Yopp, H. (2006). *Literature-based reading activities*. Ma: Allyn & Bacon.

**Leitura do labirinto intertextual saramaguiano
em *O Ano da Morte de Ricardo Reis*¹¹**

Cândido Oliveira Martins

Universidade Católica Portuguesa – CEFH*

*Os livros falam sempre de outros livros e
qualquer história conta uma história já
contada. (Umberto Eco)*

*Deve existir, no mais pequeno poema de
um poeta, qualquer coisa por onde se
note que existiu Homero. (Fernando
Pessoa / Ricardo Reis)*

Biblioteca intertextual

Propondo-se discorrer sobre a natureza do ato de leitura, Robert Scholes (1991, p. 17-64) abre o seu ensaio já clássico, *Protocolos de Leitura*, com um capítulo intitulado “Leitura: uma

¹¹ Martins, C. O. (2023). Leitura do labirinto intertextual saramaguiano em *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 125-146). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-86-0

* Estudo desenvolvido no âmbito do Projeto Estratégico do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (CEFH) UIDB/00683/2020, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

actividade Intertextual”. Servindo-se da feliz expressão de J. Derrida – *protocolos de leitura* –, R. Scholes insiste na natureza dialética da leitura, no seu esforço de compreensão e incorporação da textualidade; e, ao mesmo tempo, destaca a “sua qualidade de actividade intertextual” (*ibidem*, p. 26).

A final de contas, um texto tem sempre *memória* de outros textos (cf. Samoyault, 2001), com os quais dialoga expressa ou implicitamente, num continuado processo de associação que se estende desde o processo de escrita (estética da produção) ao ato da leitura (estética da receção). Simplesmente só podemos conceber a leitura “quando se ligam aos vestígios de outros textos gravados na memória” (*ibidem*, p. 37), memória enquanto *supertexto* alimentado multissecularmente. Numa palavra, os textos lêem-se melhor na facundidade desse diálogo, não havendo alternativa a esse processo. Como sintetizado por K. Stierle (2008, p. 51), “A voz do texto é acompanhada pelo sussurro da intertextualidade.”

Com efeito, sabemos bem como um dos maiores desafios à competência do leitor literário reside na complexidade da tessitura intertextual que estrutura e alimenta a semântica da generalidade dos textos literários, nos vários géneros e em especial na escrita romanesca. Não sendo exclusiva dos textos literários, a intertextualidade (endoliterária) adquire neles especial relevo ao nível da semântica textual, sobretudo enquanto prática dialógica e polifónica de entrelaçamento de textos, de vozes e de enunciados (cf. Bakhtine, 1988, p. 88 *et passim*),

numa rede ou constelação textual. Não se confundindo com mero jogo de evocações de outros textos (literários e não literários, pictóricos, filmicos, etc.), a intertextualidade enquanto intercâmbio discursivo remete o leitor para um diálogo com uma *biblioteca* literária de dimensão, dificuldade e funcionalidade muito variáveis. Ora, tal como pensado hoje ao nível da educação literária, esta dimensão não pode ser marginalizada, enquanto desafiante programa de literacia e de formação de leitores (cf. Street, 1984; Azevedo & Balça, 2016).

Entendemos aqui o conceito operativo de *intertextualidade* como toda a *relação* significativa ou interação semiótica entre dois textos, literários ou de natureza extraliterária, relação textual construída através de uma *gramática* variada – alusão, referência, citação, pastiche, paródia, epígrafe, etc. (cf. Aguiar e Silva, 1986, p. 625; Piégay-Gros, 2002, p. 45 ss). Por conseguinte, podemos também falar ora de uma intertextualidade mais difusa e implícita; ou de uma intertextualidade mais direta e explícita. Por outras palavras, nenhuma poética da leitura literária pode ignorar a relevância da dimensão intertextual, em registo de polifonia textual (Reyes, 1994), se apresenta como “um labirinto, um novelo, uma teia” (Saramago, 2016, p. 98), afinal, um texto saturado de outros textos, numa densidade sempre significativa.

O romance de José Saramago *O Ano da Morte de Ricardo Reis* [1ª ed., 1984] constitui um exemplo paradigmático, e até pedagógico, desse extenso e intenso diálogo intertextual. Desde logo, o título da obra remete-nos para o conhecido heterónimo de

Fernando Pessoa, gerando um horizonte de expectativa legítimo – narração dos últimos meses de vida desse poeta de feição clássica, criado por F. Pessoa. Porém, a amplitude intertextual do romance vai muito mais além dessa re-visão saramaguiana do heterónimo pessoano, por mais axial que ela seja na arquitetura romanesca, até como homenagem ao universo pessoano.

