

ENTRELER

Número 1 • outubro 2021

Entreler é uma revista digital de acesso livre e gratuito, com periodicidade anual, que tem como objetivo divulgar estudos e reflexões sobre a leitura, a escrita e a literacia, em todas as faixas etárias e nas suas múltiplas dimensões (educativa, literária, social, antropológica, ...) e contextos (formal, informal e não formal), bem como projetos e atividades de promoção da leitura e formação de leitores. Dirige-se a mediadores, docentes, formadores, investigadores, bibliotecários, técnicos e a todos os que partilham o interesse pela leitura, pela escrita e pelas literacias.

Ficha Técnica

Direção

Teresa Calçada

Edição

Plano Nacional de Leitura 2027

Conselho Editorial

Carlos Vaz Marques, Patrícia Ávila e Elsa Conde

N.º 1 • outubro de 2021 (Anual)

ISSN: 2184-8386

Disponível em:

<http://pnl2027.gov.pt/np4/entreler>

Os textos assinados são da responsabilidade dos respetivos autores.

Os conteúdos desta publicação podem ser reproduzidos ao abrigo da Licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0).

Índice

Editorial	4	
Teresa Calçada e Elsa Conde		
Entrevista	6	
Um cânone é uma lista e uma lista é uma escolha		
Entrevista de Miguel Real a Miguel Tamen e Eugénio Lisboa		
Artigos	14	
Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação		15
Miguel Ângelo Lopes, José Soares Neves e Patrícia Ávila		
Do livro como objeto à leitura como evento		26
Ana Sabino		
Práticas de leitura e competências de literacia: resultados e ilações do PIAAC		32
Luís Rothes e João Queirós		
Histórias em 77 palavras® – método e aplicações futuras		43
Margarida Fonseca Santos e Isabel Peixeiro		
Leituras – ferramentas de liberdade: da alfabetização à literacia do pensamento		51
Anabela de Sousa Azevedo et al.		
Projeto Metamorfoses: um desafio para aprender ciência, tecnologia e literatura		64
João Dias e Adelina Machado		
“As florestas não brotam, não se multiplicam, não suspiram”: ciberliteratura e educação ambiental		73
Diogo Marques e Ana Gago		
Leitura(s) em grupo. Um estudo de caso sobre práticas de leitura <i>online</i>		89
Rita Duarte, Jorge Vieira e José Soares Neves		
Da materialidade do livro à memória coletiva e à projeção no futuro		99
Ana do Canto, Anabela Teixeira, Catarina Leal e Teresa Saborida		
Ler + o Holocausto. História, memória e representações		112
Jorge Brandão Carvalho		
Orientações	124	
A Ler	126	
Como Ler Literatura		127
Terry Eagleton		
Ler o Mundo: experiências de transmissão cultural na actualidade		130
Michèle Petit		
O Infinito num Junco		133
Irene Vallejo		
Suspense ou a Arte da Ficção		135
Patricia Highsmith		
Histórias de Livros Perdidos		137
Giorgio van Straten		
O Vício dos Livros		139
Afonso Cruz		
Guia Experimental para a Leitura em Voz Alta		140
Bru Junça, Elsa Serra, Guilherme d’Oliveira Martins et al.		
O que vem a ser isto? A história de um objeto surpreendente		142
Rita Canas Mendes		

Encontramo-nos inseridos num novo ambiente em que a velocidade, a instantaneidade, a flexibilidade, a mobilidade, a experimentação e a mudança são algumas das marcas não só das práticas de literacia na Web, mas também das práticas sociais e culturais da nossa vida.

JOSÉ AFONSO FURTADO

A revista *Entreler* apresenta-se com o propósito e a vontade de trazer à reflexão e ao debate ensinamentos e apreensões produzidos na área do livro e da leitura, da escrita e das literacias. Promover um contraditório de ideias e práticas que fomente conhecimento qualificado é vital ao desenvolvimento de uma cultura leitora, garantindo a construção e a adaptação a novas ecologias da leitura, com as condicionantes próprias da sua longuíssima história. Uma história de compreensão e reinvenção permanentes da palavra, fundadora do ser pensante que somos, bem civilizacional que não se pode perder e de que não desejamos desistir. A palavra, qualquer que seja a sua forma e representação, é um lugar por excelência do humano, o lugar da sua imortalidade.

Tratar o conceito evolutivo de leitura – filosófico, antropológico, económico, linguístico, sociológico e literário – em toda a sua complexidade, numa perspetiva crítica e analítica, é uma exigência conceptual. Num tempo de coexistências improváveis – múltiplos ecrãs, plataformas, livros em papel e *ebooks*, redes sociais, influenciadores, algoritmos, inteligência artificial, entretenimentos aditivos, leitores multimodais, literacias múltiplas e transliteracias,...-, ler é resistir à liquefação do mundo, um imperativo ético e de sabedoria.

É com escritores, pensadores, investigadores, autores e analistas, mas igualmente com leitores, que se constroem os textos convocados para o exercício intemporal da leitura e da escrita, numa miríade de linguagens que constituem o nosso corpo social, marcado por novas formas de comunicação, acesso e uso de informações em rede, abundantes, imediatas e obscuras, sobrando ao ser pensante, enquanto sujeito leitor,

construtor não-passivo, livre e autónomo, a posse de um trabalhado sentido crítico e funcional, para defesa de si próprio e do outro. Só com habilidades acrescidas o leitor, hoje multimodal, será capaz de ler, de forma integrada, textos que utilizam sistemas semióticos, individuais ou combinados, que lhe permitem, pelo recurso a tecnologias várias, um maior e melhor olhar, livre e crítico.

As relações que os homens foram estabelecendo com os livros e as metamorfoses sofridas pelo ato da leitura, com incidência no aparecimento da Internet e do hipertexto, e as consequentes mudanças comportamentais evidenciam as novas formas de literacia consolidadas.

Refletir sobre esta relação existente entre linguagens, comunicações e cibercultura é a forma de colaborar na criação de sentidos e significados para a leitura, a escrita e as literacias hoje, que pode e deve ser acolhida pela revista *Entreler*, enquanto lugar de debate e pensamento.

Porque na leitura está implicado o que escreve e o que lê, relação de mais do que uma subjetividade, ela é uma experiência humana total, uma verdadeira facilitadora da leitura do mundo.