Façamos, então, uma breve *viagem* por essa tessitura intertextual saramaguiana, sem pretensões de exaustividade, apenas com o magno propósito de ilustrar esta dimensão fundamental, contaminada em vários aspetos pela poética do pós-modernismo: “A intertextualidade pós-moderna é uma manifestação formal de um desejo de reduzir a distância entre o passado e o presente do leitor e também de um desejo de reescrever o passado dentro de um novo contexto.” (Hutcheon, 1991, p. 157).

Atração pelo labirinto

Desde o início ao fim do romance de Saramago, surge a reiterada referência a um inesperado e curioso livro de Herbert Quain, *The God of the labyrinth* – obra que o viajante leva consigo, retirada da biblioteca do pacote inglês que o transporta do Brasil para Lisboa. O propósito de ler este livro vai persegui-lo nos últimos meses de vida na sua estada na capital portuguesa, depois da fuga do Brasil:

Pôs o livro na mesa de cabeceira para um destes dias o acabar de ler, apeteendo, é seu título *The god of the labyrinth*, seu autor Herbert Quain, irlandês também, por não singular coincidência, mas o nome, esse sim, é singularíssimo, pois sem máximo erro de pronúncia se poderia ler, Quem, repare-se, Quain, Quem, escritor que só não é desconhecido porque alguém o achou no Highland Brigade, agora, se lá estava em único exemplar, nem isso, razão maior para perguntarmos nós, Quem. O tédio da viagem e a sugestão do título o tinham atraído, um labirinto com um deus, que deus seria, que labirinto era, que deus labiríntico, e afinal saíra-lhe um simples romance policial, uma vulgar história de assassinio e investigação, o criminoso, a vítima, se pelo contrário não preexiste a vítima ao criminoso, e finalmente o detetive, todos três cúmplices da morte, em verdade vos direi que o leitor de romances policiais é o único e real sobrevivente da história que estiver lendo, se não é como sobrevivente único e real que todo o leitor lê toda a história. (Saramago 2016, p. 21-22; cf. *ibidem*, p. 23, 130, 359).

Três observações rápidas sobre este livro convocado: primeira, o contacto com este livro ilustra o exercício da leitura intermitente, nunca concluída; segunda, a metáfora do seu título (*labirinto*) transforma-se na metáfora ou alegoria da estada ou da

viagem de Ricardo Reis em Lisboa, ou mesmo na imagem expressiva da sua existência; terceira, esta obra de H. Quain é uma criação de Jorge Luís Borges (cf. 1969, p. 75-81) na obra *Ficções*, “Exame na obra de Herbert Quain” (ele próprio, o autor de *Biblioteca de Babel*, um escritor que eleva a elaboração intertextual ao mais alto grau), pelo que estamos perante um verdadeiro jogo de espelhos intertextual – é uma criação verbal dentro de outra criação verbal, ao mesmo nível do processo de revisão saramaguiana do heterónimo pessoano, *et pour cause*.

Aliás, as deambulações de Ricardo Reis por Lisboa, durante meses, assemelham-se a passeios pelo *labirinto* urbano, numa metáfora carregada de simbolismo, até de natureza existencial, em ocorrências tão diversas como: “entrada para o labirinto” (Saramago, 2016, p. 15); “era como se estivesse dentro de um labirinto que o conduzisse sempre ao mesmo lugar” (*ibidem*, p. 77); “Este anúncio é um labirinto, um novelo, uma teia” (*ibidem*, p. 98); “São assim os labirintos, têm ruas, travessas e becos sem saída” (*ibidem*, p. 99); “o homem, claro está, é o labirinto de si mesmo” (*ibidem*, p.107), entre várias outras referências.

Centralidade de Camões

Pode parecer algo estranho que num romance de urdidura assumidamente pessoana apareçam tantas referências a Luís de Camões, poeta de outra época e de outra mundividência histórica,

cultural e estética. Porém, desde o *incipit* e *explicit* textuais que o poeta de *Os Lusíadas* e criador da figura do Adamastor é convocado reiteradamente, através de inversão criativa do verso épico camoniano (Canto III, 20) – a abrir o relato: “Aqui o mar acaba e a terra principia.” (Saramago 2016, p. 7); e a fechar: “Aqui, onde o mar se acabou e a terra espera.” (*ibidem*, p. 494).

Afinal de contas, há consabidamente uma funda ligação simbólica entre o poeta de *Os Lusíadas* e o poeta contemporâneo da *Mensagem*, aliás objeto de reflexão no próprio discurso de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Além disso, a evocação da figura de Luís de Camões, através da visita à estátua homónima do poeta na praça lisboeta com o seu nome, é feita com humor inesperado e desmistificador – “há uma claridade branca por trás de Luís de Camões, um nimbo” (Saramago 2016, p. 35), que se capta melhor em outras situações.

Fazendo parte central da memória literária, no núcleo do próprio cânone português, Camões é revisitado sem as venerações excessivas que o recobrem enquanto figura mítica, sem com isso deixar de ser uma homenagem ao poeta de outrora, que paira obsessivamente no imaginário literário e cultural dos portugueses, ocupando um lugar especial no intertexto da obra saramaguiana (cf. Martins, 2022) – em sentido simbólico, “todos os caminhos portugueses vão dar a Camões”, como assertivamente afirma a voz narrativa de José Saramago:

Ricardo Reis saiu, eram três menos um quarto, tempo de ir andando, atravessou a praça onde puseram o poeta, todos os caminhos portugueses vão dar a Camões, de cada vez mudado consoante os olhos que o veem, em vida sua braço às armas feito e mente às musas dada, agora de espada na bainha, cerrado o livro, os olhos cegos, ambos, tanto lhos picam os pombos como os olhares indiferentes de quem passa. (Saramago 2016, p. 208)

Noutra passagem, entre outras referências camonianas, já se tinha acentuado certa visão humorada de Camões, assemelhado a uma figura romanesca de Alexandre Dumas, de recorte pícaro e aventureiro:

Ricardo Reis atravessou o Bairro Alto, descendo pela Rua do Norte chegou ao Camões, era como se estivesse dentro de um labirinto que o conduzisse sempre ao mesmo lugar, a este bronze afidalgado e espadachim, espécie de D'Artagnan premiado com uma coroa de louros por ter subtraído, no último momento, os diamantes da rainha às maquinações do cardeal, a quem, aliás, variando os tempos e as políticas, ainda acabará por servir, mas este aqui, se por estar morto não pode voltar a alistar-se, seria bom que soubesse que dele se servem, à vez ou em confusão, os principais, cardeais

incluídos, assim lhes aproveite a conveniência. (Saramago 2016, p. 77)

Reconfiguração do heterónimo

Desde o início deste romance *O Ano da Morte de Ricardo Reis* que José Saramago procura dar-nos o “seu” Ricardo Reis, transportado para a nova situação do Portugal e da Europa contemporâneas. O romance opera como uma experiência científica – se o clássico R. Reis fosse transportado para um mundo em ebulição preocupante, com o crescimento dos fascismos europeus, a supressão de liberdades e a instauração da censura, a deflagração da Guerra Civil espanhola, etc., como reagiria o heterónimo pessoal no plano político-ideológico? Poder-se-ia ele manter-lhe alheio e impávido perante o *espetáculo do mundo*, como destacado no famoso verso da ode do poeta, citado em epígrafe e ecoando repetidamente no discurso romanesco?

Também no plano pessoal e afetivo, o romance de José Saramago pretende apresentar-nos uma reinterpretação do heterónimo pessoano, saindo da sua arcádia ideal e mostram-se um homem com atração erótica por Lídia, uma simples criada do hotel Bragança; e depois pela jovem Marcenda. Aliás, no primeiro caso, o cruzamento dos dois num quarto de hotel ocorre numa coincidência inesperada que causa surpresa ao próprio poeta, vendo no nome daquela criada de hotel uma “aparição” ou corporização da Lídia poética das suas odes:

Como se chama, e ela respondeu, Lídia, senhor doutor, e acrescentou, Às ordens do senhor doutor, poderia ter dito doutra maneira, por exemplo, e bem mais alto, Eis-me aqui, a este extremo autorizada pela recomendação do gerente, Olha lá, ó Lídia, dá tu atenção ao hóspede do duzentos e um, ao doutor Reis, e ela lha estava dando, mas ele não respondeu, apenas pareceu que repetira o nome, Lídia, num sussurro, quem sabe se para não o esquecer quando precisasse de voltar a chamá-la, há pessoas assim, repetem as palavras que ouvem, as pessoas, em verdade, são papagaios umas das outras, nem há outro modo de aprendizagem, acaso esta reflexão veio fora de propósito porque não a fez Lídia, que é o outro interlocutor, deixemo-la sair então, se já tem nome, levar dali o balde e o esfregão, vejamos como ficou Ricardo Reis a sorrir ironicamente, é um jeito de lábios que não engana, quando quem inventou a ironia inventou a ironia, teve também de inventar o sorriso que lhe declarasse a intenção, alcançamento muito mais trabalhoso, Lídia, diz, e sorri. Sorrindo vai buscar à gaveta os seus poemas, as suas odes sáficas, lê alguns versos apanhados no passar das folhas, E assim, Lídia, à lareira, como estando, Tal seja, Lídia, o quadro, Não desejemos, Lídia, nesta hora, Quando, Lídia, vier o nosso outono, Vem sentar-te comigo,

Lídia, à beira-rio, Lídia (Saramago 2016, p. 51).