Os artigos escolhidos para esta edição surpreenderam os próprios organizadores da revista pelo seu elevado número, grande variedade e superior qualidade. Distribuimo-los, para facilidade de leitura, por quatro domínios: Estudos, Práticas, Digital e Memória. Do primeiro, fazem parte três artigos que nos levam à tomada de consciência da importância que é devida à materialidade do livro no ato de ler, reificando o livro e a leitura mais como um evento do que como um objeto; ao conhecimento sobre as práticas de leitura de livros em Portugal e o perfil dos leitores de livros, desvendando alguns dos hipotéticos sinais da mudança social e cultural que atravessam a sociedade portuguesa; à compreensão dos fundamentos e das estratégias que norteiam a promoção da leitura e o desenvolvimento de competências de literacia junto da população adulta, com destaque para a importância do envolvimento dos adultos em práticas de leitura autênticas e significativas. No domínio das Práticas, ficamos a par do sentido de projetos e atividades como o *Histórias em 77 Palavras*, desafios de escrita cujo impacto na progressão dos alunos se pretende avaliar; o percurso de capacitação dos adultos enquanto leitores, que ocorre diariamente no Centro de Educação, Formação e Certificação da SCML, aliando a didática à promoção dos hábitos de leitura; e o *Metamorfoses*, um projeto que associa a ciência e a tecnologia com a leitura e a escrita, promovendo a literacia científica e literária dos jovens do ensino secundário. No domínio do Digital, debatem-se possíveis aplicações da ciberliteratura, usando a literatura digital como ferramenta inovadora e experimental

no âmbito do desenvolvimento de estratégias de educação ambiental; e explora-se a prevalência das práticas de leitura em grupo nos ambientes *online*, usando meios e assumindo formas muito distintos dos dos clubes de leitura que precederam o advento da Internet, com que passaram a conviver. Por fim, no domínio dedicado à Memória, escreve-se sobre os livros que a edificam. Num contexto de profusa edição de obras sobre o Holocausto, será fundamental conhecer a natureza dos títulos publicados se queremos compreender o modo como se vai construindo a sua memória, feita atualmente de numerosas e múltiplas leituras. É também uma incursão pelas obras literárias do património bibliográfico da Escola Secundária de Camões que nos é proposta pela sua Biblioteca Histórica, num processo ativo de apropriação e de valorização das suas referências culturais por toda a comunidade educativa.

Numa altura em que tanto se tem discutido a relevância e a autoridade dos cânones literários, o n.º 1 da *Entreler* oferece, ainda, aos seus leitores, uma estimulante entrevista conduzida por Miguel Real a Eugénio Lisboa e Miguel Tamen, a propósito dos seus livros, respetivamente, *Vamos Ler! Um Cânone para o Leitor Relutante*, editado pela Guerra e Paz, e *O Cânone*, escrito em coautoria com António Feijó e João Figueiredo e editado pela Tinta da China.

Finalmente, apresenta-se ainda um conjunto de propostas A Ler, dedicadas aos temas do livro, da leitura e da escrita, que esperamos venham a inspirar outras tantas leituras.

Terminamos com uma palavra de agradecimento: não só aos autores e a todos quantos contribuíram para a publicação deste número da revista, mas também aos leitores que nos (entre)leem.

TERESA CALÇADA E ELSA CONDE

Um cânone é uma lista e uma lista é uma escolha

Entrevista de Miguel Real a Miguel Tamen e Eugénio Lisboa

Miguel Real (MR)– O cânone literário é consensualmente visto como um estabilizador do campo da literatura, um referenciador, não um conceito absoluto. E saíram recentemente dois livros sobre o cânone: um com o título *O Cânone*, da autoria de três professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, António M. Feijó, João R. Figueiredo e Miguel Tamen, aqui presente; o outro, mais individual, mais pessoal, é do Professor Eugénio Lisboa, que dispensa apresentações e também está aqui connosco, tem como título *Vamos Ler* e apresenta uma lista final de 35 autores.

São dois livros especiais. O primeiro é um cânone muito desenvolvido do ponto de vista explicativo de cada autor. É profundamente iconoclasta, porque não só desrespeita a tradição do cânone em Portugal, desde o do Mendes dos Remédios, o do Fidelino Figueiredo, Teófilo Braga, passando por vários até chegar ao atual cânone, do Carlos Reis, mas desrespeita ironicamente – tem um olhar irónico fundamental. Porque, ao mesmo tempo que desrespeita, instaura um novo cânone. É isto que é a iconoclastia, pelo menos, não encontrei outra palavra mais adequada.

Miguel Real (MR)– Isto é verdade, Professor Miguel Tamen? Não só que contesta o cânone antigo, consensual, aquele que vem do Estado Novo, que depois a Maria Alzira Seixo, o Eduardo Prado Coelho e a Eduarda Dionísio de certo modo expuseram, a seguir ao 25 de Abril – publicando aquele livro famoso, com textos de autores portugueses para ler na escola primária e no liceu -, mas que há também uma intenção de instaurar, de facto, um novo cânone, que não só rivalize, mas sobretudo conteste os cânones antigos?

Miguel Tamen (MT)– Muito obrigado. Devo dizer, em primeiro lugar, que tenho muito gosto em estar aqui e falar destas coisas, que claramente nos interessam aos três. Mas a resposta à sua pergunta é “Não”. Não nos passou pela cabeça instaurar cânone nenhum. Nós temos um entendimento minimal, e até certo ponto empírico, da noção de cânone. E nisso somos muito parecidos com o Professor Eugénio Lisboa. Quer dizer:

um cânone é uma lista e uma lista é uma escolha. Não existe alguém (nem nós nem ninguém) dotado do poder normativo suficiente para, pelo simples facto de publicar uma lista de nomes, ou de ensaios sobre autores, como é o caso de ambos, conseguir transformar completamente as perceções que as pessoas têm.

MR– O Professor explica, no último texto, exatamente sobre o cânone, que é uma lista prospetiva e é uma lista que também tem a ver com o passado. E o Professor António Feijó, no primeiro texto sobre o cânone, também desmistifica, dessacraliza o conceito de cânone. De qualquer maneira, é impossível quem nasce hoje e daqui a vinte anos entra na Universidade não se debater com este livro e não considerar este o cânone dos seus pais (dos seus pais intelectuais, digamos assim).

MT– Sabe, é uma lista que tem muitos nomes em comum com a esmagadora maioria das listas parecidas. No fundo, a sua perceção de iconoclastia tem só a ver

com uma coisa, é com o século XX depois de Fernando Pessoa. De resto, não há nenhuma escolha muito especial.

MR— Desculpe eu insistir. Mas há opções. Por exemplo, os três organizadores do livro fazem o cânone de literatura homossexual, que nunca tinha sido feito. Fazem o cânone de literatura feminista – que, aliás, está extremamente bem feito, pela Professora Ana M. Koblucka. No seio do livro, aparece um verbete que é “Portugal”, que é visto de uma maneira empírica, utilizando a sua palavra, e original. Desde o Castelo Branco Chaves que não se fazia isso. Quer dizer, como é que os de fora nos veem? Considera um pouco que há um complexo entre os que estão aqui e que são vistos pelos que estão de fora e que recebem o olhar do outro como se fosse uma verdade quase absoluta, digamos assim.

Porquê Portugal?

MT— Porque todas as discussões sobre estas coisas aparecem muitas vezes ligadas a discussões sobre aquilo que constitui um país, ou sobre a identidade nacional. E, muitas vezes, é uma certa ideia de Portugal que permite derivar num certo tipo de listas. Pense no livro da 3.^a classe, para não irmos mais longe. Há uma relação entre os autores incluídos nessa seleta, a maior parte dos quais só recordamos hoje como nomes de ruas (se é que nos recordamos de todo), e uma ideia muito particular sobre o que é um país – para onde vai, de onde vem, quem são os protagonistas.

MR— Uma identidade cultural, não é? Vou dirigir-me agora ao Professor Eugénio Lisboa. Professor, eu tenho uma provocação para lhe fazer: porque é que pôs na sua lista o Domingos Monteiro?