É patente uma certa dimensão lúdica em torno da coincidência do nome Lídia, fazendo-se a ponte entre a realidade lisboeta de 1935-36 e a criação poética de Ricardo Reis, com a citação textual da sua escrita. A um outro nível convém salientar que, para surpresa de Ricardo Reis, esta Lídia mostra-se-á muito mais sábia do que ele poderia imaginar, dando-lhe lições de vida e de política, ao mesmo tempo que se entrega genuinamente à relação de afeto entre ambos. Ele é que, apesar da sua cultura literária inegável, não está à altura quer do rumo político do momento, nem das relações amorosas em que se envolve, e por uma razão essencial – quer no plano coletivo, quer no nível individual, Ricardo Reis é incapaz do compromisso, valor tão caro ao ideário saramaguiano, voltado para o intelectual *engagé* e para uma ética do compromisso político-social (cf. Gómez Aguilera, 2010, p. 361 ss.).

Embora mais humanizado e não se afastando de um epicurismo melancólico, a par da sua atitude de ataraxia, Ricardo Reis manter-se-á sempre o espectador passivo e o *flâneur* urbano que deambula acriticamente pela cidade – “Seren e vendo a vida à distância a que está.” (Saramago, 2016, p. 132). Como o sujeito lírico da sua conhecida e citada ode – “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio” –, o Ricardo Reis saramaguiano também poderia subscrever: “Mais vale passar silenciosamente / E sem desassossegos grandes”. Como se lê no próprio discurso

romanesco, numa paráfrase intertextual sobre o texto pessoano: “Ricardo Reis é um espectador do espetáculo do mundo, sábio se isso for sabedoria, alheio e indiferente por educação e atitude” (*ibidem*, p. 100). No final, perante os sinais de tragédia coletiva, o impávido e turístico Reis saramaguiano evoca os jogadores de xadrez (*ibidem*, p. 190, 355, 356), mais uma vez num eco intertextual de uma ode do pessoano Ricardo Reis (Pessoa, 1994, p. 57) , em cuja primeira estrofe pode ler-se a atitude de indiferença (cf. Rebelin, 2022, p.127):

Ouvi contar que outrora, quando a Pérsia
Tinha não sei qual guerra,
Quando a invasão ardia na Cidade
E as mulheres gritavam,
Dois jogadores de xadrez jogavam
O seu jogo contínuo. (...)

Ardiam casas, saqueadas eram
As arcas e as paredes,
Violadas, as mulheres eram postas
Contra os muros caídos,
Traspassadas de lanças, as crianças
Eram sangue nas ruas...
Mas onde estavam, perto da cidade,
E longe do seu ruído,
Os jogadores de xadrez jogavam
O jogo do xadrez.

De caminho, em vários episódios romanescos, sobretudo em cenas solitárias de Ricardo Reis, citam-se expressamente múltiplos versos de poemas de Ricardo Reis, às vezes recitados

por ele próprio, outras vezes referidos apenas por um verso. Em algumas outras cenas ou mesmo nas *aparicões* de Fernando Pessoa, também se referem outros textos literários do poeta ortónimo da mensagem, ou de outros heterónimos como Álvaro de Campos e Alberto Caeiro, para não sairmos do universo pessoano.

Imprensa escrita periódica

No romance *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, no âmbito de uma intertextualidade não literária (exoliterária), a par de referências ao discurso historiográfico, ocupa um lugar muito central a imprensa periódica, enquanto fonte e repositório de informação sobre a época histórico-cultural de 1935-36, quer em Portugal, quer em outros países, mas com destaque para a realidade portuguesa. Aliás, sabemos do aturado trabalho de pesquisa do escritor em arquivos de jornais da época, conferindo considerável verosimilhança à sua construção romanesca com este processo de intensa intertextualidade com a imprensa.

Deste modo, José Saramago serve-se da referência e sobretudo da citação abundante de excertos de jornais portugueses, matutinos e vespertinos (*Diário da Manhã*, *Novidades*, *Diário de Lisboa*, *Dário de Notícias*, *O Século*, etc.), sobretudo para mostrar como a imprensa da época pintavam o Portugal do Estado Novo, no X aniversário da Revolução de maio de 1926 – quer a mais afeta ao regime, quer a mais crítica,

mas sempre controlada pela censura (cf. Martins, 2021). Em muitas sequências do romance saramaguiano, é-nos representado o protagonista Ricardo Reis a ler quotidianamente os jornais, para se inteirar das notícias do país e do mundo, incluindo o modo como a imprensa noticia a morte do próprio Fernando Pessoa:

Vai Ricardo Reis aos jornais, vai aonde sempre terá de ir quem das coisas do mundo passado quiser saber aqui no Bairro Alto onde o mundo passou, aqui onde deixou rasto do seu pé, pegadas, ramos partidos, folhas pisa- das, letras, notícias, é o que do mundo resta, o outro resto é a parte de invenção necessária para que do dito mundo possa também ficar um rosto, um olhar, um sorriso, uma agonia, Causou dolorosa impressão nos círculos intelectuais a morte inesperada de Fernando Pessoa, o poeta do Orfeu, espírito admirável que cultivava não só a poesia em moldes originais mas também a crítica inteligente, morreu anteontem em silêncio, como sempre viveu (Saramago 2016, p. 36)

O relato da imprensa da época mostra-se também muito funcional para a voz narrativa saramaguiana demonstrar mostrar todo o seu humor satírico e paródico, nomeadamente quando ilustra a forma subserviente e acrítica da imprensa portuguesa – mesmo estrangeira, em “artigos encomendados pela propaganda” – ao falar do genial líder do Estado Novo, Dr. Oliveira Salazar,

chegando mesmo a transcrever parte dos discursos dos atores políticos:

Diz-se, dizem-no os jornais, quer por sua própria convicção, sem recado mandado, quer porque alguém lhes guiou a mão, se não foi suficiente sugerir e insinuar, escrevem os jornais, em estilo de tetralogia, que, sobre a derrocada dos grandes Estados, o português, o nosso, afirmará a sua extraordinária força e a inteligência refletida dos homens que o dirigem. Virão a cair, portanto, e a palavra derrocada lá está a mostrar como e com que apocalíptico estrondo, essas hoje presunçosas nações que arrotam de poderosas, grande é o engano em que vivem, pois não tardará muito o dia, fasto sobre todos nos anais desta sobre todas pátria, em que os homens de Estado de além-fronteiras virão às lusas terras pedir opinião, ajuda, ilustração, mão de caridade, azeite para a candeia, aqui, aos fortíssimos homens portugueses, que portugueses governam, quais são eles, a partir do próximo ministério que já nos gabinetes se prepara, à cabeça maximamente Oliveira Salazar presidente do Conselho e ministro das Finanças (Saramago 2016, p. 93).

Pelo sugerido, na imensa rede intertextual, com relevante função semântica, que compõem a sua rica tessitura textual do

romance de Saramago (cf. Camarero, 2008), a par dos múltiplos textos literários e artísticos citados, destacam-se, muito claramente, os textos jornalísticos, dentro de uma construção plural, interdiscursiva e intercultural. Tratava-se de representar uma época muito concreta e os textos da imprensa jornalística fizeram a História ou a crónica do presente. E para a narrativa pós-moderna tudo pode constituir material da metaficção historiográfica, incluindo os jornais (cf. Hutcheon, 1991, p. 173), fontes credíveis para afirmar e ancorar a “factualidade da ficção” (Seixo, 1999, p. 83).

Desafio da enciclopédia literária

A dimensão intertextual do romance *O Ano da Morte de Ricardo Reis* mostra-se muito mais ampla do que apresentamos anteriormente. Pelo discurso do romance passam as mais diversas formas de diálogo intertextual – figuras da Antiguidade clássica (Aquiles, Cícero, Hefesto, Clóe, Neera, Prometeu, Tróia, Ulisses, etc.); a poesia de Cesário Verde, o poeta da paisagem urbana de Lisboa; a menção à *Divina Comédia* de Dante; a alusão a versos de João de Deus; a referência crítica a narrativas míticas do imaginário português (do mito de Ourique ao Sebastianismo e ao Quinto Império, de Bandarra e António Vieira); a breve menção à peça de W. Shakespeare, *Romeu e Julieta*, ou às Cartas da religiosa portuguesa; a referência ou alusão a nomes tão variados como S. Francisco de Assis, Cervantes, Calderón, Bocage, J.