Eugénio Lisboa (EL)— Porque é um fabuloso contista. As pessoas nunca se devem esquecer, quando estão a falar deste cânone, que é um cânone para aliciar leitores não treinados. E os leitores não treinados aliciam-se com uma boa

isca. E uma boa história, bem contada. O Domingos Monteiro é fabuloso, porque tem coisas do sobrenatural, tem coisas do mais realista, tem coisas de um regionalismo moderado, tem 12 volumes, ainda por cima. É o equivalente, em Portugal, por exemplo, a um Somerset Maugham no mundo anglo-saxónico – que é um esplêndido iniciador para pessoas que não estão habituadas a ler. Foi a escolha que fiz. É preciso ver o seguinte, que é exatamente o que se passa com os autores d’O *Cânone*. Chamou-lhe um cânone iconoclasta. Curiosamente, posso dizer-lhe que, tirando talvez dois nomes – e não era para tirar esses, era porque talvez me parecessem melhor outros –, eu adiro completamente a esta escolha. Parece-me que até é uma escolha bastante consensual. Não tenho objeção absolutamente nenhuma. Uma das que tenho pode parecer um bocadinho atrevida: o rei Dom Duarte. Eu pergunto: quem é que hoje lê o rei Dom Duarte?

MR— Saiu uma nova edição.

EL— Eu sei, mas isso não quer dizer que seja lido...

MR— Pelo menos, o editor espera vender...

MT— Se me posso meter na conversa, aí há uma diferença de intenção entre o seu livro e o nosso que pode explicar isso. Como estava a dizer, a propósito do Domingos Monteiro, um dos propósitos que teve parece-me que foi levar pessoas que nunca tinham lido um livro a ler. Essa não foi a nossa preocupação.

EL— O que eu às vezes me pergunto em relação a certos nomes estabelecidos é se, com outra situação social (por exemplo, caso Dom Duarte não tivesse sido rei), os textos deles teriam sobrevivido até hoje. É a pergunta que faço. Eu tenho as minhas dúvidas. E não devemos ter medo de questionar. Conta-se que o Lope de Vega, no leito de morte, mandou chamar não um padre, mas um médico. Porque dizia ele: “Tenho uma confissão terrível a fazer;

depois de fazer essa confissão, não tenho cara para olhar para ninguém. De maneira que preciso de saber se tenho muito tempo de vida ou se tenho pouco; se tiver pouco, faço a confissão.” Chamou o médico, o médico examinou-o com muito cuidado e, no fim, disse-lhe: “Se o senhor quer realmente fazer uma confissão, é melhor fazê-la depressa, porque a sua vida está por um fio.” E o Lope de Vega declarou:

“O que eu tenho a confessar é horrível! É que eu acho o Dante tão chato!”. [Risos]

MR— É o que o Professor diz do Joyce.

EL— Do Joyce, que eu acho uma chatice completa!

MR— É totalmente chato! As 30 primeiras páginas...

EL— Mas o número de autores, de nome, que depois do meu ato de coragem me ajudaram! O Borges, a Virginia Woolf achavam o Joyce absolutamente intragável!

MR— Estavam no mesmo tempo. Não estou a desculpar o Joyce, é realmente chato e é preciso uma certa atitude de espírito para o ler, mas é preciso saber história também. E a história é extremamente importante para a literatura, no sentido em que há um estofo. E, nesse sentido, era preciso perceber como é que a literatura estava nessa altura, no princípio do século XX, o que é que ele fez...

EL— Para isso, dava uma resposta: quando se diz “Para gostar deste livro, é preciso saber-se história”, por exemplo, eu digo “Então é porque o autor não foi competente”, porque deve dar ao leitor a informação suficiente e o mais discretamente possível para ele já não precisar disso. Se não o fizer, é porque não está a ser competente.

MR— Penso que ele dá, é o estilo dele...

EL— Uma ocasião, em Londres, quando eu estava lá como conselheiro cultural, encenámos o Frei Luís de Sousa, do Almeida Garrett, que é uma obra de que

eu gosto muito. E os ingleses resolveram pôr uma pessoa a ir ao palco contar uma parte da História de Portugal para se perceber a peça. Eu disse: “Não estou de acordo! O Garrett, na peça, dá informação suficiente para não se precisar de mais nada”. Porque, se não o tivesse feito, não tinha sido competente como dramaturgo. Portanto, às vezes, nós somos um bocadinho paternalistas: “O autor, coitado, não soube... Deixa-me cá ajudá-lo.” Um grande autor não precisa disso!

MR— Posso fazer outra provocação?

EL— Pode, pode.

MR— Porquê Fialho e Teixeira Gomes e não Raul Brandão?

EL— A minha resposta é muito simples: esta não pretende ser a escolha, é uma escolha. Porque eu podia perfeitamente ter escolhido o Raul Brandão, que admiro imensamente. Aliás, eu fiz para mim próprio uma lista para uma outra “escolha de livros para o leitor relutante” e encontrei uns 30 ou 40 nomes que podiam perfeitamente servir.

MR— Tive a sensação de que seria essa a resposta.

EL— E para *O Cànone* a mesma coisa. Vocês certamente deixaram de fora gente que podia perfeitamente entrar.

MT— Nós oscilámos entre uma versão mais maximal e uma versão ainda mais minimal. E foi um motivo de grandes discussões entre nós ao longo do tempo. Acabámos por conseguir uma versão intermédia, relativamente comprimida, porque quanto mais expandíssemos, mais se iriam parecer as entradas com entradas de dicionário ou verbetes de enciclopédia, que não era aquilo que nós queríamos fazer.

EL— Respondendo ainda à pergunta: o Raul Brandão é um enormíssimo escritor mas, para o meu fim, ele é um escritor a que eu chamo “um bocadinho desarrumado”, como o é, por exemplo, o Dostoyévski. Para este leitor, não sei se seria a melhor isca de início.

MR— Professor Miguel Tamen, porque é que o Cânone ficou “amputado” da idade Média? Não é assim? **Fernão Lopes, Dom Duarte...**

MT— Lírica Medieval, há um ensaio sobre Lírica Medieval.

MR— Eu fiquei nos Cancioneiros...

MT— Há um ensaio sobre Lírica Medieval, do João Dionísio. E, no fundo, nós, a propósito de certos tópicos, fizemos um bocadinho de batota, que foi encomendar ou fazer ensaios sobre períodos, sobre Lírica Medieval, sobre Renascimento, sobre Barroco, essencialmente. Sobretudo sobre períodos mais remotos. Mas, no fundo, por exemplo, pensando no cânone de poesia lírica medieval, o número de autores é muito grande; se calhar nenhum autor considerado individualmente poderia ser tratado como autor no sentido moderno do termo. E aqui há um contraste enorme, por exemplo, entre o que se passa na poesia francesa, ou na poesia italiana, ou mesmo na poesia inglesa da mesma altura, e o que se passa na poesia portuguesa. Eu não sei se Dom Dinis era um grande escritor. Queria saber mais, não tenho evidência suficiente.

MR— O “verde pinho” entrou na memória popular.

MT— E há cantigas maravilhosas do Airas Nunes, mas são poucas.

MR— Por outro lado, fizeram o Barroco, o Renascimento, mas não fizeram o Romantismo...

MT— Porque aí há um fenómeno interessante de perspectiva histórica e de paralaxe, se é que posso usar a metáfora: é que quanto mais próximo de uma certa perceção contemporânea, por um lado, mais difícil é fazer escolhas, e por outro lado, mais tentados somos nós a individualizar nomes. Porque os nomes estão mais próximos de nós. Para além de que, se calhar, Romantismo é um exagero quando se descreve literatura portuguesa dessa altura.

MR— Sim, não há nenhuma grande poetisa romântica. Aliás é dito aqui...

MT— E, se calhar, não há nenhum grande poeta romântico.

MR— É dito aqui, já não me lembro por quem, exatamente isso: a grande poetisa romântica, que não houve, talvez tenha sido a Florbela Espanca.

MT— Claro. Uma espécie de romântica atrasada, 100 anos depois...

MR— No sentido da iconoclastia... A Florbela Espanca também faz parte.

Ela estava fora do cânone, era lida popularmente, aqui e no Brasil, mas estava fora do cânone até à década de 90, quando o Joaquim Manuel Magalhães fez aquele pequeno ensaio que agora aparece em todas as obras dela. E agora está n’O Cânone. Eu fiquei imensamente contente por ver a Florbela Espanca ali, ao lado de outros grandes poetas.

MT— O caso da Florbela Espanca é um caso muito interessante, porque é um caso de divergência de perceção entre as pessoas que escrevem sobre literatura e as pessoas que compram livros de versos. Tal como há poetas que se diz que são poetas dos poetas, a Florbela Espanca não é uma poeta dos poetas.

EL— Mas a Florbela, por outro lado, compreende-se que anteriormente não fizesse parte do cânone, talvez por preconceito social. A sua vida pessoal, a conceção do amor, um amor muito narcisista (ela gosta muito de si própria) que, para aquela época, era capaz de ser um bocado atrevidote...

MR— Não era capaz, era mesmo. De tal maneira que a Virgínia Vitorino na mesma época publicou *Os Namorados* e teve 12 edições em 10 anos, enquanto ela teve só uma edição.

MT— Mas, em relação à Florbela Espanca, há uma coisa interessante - uma espécie de teste semiempírico que se pode fazer ou imaginar fazer - e que tem a ver com a dicção particular da Florbela Espanca.

À vista desarmada, a Florbela Espanca é muito parecida com a Virgínia Vitorino e com as senhoras que escreviam na altura, a maior parte delas esquecidas.

MR— Agora o contrário da Florbela Espanca. Professor Eugénio Lisboa, porque é que tirou toda a poesia de 61 do seu cânone? Nem Maria Teresa Horta, nem Fiama Hasse Pais Brandão...

EL— Precisamente pela razão da acessibilidade. A poesia de 61 não é, na minha opinião, a mais indicada para um leitor que não lê. A poesia, de uma maneira geral, já não é aquilo por onde as pessoas gostam de começar. E a poesia de 61, com aquela falta de nexos lógicos, etc... Eu também não recomendaria aos ingleses, para começarem, um T.S. Elliot, independentemente da grandeza dele como poeta, não é? Portanto, a razão foi apenas essa. Não houve preconceito pessoal contra isso.

MR— Eu fiquei admiradíssimo quando não vi ninguém, absolutamente... A Maria Teresa Horta...

EL— Eu gosto imenso da Maria Teresa Horta.

MR— Ela tem imensos versos populares. E romances, também. Mas também não pôs o Ruy Belo. É um dos melhores poetas do século XX.

EL— O Ruy Belo podia perfeitamente pôr, sim. Não é completamente *easy going*, mas tem condições de acessibilidade e de sedução suficientes. Uma ocasião, um aluno em Lourenço Marques, na aula de Ciências Geográficas, queria embatucar um professor (um professor com uma certa pompa) e perguntou-lhe: “Professor, porque é que, na posição relativa dos astros do sistema solar, nunca há uma posição em que o Sol fique entre a Terra e a Lua?”. E ele respondeu: “Olhe, menino, além do mais, porque não cabe.” [Risos] Eu diria que o Ruy Belo não coube aqui.

MR— Eu já não ia fazer a pergunta seguinte, que era sobre o Herberto Helder.

MT— Mas o Herberto Helder é óbvio que não era a isca ideal. Aquelas metáforas dele, a aproximação do inaproximável, que é uma das características daquele para-surrealismo... É evidente que não ia converter ninguém com o Herberto Helder. Admiro-o imenso, acho que é um dos nossos grandes poetas, mas não para este fim.

MR— Fiquei muito feliz por ter posto o Sílvio Lima.

EL— O Sílvio Lima, eu admiro-o imenso. O *Ensaio sobre a Essência do Ensaio* é um grande livro.

MR— E incluiu o António Sérgio, o Oliveira Martins e o Antero, As Causas da Decadência dos Povos Peninsulares. Isso é do cânone.

EL— Não é que eu ache que o Antero, nesse texto, tenha esgotado as causas da decadência dos povos peninsulares. Mas é um grande texto de meditação. E, para mim, é um modelo de prosa de ideias. Porque todos os grandes filósofos, sejam eles alemães, ingleses, espanhóis, têm uma característica: a grande clareza de ideias e a transparência da escrita. Aliás, eu costumo citar muitas vezes o Wittgenstein, que dizia que, quando uma ideia não se consegue exprimir com grande simplicidade e transparência, é porque talvez ainda não esteja madura para ser expressa. E o Antero, nisso, é um grande exemplo na nossa literatura.

MR— Ele não era propriamente inovador, nas Causas... O Alexandre Herculano tinha-o dito já, também, o Agostinho Macedo, mas numa outra visão.

EL— O Oliveira Martins, o *Portugal Contemporâneo* e a *História de Portugal*, eu acho que são livros fundamentais para nós percebermos quem somos.

MR— Sem dúvida. Para voltarmos ao livro O Cânone, a que eu chamei “iconoclasta”, registei que um livro é iconoclasta quando altera a nossa visão do passado e não respeita a tradição memorialística da

sociedade. Por falar em memória, um dos verbetes de que mais gostei foi aquele que é sobre memória, sobre memórias, do Rui Ramos.

MT— É um ensaio sobre uma tradição de memorialismo, não apenas literário, também histórico, autobiográfico, de modo geral.

MR— Eu acho que ele esgota o tema. Com o número de páginas que tem, esgota o tema. Devia dar um ensaio de cento e tal páginas, digamos assim... O Professor acha, então, que este vosso livro não altera a visão da literatura?

MT— Não nos compete a nós dizer se altera ou se não altera.

MR— Eu acho que altera bastante.

MT— Houve uma coisa que nós quisemos fazer, mas não tem necessariamente a ver com alterar visão nenhuma. Quisemos que todos os ensaios fossem ensaios com um argumento, com uma tese. É, no fundo, como se tivéssemos encomendado a pessoas - e, desde logo, a nós próprios - redações com o tema “Quais são as razões que eu tenho para estimar particularmente este autor?”. E, portanto, desse ponto de vista, quando passamos ao domínio do argumento, quando já não estamos a falar do que nos passa pela alma ou do que sentimos entre a segunda e a terceira costela, quando somos obrigados a dar razões para as nossas preferências, estamos pelo menos a dizer que não pensamos estas coisas por acaso. Agora, não sabemos o que vai acontecer às cabeças das pessoas. É provável que não aconteça muito.

MR— Seria verdade se eu dissesse que este Cânone pressupõe uma identidade, mas não a explicita? Uma identidade de Portugal.

MT— Não, não, não. Nós não temos nenhuma teoria da identidade na manga.

MR— Os textos - neste caso, até do Professor (o texto sobre Portugal) - são bastante empíricos, baseados na identidade...