Goethe, Alexandre Dumas, Eça de Queirós e a sua estátua pública, Camilo Pessanha, Kierkegaard, Almada Negreiros, Carlos Queirós; a referência a filmes como *Gosto de Todas as Mulheres*, *As Cruzadas*, *O Barqueiro do Volga* ou sobretudo *A Revolução de Maio* (de António Lopes Ribeiro), sem esquecer peças de teatro (como *Tá Mar*, de Alfredo Cortez). Definitivamente, a tessitura do romance saramaguiano vai-se tecendo de muitos fios intertextuais.

Como se deixa brevemente ilustrado e sugerido, a escrita de uma criação complexa como é a do romance comporta habitualmente uma dimensão intertextual considerável, a qual constitui um considerável desafio à competência do leitor. Por outras palavras, o leitor do texto não pode ignorar uma alargada biblioteca literária, que deve ser da sua competência, sob pena de não conseguir a compreensão hermenêutica dos sentidos textuais, assentes em grande medida num intenso diálogo intertextual, instaurando por vezes níveis de leitura através de processos mais ou menos irónicos – *double coding*, como analisado por Umberto Eco (cf. 2003, p. 217-241).

Ou seja, a compreensão de um texto desta natureza impõe uma “arqueologia da lembrança” (Saramago 2016, p. 477), para recorrermos a uma feliz expressão do próprio romance. Afinal de contas, não se pode escrever nem ler fora de uma atuante *memória* literária (cf. Aguiar e Silva, 1986, p. 258 ss.). O ato de leitura exige esse diálogo constante com uma *biblioteca* literária acumulada ao longo de séculos, condição *sine qua non* para a

cabal hermenêutica do texto. Este e outros desafios fazem parte de várias propostas teórico-críticas, ao nível das práticas de literacia (cf. Barton, & Hamilton, 2000).

Não falta sequer, no próprio discurso romanesco, um assinalável elogio do ato imprescindível da leitura: primeiro, quando se defende o argumento básico de que é preciso ler mais para compreender melhor o mundo que nos cerca – ao narrar-se, por exemplo, que Ricardo Reis lerá o livro *A Conspiração* para melhor compreender o regime de Salazar e a sua ideologia:

Um homem deve ler de tudo um pouco ou o que puder, não se lhe exija mais do que tanto, vista a curteza das vidas e a prolixidade do mundo. Começará por aqueles títulos que a ninguém deveriam escapar, os livros de estudo assim vulgarmente chamados, como se todos o não fossem, e esse catálogo será variável consoante a fonte do conhecimento aonde se vai beber e a autoridade que lhe vigia o caudal. (Saramago 2016, p. 159)

No final do romance, Ricardo Reis descobre que está a morrer através de um sintoma vital para ele – sente fisicamente que já não é capaz de ler. Implicitamente, estar vivo equivale a ter capacidade leitora. Afinal de contas, por mais que tentemos, nomeadamente através da leitura, nunca conseguiremos decifrar definitivamente o *enigma* do mundo:

Foi à mesa de cabeceira buscar *The god of the labyrinth*, meteu-o debaixo do braço, Então vamos, disse, Para onde é que você vai, Vou consigo, Devia ficar aqui, à espera da Lídia, Eu sei que devia, Para a consolar do desgosto de ter ficado sem o irmão, Não lhe posso valer, E esse livro, para que é, Apesar do tempo que tive, não cheguei a acabar de lê-lo, Não irá ter tempo, Terei o tempo todo, Engana-se, a leitura é a primeira virtude que se perde, lembra-se. Ricardo Reis abriu o livro, viu uns sinais incompreensíveis, uns riscos pretos, uma página suja, Já me custa ler, disse, mas mesmo assim vou levá-lo, Para quê, Deixo o mundo aliviado de um enigma. (Saramago 2016, p. 493)

Voltamos à ideia seminal do início – o ato de leitura, sobretudo quando se trata de textos literários, é sempre um ato de natureza intertextual, o *contrato* de leitura impõe esse processo. Por conseguinte, os *protocolos de leitura* assim o exigem: o texto literário não existe *ex nihilo*, pressupondo sempre a memória fecundante de outros textos, num processo de amplo e dinâmico dialogismo discursivo, numa relação produtiva de sentido – “Todos os textos se situam num universo preexistente de textos, seja essa a sua intenção ou não. (...). Deste modo a intertextualidade é uma múltipla e infinita determinação e relação.” (Stierle, 2008, p. 41, 42). E recuperamos também a

metáfora central de Saramago – todo o texto é também uma viagem pelo *labirinto* de textos nele entrelaçados, mas um labirinto profundamente fundador e iluminador do processo construtivo da leitura.