MT— Como reação à ideia de que precisamos de uma teoria geral de Portugal para falar de literatura portuguesa. Felizmente não precisamos. Uma teoria geral sobre um país é como aquelas ajudas nas provas de ciclismo, quando membros do público empurram os ciclistas para a frente. Não vale a pena.

MR— Mas tem sido sempre assim.

MT— Eu sei. Mas é uma tradição infeliz.

MR— Pelo menos, desde o Teófilo Braga.

EL— Eu sei.

MR— Com o Mendes dos Remédios era o nacionalismo - era a época do Salazar. Depois vieram o Óscar Lopes e o António José Saraiva...

MT— E o Eduardo Lourenço.

MR— É uma pergunta que eu tenho para fazer. Na *Crítica*, não incluiu Eduardo Lourenço.

MT— Posso-lhe dizer uma coisa francamente?

MR— Diga, diga.

MT— Não é um grande crítico. Tem um grande livro: *Pessoa Revisitado*.

MR— Sabe que foi o único livro que ele fez por inteiro?

MT— Sei. E nota-se.

EL— Também concordo consigo. Eu não vejo o Eduardo Lourenço como um grande ensaísta, de maneira nenhuma.

MR— Eu sei. Eu li o artigo que escreveu no *Jornal de Letras* quando ele morreu.

EL— Aquilo foi um bocadinho para criar uma divergência. Quando um autor morre, não se lhe faz uma homenagem, faz-se-lhe um balanço. É o que eu vejo fazer nos obituários, por exemplo, do *New York Times*. Faz-se um balanço: diz-se o bom e o menos bom. E aquilo diminui culturalmente o nosso meio intelectual.

MR— Mas o Professor Miguel Tamen reduziu a *Crítica Literária* praticamente ao Gaspar Simões e ao Eduardo Prado Coelho.

MT— Mas aí o propósito foi um bocadinho diferente, foi tentar fazer um pouco como o Plutarco fez em *Vidas*



Paralelas (não sei aqui quem é o grego e quem é o romano). Eram dois críticos do século XX que foram muito influentes no seu tempo, de maneiras completamente diferentes, que não gostavam um do outro e que duraram muito tempo. Isto são simplesmente constatações de factos.

MR— Mas acaba de uma maneira muito bela. Não porque eles quisessem, mas porque as condições se alteraram.

MT— Não quero fazer sociologia da política ou história da política, mas Prado Coelho foi um crítico cuja vantagem comparativa - se é que posso usar o termo - tinha a ver com o facto de ele ter tido acesso a livros a que quase mais ninguém tinha acesso. De repente, quando se liberalizou o comércio externo e muitas pessoas passaram a ter acesso a esses livros, lá se foi a vantagem comparativa.

MR— Senhor Professor Eugénio Lisboa, sabe que fiquei admirado por ter incluído *os Esteiros*?

MT— Ah, mas eu li *os Esteiros* quando era adolescente, quando era aluno do liceu, e li-o com deslumbramento. Eu nunca fiz crítica ideológica. Não me interessa nada saber se o indivíduo é da esquerda, da direita ou do centro. E o

livro *Esteiros* do Soeiro Pereira Gomes é um livro admirável sobre a adolescência. Impressionou-me imenso.

MR— Há um outro também muito bom, que é do José Marmelo e Silva, mas é pouco conhecido.

EL— O Marmelo e Silva, eu gosto imenso dele.

MR— O que ambos não puseram na lista foi o Alves Redol, nem o Manuel da Fonseca.

EL— Ah, o Manuel da Fonseca! Volto à minha, não coube! Faria perfeitamente parte, não há incompatibilidade nenhuma entre a minha lista e o Manuel da Fonseca. Não coube.

MR— E o Alves Redol.

EL— Eu acho a *Aldeia Nova* um livro admirável. E a poesia dele.

MR— A poesia um pouco singela da *Rosa dos Ventos*, que é o primeiro livro dele. E os contos...

EL— E a poesia do Manuel da Fonseca, curiosamente, tem a admiração dos indivíduos mais inesperados. Por exemplo, quem pense na poesia do Alberto Lacerda não pensa na poesia do Manuel da Fonseca. No entanto, o Alberto Lacerda admirava profundamente a poesia dele.

MR— Qual é a explicação para não aparecerem n’*O Cânone* os grandes do neorrealismo, Professor Miguel Tamen? São ultrapassados? Têm um contexto social diferente?

MT— As nossas conversas não foram conversas sobre quem está e quem não está, quem fica e quem não fica. Houve consensos de que não houve necessidade de falar e houve divergências que foi preciso clarificar. Eu não me lembro de nenhuma discussão sobre neorrealismo. O Carlos de Oliveira é um caso diferente, é um candidato ao título de “O poeta italiano que não tivemos”, mas não pertence a essa história. É diferente.

MR— Bom, vamos terminar. Espero que não tenha provocado demasiado com as minhas perguntas. São perguntas legítimas de quem lê um e outro, e fica com dúvidas.

EL— Eu admirei-me não foi das perguntas que fez, foi das perguntas que não fez! Vou-lhe dizer uma: não me perguntou porque é que eu incluí o Miguel Sousa Tavares...

MR— Achei que era demasiado provocador...

EL— Essa é a pergunta que mais me têm feito.

MR— E a Rosa Lobato Faria também. Já agora, porquê?

EL— Eu procuro nunca ter o preconceito da grande literatura e da pequena literatura, da alta literatura e da baixa literatura. Há, aliás, um ensaio admirável escrito pelo Thomas Mann... Quando ele foi a Estocolmo receber o prémio Nobel, em 1929, ficou sentado ao lado da Selma Lagerloff, que era a escritora sueca que tinha recebido também o prémio Nobel há muitos anos (ela foi logo das primeiras). E disse-lhe que tinha muito gosto em estar ali sentado ao seu lado, porque gostava muito dos seus livros. E ela disse-lhe, com grande humildade: “Ah, sabe, eu não tinha filhos, nunca me casei, tinha sobrinhos,

e aquilo eram historietas que eu escrevia para os meus sobrinhos, para os entreter”. E o Thomas Mann disse: “Aqui está como uma literatura despretensiosa pode realmente ser uma literatura atraente, uma literatura que desempenha o seu papel.” E acrescentou: “A partir daí, eu tive sempre cuidado em nunca separar a chamada alta literatura da baixa literatura, porque isso não existe.” O Miguel Sousa Tavares, veja: eu quero iscar leitores que até agora não tenham sido leitores; o Miguel Sousa Tavares é obviamente apelativo, porque ele vendeu não sei quantas edições do Equador. Eu próprio, que sou um leitor treinado, li aquele livro, que achei empolgante. Portanto, se acho que é uma boa isca, porque é que não há de aparecer?

MR— E porque não o José Rodrigues dos Santos?

EL— Esse menos... Esse, acho que é um Dan Brown à moda portuguesa. Eu gosto imenso de *thrillers* e leio imensos *thrillers*, mas dos bons...

MR— Terminamos, então. Obrigado aos dois.

ARTIGOS

Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação	15
Miguel Ângelo Lopes, José Soares Neves e Patrícia Ávila	
Do livro como objeto à leitura como evento	26
Ana Sabino	
Práticas de leitura e competências de literacia: resultados e ilações do PIAAC	32
Luís Rothes e João Queirós	
Histórias em 77 palavras® – método e aplicações futuras	43
Margarida Fonseca Santos e Isabel Peixeiro	
Leituras – ferramentas de liberdade: da alfabetização à literacia do pensamento	51
Anabela de Sousa Azevedo et al.	
Projeto Metamorfoses: um desafio para aprender ciência, tecnologia e literatura	64
João Dias e Adelina Machado	
“As florestas não brotam, não se multiplicam, não suspiram”: ciberliteratura e educação ambiental	73
Diogo Marques e Ana Gago	
Leitura(s) em grupo. Um estudo de caso sobre práticas de leitura <i>online</i>	89
Rita Duarte, Jorge Vieira e José Soares Neves	
Da materialidade do livro à memória coletiva e à projeção no futuro	99
Ana do Canto, Anabela Teixeira, Catarina Leal e Teresa Saborida	
Ler + o Holocausto. História, memória e representações	112
Jorge Brandão Carvalho	

Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação

Book readers in Portugal. A cultural practice in transformation

Miguel Ângelo Lopes, José Soares Neves e Patrícia Ávila

RESUMO

Este artigo apresenta novos contributos para compreender a evolução recente das práticas de leitura, em particular da leitura de livros, em Portugal.

Perspetiva-se a leitura de livros como uma atividade realizada em tempos de lazer e procura-se, através de uma análise diacrónica, atualizar o conhecimento sobre as práticas de leitura de livros em Portugal e sobre o perfil sociodemográfico e socioprofissional dos leitores de livros.

A estratégia metodológica seguida é quantitativa, incidindo em dados sobre leitura de livros contidos em inquéritos internacionais à população. Conclui-se que os níveis de leitura vêm diminuindo, em particular entre os mais jovens e entre os mais qualificados em termos escolares e socioprofissionais.

ABSTRACT

Taking reading as a cultural practice as a core concept, i.e, taking reading as a leisure activity, a diachronic analysis is then carried out to update the knowledge about book reading practices in Portugal and the socio-demographic and socio-professional profile of book readers.

The methodological strategy followed is quantitative, focusing on data on book reading contained in international population surveys. We conclude that reading levels have been decreasing, particularly among the youngest and most qualified in educational and socio-professional terms.

PALAVRAS-CHAVE

sociologia da leitura, leitura de livros, práticas de leitura, perfis de leitores

KEYWORDS

sociology of reading, book reading, reading practices, reader profiles

INTRODUÇÃO

Nas sociedades atuais, o lugar do livro e a sua importância social têm de ser entendidos num quadro em que se multiplicam os suportes ou meios que possibilitam a circulação da informação escrita e se generalizam e fragmentam as práticas de leitura (Furtado, 2000, 2012). Com efeito, vivemos numa época em que o texto escrito circula de uma forma sem precedentes - seja em suportes como livros, jornais e revistas, seja em pequenos textos (nas legendas na televisão, no cinema, nas redes sociais, em documentos e formulários, bulas de medicamentos, publicidade em forma de folhetos ou cartazes, entre outros) - e o recurso à leitura é significativamente maior por necessidade de decifrar e interpretar essa informação (Ávila, 2008; Benavente et al., 1996; Costa, 2003).

As evoluções tecnológicas dos últimos 20 anos, nomeadamente ao nível das tecnologias digitais, não diminuem a importância da leitura. Na chamada sociedade em rede, onde tanto o acesso à Internet, ao computador, ao *tablet*, e principalmente ao *smartphone*, como a utilização das redes sociais *online* têm vindo a crescer (Cardoso et al., 2015), a “leitura sur-

ge como sendo cada vez mais necessária em diversos contextos, mas, ao mesmo tempo, fragmenta-se e dispersa-se, passando a estar ancorada em múltiplos suportes” (Ávila, 2008, p. 72). Com o inegável avanço e presença crescente de formatos de leitura inscritos em dispositivos digitais, incluindo livros, as sociedades atuais caracterizam-se pela coexistência de uma multiplicidade de suportes disponíveis para a leitura. Assim, embora as tecnologias digitais assumam uma importância cada vez maior, na vida social contemporânea estão presentes diferentes meios de comunicação e diferentes suportes, impressos e digitais, através dos quais a leitura se desenvolve (Ávila, 2008, pp. 73-74).

Apesar disso, investigar o lugar do livro e a evolução social das práticas de leitura neste suporte não deixou de ser relevante sociologicamente. Como têm, afinal, evoluído as práticas de leitura de livros neste contexto? Sabendo-se que nas sociedades atuais os livros coexistem com uma multiplicidade de outros suportes que convocam a leitura, e que as práticas de comunicação, de entretenimento, de lazer e de acesso ao conhecimento propiciadas pelos dispositivos digitais assumem uma importância cada vez maior, qual o lugar do livro e da leitura de livros? O objetivo do presente artigo^[1] é contribuir para a reflexão sociológica sobre este tema recorrendo a uma fonte secundária de dados - o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) -, a partir da qual é possível analisar a incidência das práticas de leitura de livros em Portugal em 2007, 2011 e 2016, dando conta da evolução registada quanto aos contingentes de leitores e quanto aos respetivos perfis sociais.

1. A LEITURA DE LIVROS COMO PRÁTICA CULTURAL

A leitura de livros ocupa um lugar central na sociologia da leitura (Neves, 2011, p. 25) e tem vindo a ser conceptualizada

como uma prática social - desde a relação que se estabelece entre o leitor e o autor, passando pela partilha (física e digital) de material escrito entre indivíduos, até à discussão de opiniões em clubes de livro presenciais ou em plataformas digitais como a Goodreads (Sedo, 2011) - e não tanto como uma atividade individual (Baron, 2015, pp. 113-130).

Também numa perspetiva sociológica, vários autores abordam a leitura como prática cultural (Coulangeon, 2005, pp. 3-4), ou seja, enfatizam a leitura como atividade realizada em tempo de lazer, por prazer, fruição intelectual, distinta da leitura efetuada por obrigações profissionais ou escolares (Donnat, 2009; Griswold et al., 2005, 2011; Neves, 2015).

1.1. Leitores e perfis de leitores. Os inquéritos sociológicos sobre leitura

As “sociologias da leitura” nascem no começo do século passado, sendo que o desenvolvimento dos inquéritos sociológicos sobre leitura está “intimamente ligado à história política e social do século, às suas crises e às suas esperanças” (Poulain, 2004, p. 17). Quer em termos geográficos, quer em número, a expansão destes inquéritos ocorre ao longo do século XX (Neves, 2011, pp. 67-69; Poulain, 2004), embora a noção de leitura como lazer tenha particular incidência, neste tipo de inquéritos, após a Segunda Guerra Mundial (Poulain, 2004, p. 23).

Portugal tem também já alguma tradição em estudos extensivos que abordam, direta ou indiretamente, as práticas de leitura. Promovidos por diferentes entidades, tendo, ou não, as práticas de leitura como objeto de estudo principal, abrangendo toda a população ou direcionados apenas para determinados segmentos da mesma, os estudos sobre práticas de leitura têm tido alguma expressão na investigação sociológica, principalmente após a transição para a democracia e até 2007 (Neves, 2015c).