Referências

- Aguiar e Silva, V. M. (1986). *Teoria da Literatura*. 7. ed. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F.; Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. 1. ed. Lisboa: Pactor.
- Bakhtine, M. (1988). *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. (Trad. de Aurora Fornoni Bernardini). São Paulo: Editora da UNESP.
- Barton, D.; Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In: Barton, D. et al. *Situated Literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Borges, J. L. (1969). *Ficções* (Trad. de Carlos Nejar). Lisboa: Livros do Brasil.
- Camarero, J. (2008). *Intertextualidad (Redes de textos y literaturas transversales em dinâmica intercultural)*. Barcelona: Anthropos.
- Eco, U. (2003). *Sobre Literatura* (Trad. de José Colaço Barreiros). Lisboa: Difel.
- Gómez Aguillera, F. (2010). *José Saramago nas suas palavras*. Lisboa: Caminho.

- Hutcheon, L. (1991). *Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção* (Trad. de Ricardo Cruz). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Martins, J.C.O. (2020). Reinvenção saramaguiana de Ricardo Reis: impassibilidade perante o espetáculo do mundo. In Carlos Reis (Org.), *José Saramago – 20 Anos com o Prémio Nobel* (pp. 341-359). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Martins, J.C.O. (2021). Leituras do jornalismo impresso no *Ano da Morte de Ricardo Reis* de José Saramago. *Media & Jornalismo*, 21 (39), 175-188.
- Martins, J.C.O. (2022). Releituras de Camões na escrita de Saramago. *Colóquio-Letras*, 210, 50-60.
- Pessoa, F. (1994). *Odes de Ricardo Reis*. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática.
- Piégay-Gros, N. (2002). *Introduction à L'Intertextualité*. Paris: Nathan.
- Reblin, F. (2022). *O Ano da Morte de Ricardo Reis: o labirinto que Saramago construiu para Ricardo Reis*. In Carlos Nogueira (Org.), *José Saramago: a Escrita Infinita* (pp. 119-137). Lisboa: Tinta da China.
- Reyes, G. (1994). *Polifonía Textual: la citación en el relato literário*. Madrid: Gredos.
- Samoyault, T. (2001). *L'Intertextualité: mémoire de la littérature*. Paris: Nathan.

- Saramago, J. (2016). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. 22. Ed. Porto: Porto Editora.
- Saramago, J. (s/d). Algumas provas da existência de Herbert Quain. In: <https://blogfjspor.wordpress.com/bibliografia/conferencias/algumas-provas-da-existencia-de-herbert-quain/> (consultado em 22.10.2023).
- Seixo, M. A. (1999). *Lugares da Ficção em José Saramago*. Lisboa: INCM.
- Stierle, K. (2008), *Existe uma Linguagem Poética?* Seguido de *Obra e Intertextualidade* (Trad. de Rui Mesquita). Famalicão: Quasi.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

Breve nota sobre os autores

Adriana Fischer

Professora na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil, no Departamento de Letras, e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPQ, nível 2. Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, com doutorado sanduíche e pós-doutorado pela Universidade do Minho (UM), Portugal. Líder do grupo de pesquisa, CNPQ, Linguagens e Letramentos na Educação (FURB).

Ângela Balça

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal), onde é diretora do Departamento de Pedagogia e Educação. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho (Portugal). Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Integra a Comissão de Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Professora Visitante da UNESP, São Paulo, Brasil. Orientadora de teses de doutoramento e dissertações de mestrado na área das Ciências da Educação. É parecerista em várias revistas científicas internacionais. Publica na área da educação literária, formação de

leitores, literatura para a infância, ensino da língua materna e bibliotecas escolares.

E-mail: apb@uevora.pt

Cândido Oliveira Martins

Professor Associado da Universidade Católica Portuguesa, na área da Literatura Portuguesa (moderna e contemporânea), Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Tem coordenado Cursos de Licenciatura, de Mestrado e de Doutoramento. Investigador (membro integrado) do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (CEFH), unidade de I&D apoiada pela FCT. Além de artigos em revistas da especialidade, tem publicados alguns livros, colaborado em volumes colectivos, bem como organizado alguns volumes temáticos (livros e revistas). Integrou a direcção da AIL (Associação Internacional de Lusitanistas), sendo Editor responsável do portal Plataforma 9. Entre outras publicações mais recentes, destaca-se a coordenação, com Isabel Pinto Mateus, da Obra Completa de Maria Ondina Braga (IN-CM), a partir de 2022; e a co-edição dos volumes temáticos: com Luísa Magalhães, *Masks and Human Connections: Disruptive Meanings and Cultural Challenges* (Palgrave / Springer); com Nazaré Torrão, *The Power Of The Image In The Work Of Lídia Jorge* (Peter Lang, 2023).