Interessa sobretudo fazer aqui referência aos três grandes inquéritos sociológicos sobre leitura que até hoje se realizaram em Portugal. O primeiro desses inquéritos, *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico* – realizado em 1988 (Freitas & Santos, 1991, 1992b, 1992a) –, teve como objetivo “fornecer elementos sobre as práticas de leitura em Portugal”, respondendo a perguntas como: “quem lê? O que lê? Com que frequência? Que livros e quantos livros se possuem? Quem compra e quantos livros se compra? Onde se realiza o aprovisionamento de livros? Qual o lugar da leitura entre escolhas culturais?” (Freitas & Santos, 1991, p. 67). Em 1995 foi realizado o segundo inquérito sociológico, *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*, que teve como finalidade “caracterizar e analisar os hábitos de leitura dos portugueses” (Freitas et al., 1997, p. 17). O último inquérito sociológico sobre leitura realizado em Portugal decorreu em 2006/2007 (Santos, Neves, Lima, & Carvalho, 2007). Algumas das questões que orientaram este estudo foram: “quem lê, o que lê, onde lê, porque lê (ou não), qual o lugar da leitura no conjunto das práticas culturais?” (Santos et al., 2007, p. 7), sendo de destacar a análise comparativa com os inquéritos de 1988 e 1995.

Os resultados desses inquéritos mostraram que se assistiu, até 2007, ao crescimento do número dos leitores de livros, em grande parte devido ao aumento de pequenos leitores (Santos et al., 2007, pp. 47-51), e que se manteve alguma regularidade no que se refere aos perfis sociais. Embora existissem diferenças, muitas delas assinaláveis, entre Portugal e os países da União Europeia no que concerne a condições sociais, situação económico-financeira e práticas culturais (só para nomear algumas), os perfis dos portugueses leitores de livros assemelhavam-se aos perfis dos seus congéneres europeus (Neves, 2015b).

Que perfis eram esses, ou, dito de outro modo, que características sociodemográficas foram reveladas nesses estudos sobre os portugueses maiores de 15 anos leitores de livros? Que eram maioritariamente do sexo feminino, mais jovens (com destaque para os estudantes), com níveis de escolaridade e rendimentos mais elevados, e que residiam maioritariamente em áreas urbanas metropolitanas (Neves, 2015a, 2015b; Santos et al., 2007). Em termos da estrutura socioprofissional^[2], constatou-se uma sobrerrepresentação na categoria dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento, quer na leitura de livros, quer nas práticas culturais em geral (Neves, 2015a, p. 74, 2015c, p. 131).

Não existindo desde 2007 um inquérito que incida especificamente sobre a leitura de livros em Portugal, pretende-se com este artigo colmatar algumas lacunas sobre a evolução dos contingentes de leitores e dos seus perfis sociais desde essa altura.

2. METODOLOGIA

Neste estudo, recorreremos a dados recolhidos no âmbito do *Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA)*^[3] de 2007, 2011 e 2016^[4], o qual corresponde à edição nacional do *Adult Education Survey (AES)*, um inquérito europeu coordenado pelo Eurostat, que em Portugal é conduzido pelo INE. Foram analisadas as duas perguntas sobre leitura de livros presentes nas três edições. Uma delas sobre a presença, ou não, da prática de leitura de livros como atividade de lazer no último ano (“Nos últimos 12 meses leu algum livro como atividade de lazer?”, com resposta Sim/Não), e, no caso de resposta afirmativa, uma outra pergunta sobre o número de livros lidos, a qual teve uma formulação ligeiramente diferente em 2007 (“Nos últimos 12 meses, em média, quantos livros leu como atividade de lazer?”, com as categorias de resposta

“1 a 3 livros”, “4 a 7 livros”, “8 a 12 livros”, “mais do que 12 livros”) e em 2011 e 2016 (“Leu menos de 5 livros, entre 5 e 10 livros ou mais de 10 livros?”, com as categorias de resposta “menos de 5 livros”, “entre 5 e 10 livros”, “mais de 10 livros”).

3. RESULTADOS

3.1. Evolução da leitura de livros em Portugal

Os resultados indicam que, em Portugal, a percentagem da população, com idade entre os 18 e os 64 anos^[5], que afirma ler livros em contexto de lazer se situa, nos três anos analisados, sempre abaixo dos 50% e apresenta uma tendência de ligeiro decréscimo ao longo desse período. Mais precisamente, desce de 44%, em 2007, para 40%, em 2016 (Figura 1).

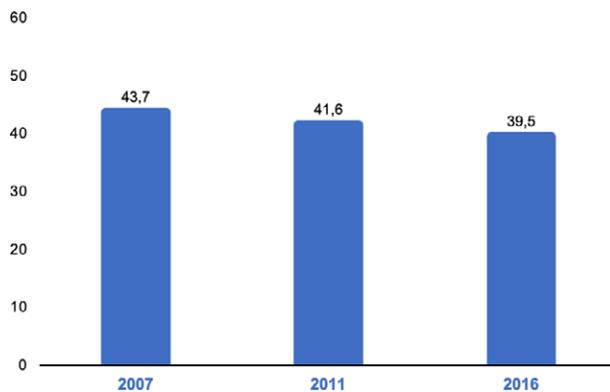


Figura 1: Leitores de livros em Portugal – 2007 a 2016 (%).

(Fontes: IEFA 2007, 2011 e 2016. Elaboração própria)
Nota: % respostas “sim” à pergunta: “Nos últimos 12 meses leu algum livro como atividade de lazer?”

Além do peso global dos leitores de livros na população, é possível também conhecer o seu perfil social e o modo como evoluiu entre 2007 e 2016 (Quadro 1).

Um primeiro elemento a destacar é que, no período em análise, a percentagem de leitoras é sempre superior à de leitores, observando-se ainda que, entre estes, a descida verificada é mais acentuada:

	2007	2011	2016
Sexo			
Masculino	35,1	31,2	28,0
Feminino	52,2	51,4	50,1
Idade			
18-24	54,1	49,3	44,2
25-34	51,9	48,6	43,8
35-44	43,6	42,2	40,1
45-54	37,0	37,7	37,0
55-64	33,6	33,1	35,2
Grau de escolaridade concluído			
S/grau completo	5,2	7,0	5,6
Ensino Básico	30,6	27,3	23,5
Ensino Secundário	70,4	58,1	47,3
Ensino Superior	86,7	79,9	70,1
Condição perante o trabalho			
Empregados	43,6	42,9	39,5
Desempregados	44,4	37,1	36,7
Estudantes	73,6	61,1	53,6
Outros inativos	33,6	32,8	33,9
Categoria socioprofissional			
EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	52,1	51,2	48,1
PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento	79,2	68,8	60,8
TI - Trabalhadores Independentes	24,6	21,5	24,9
EE - Empregados Executantes	54,0	50,1	40,5
O - Operários	20,8	17,8	16,8
TNQ - Trabalhadores Não Qualificados	31,6	33,5	24,0

Quadro 1: Leitores de livros em Portugal segundo o sexo, a idade, a escolaridade, a condição perante o trabalho e a categoria socioprofissional em 2007, 2011 e 2016 (% de leitores em cada categoria)

(Fontes: IEFA 2007, 2011 e 2016. Elaboração própria)
Notas: (i) % respostas “sim” à pergunta: “Nos últimos 12 meses leu algum livro como atividade de lazer?”
(ii) Qui-quadrado estatisticamente significativo para todos os cruzamentos ($p < 0,001$).

menos 7% de leitores entre 2007 e 2016, face a menos 2% de leitoras. Em 2016, pelo menos metade das mulheres inquiridas afirma ler livros, enquanto os homens são já menos de um terço. A diferença percentual entre leitoras e leitores tem vindo a aumentar: em 2007 é de 17 pontos percentuais (p.p.), aumenta para 20 p.p. em 2011 e para 22 p.p. em 2016. Confirma-se, assim, a conhecida clivagem da prática de leitura de livros em lazer a favor das mulheres nos países ocidentais (Neves, 2011, pp. 56-58) e verifica-se que a mesma tem vindo a acentuar-se (Figura 2).