Fernando Azevedo

Doutor em Ciências da Literatura, com Agregação em Estudos da Criança. É Professor Associado com Agregação na Universidade do Minho (Braga, Portugal), no Instituto de Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didática e Supervisão. Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. Atualmente é diretor do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança e coordenador científico do Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora. É igualmente vice-presidente do Instituto de Educação, com a responsabilidade da Qualidade, Internacionalização e Investigação. Integra a Comissão de Honra do Plano Nacional de Leitura. Tem publicações no domínio da formação de leitores, didática da língua portuguesa e hermenêutica da literatura infantil.

E-mail: fraga@ie.uminho.pt

Luciana Fidelis de Souza da Costa

Doutoranda em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); graduada em Letras Português - Inglês pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Participa do Grupo de Pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação (FURB). Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES

Pós-Graduação. E-mail: lfscosta@furb.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3006881173693375>

Lúisa Magalhães

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho. Professora auxiliar na Universidade Católica Portuguesa e investigadora no Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos. Membro da European Communication Research and Education Association e da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, bem como da International Toy Research Association. Interesses de investigação concentrados nas audiências infanto-juvenis, transmedia storytelling, contextos estratégicos de comunicação, especialmente no campo da publicidade infantil televisiva.

E-mail: luisamagalhaes@braga.ucp.pt

Otilia Lizete de Oliveira Heinig

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig (Doutora em Linguística pela Universidade Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formada em Letras Português-Inglês pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1985), possui mestrado em Educação pela FURB (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atuou como professora titular da Universidade Regional de Blumenau no Mestrado em Educação, no curso de Letras e Pedagogia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando

principalmente nos seguintes temas: professores, letramentos, alfabetização, ensino-aprendizagem, produção escrita e leitura.

Verônica Pontes

Professora do doutorado em ensino/RENOEN/IFRN e do mestrado em ensino/Posensino/UERN/IFRN/UFERSA. Doutora em educação pela Universidade do Minho, com estágio pós-doutoral em educação pelas universidades: Universidade do Minho, Universidade de Lisboa e Universidad de Buenos Aires. Avaliadora do INEP/MEC e do PNLD literário. Membro do grupo de pesquisa: Leitura, Literatura Infantil e Educação literária do Centro de Investigação em estudos da criança-CIEC/Universidade do Minho. Membro do comitê editorial da Revista Interdisciplinar em Ensino - RECEI. Coordenadora de projetos de pesquisas institucionalizados no IFRN e em parceria com a Universidade de Évora.

Email: pontes.veronica@ifrn.edu.br

Doutoramento em Estudos da Criança

O *Doutoramento em Estudos da Criança* tem a duração de 6 semestres curriculares, podendo ser frequentado em regime de tempo inteiro (3 anos) ou de tempo parcial (5 anos), correspondendo a 180 ECTS.

Possui 5 áreas de especialização:

- *Educação Artística* (Educação Musical, Educação Dramática, Educação Visual).
- *Educação Especial* (Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura (Dislexia); Intervenção Precoce na infância, Perturbação do Espectro do Autismo).
- *Infância, Desenvolvimento e Aprendizagens* (Literatura para a Infância, Educação Literária, Estudos do Meio Físico e Social, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Matemática Elementar, Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Psicologia da Criança e do Adolescente, Intervenção Psicossocial, Língua Portuguesa).
- *Infância, Culturas e Sociedade* (Sociologia da infância, Direitos da Criança, Políticas Públicas para a Infância).
- *Saúde Infantil e Educação Física* (Saúde Infantil, Educação para a Saúde, Educação Física, Atividade Física, Lazer e Desenvolvimento Motor).

Condições de candidatura

Podem candidatar-se a este doutoramento os detentores de licenciatura, bem como os licenciados com o grau de mestre em Estudos da Criança, Educação, Ensino e afins ou os detentores de currículo especialmente relevante que seja reconhecido como atestando capacidade científica para a realização deste ciclo de estudos.

Contatos

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Tel.: 253604240

Fax: 253604659

E-Mail: sec-dout-ec@ie.uminho.pt

URL: <https://www.ie.uminho.pt>