Relativamente à idade, a posição entre os vários escalões etários mantém-se em todo o período, observando-se que, à medida que aumenta a idade, desce a percentagem

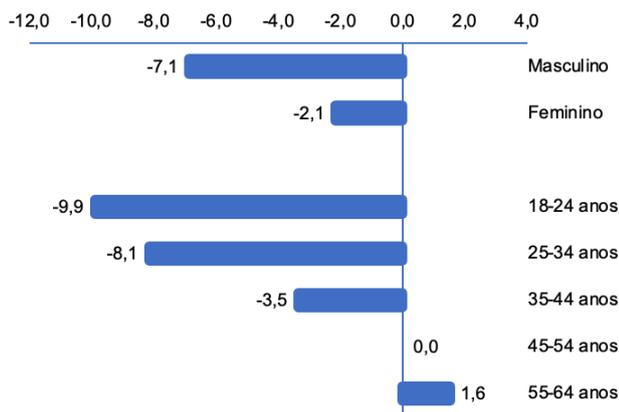


Figura 2: Diferença entre a % de leitores de livros em 2016 e em 2007, por sexo e idade

(Fontes: IEFA 2007 e 2016. Elaboração própria)

dos que leem livros. Mas se isso é verdade, e confirma tendências já encontradas em investigações anteriores (Santos et al., 2007, p. 53), é igualmente notório o crescente distanciamento dos mais jovens relativamente à leitura de livros por prazer. Com efeito, constatamos que as percentagens descem mais acentuadamente nestes grupos ao longo do período em análise. Por exemplo, no escalão etário 18-24 anos, a descida entre 2007 e 2016 é de 10 p.p. (de 54% para 44%), mas no escalão dos mais velhos (55-64 anos) verifica-se uma evolução positiva, ainda que muito pequena, de 34% para 35%.

Quanto à escolaridade, também se confirma a conhecida associação com a leitura de livros, agora de sentido positivo: quanto mais elevado é o grau de escolaridade, maior é a percentagem de leitores de livros por prazer (Neves, 2015b, p. 120). Mas também aqui se verifica que a diminuição que ocorre entre 2007 e 2016 não é transversal, sendo particularmente acentuada entre os que mais leem, ou seja, entre os mais qualificados, sobretudo entre os que têm o ensino secundário, mas também nos que têm ensino superior, registando estas duas categoriais as maiores quebras no período em análise. A única exceção na tendência de descida situa-se nos indivíduos que não concluíram nenhum

grau de escolaridade, entre os quais as percentagens permanecem muito baixas, subindo muito ligeiramente de 5% em 2007 para perto de 6% em 2016 (Figura 3).

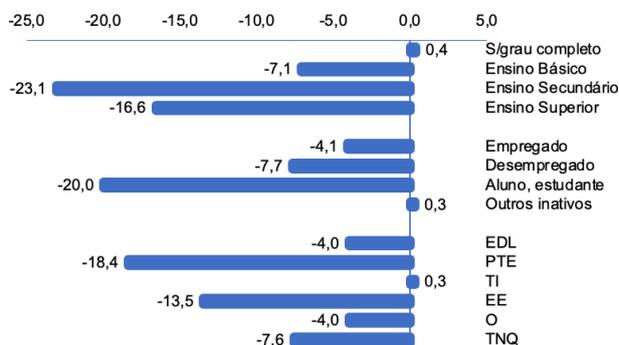


Figura 3: Diferença entre a % de leitores de livros, em 2016 e em 2007, por escolaridade, condição perante o trabalho e categoria socioprofissional

(Fontes: IEFA 2007 e 2016. Elaboração própria)

Colocando o foco no cruzamento da leitura de livros com a condição perante o trabalho e com a categoria socioprofissional^[6], verificamos que o panorama geral é, uma vez mais, de descida acentuada nas categorias em que os contingentes de leitores são, por norma, mais elevados, como os estudantes e os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), ou seja, entre as categoriais com capital escolar mais elevado.

Assim, quanto à condição perante o trabalho, destaca-se a descida de 20 p.p. nos estudantes (a mais acentuada entre as categoriais desta variável), continuando estes, ainda assim, a ser o contingente com maior percentagem de leitores de livros, e o único acima dos 50% nos três anos registados (74% em 2007, 61% em 2011 e 54% em 2016).

No que à categoria socioprofissional diz respeito, apenas os Trabalhadores Independentes (TI) não descem, destacando-se o facto de os PTE baixarem 18 p.p., de 79% para 61%. Ainda assim, em 2016 é a única categoria socioprofissional em que os leitores de livros ainda são a maioria, quando

em 2007 esta situação se estendia também aos Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e aos Empregados Executantes (EE).

Em síntese, estes resultados mostram que - embora permaneçam bem vincadas as principais características sociais que distinguem os leitores de livros - estão a ocorrer importantes alterações, assistindo-se a uma diminuição das diferenças sociais por via de uma aproximação “por baixo”, ou seja, por via da perda de leitores onde estes têm maior peso e não por um ganho de leitores onde estes eram, e continuam a ser, menos presentes.

3.2. Tipos de leitores de livros em Portugal

Tendo em conta apenas o ano de 2016, analisa-se agora o perfil social dos leitores segundo uma tipologia de leitores, obtida a partir do número de livros lidos, e abrangendo a população com idades dos 18 aos 69 anos.

Como seria de esperar, considerando os vários tipos de leitores, as percentagens diminuem regularmente à medida que aumenta o número de livros lidos. O tipo mais “exigente”, leitores de 10 ou mais livros, representa, em 2016, pouco mais de 4% dos inquiridos. A maioria dos inquiridos ou não leem, ou são pequenos leitores (61% e 27%, respetivamente) (Figura 4).

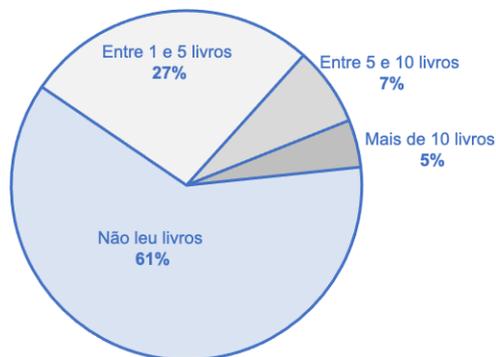


Figura 4: Tipologia de leitores de livros (2016)
(Fonte: IEFA 2016. Elaboração própria)

Este é um panorama que atravessa as várias categorias sociais consideradas, embora sejam identificáveis algumas diferenças (Quadro 2).

	Não leu livros	Entre 1 e 5 livros	Entre 5 e 10 livros	Mais de 10 livros
Sexo				
Masculino	71,9	19,7	5,1	3,3
Feminino	51,4	33,9	9,3	5,5
Idade				
18-24	55,8	33,6	6,5	4,1
25-34	56,2	31,8	8,1	3,9
35-44	59,9	28,9	7,0	4,2
45-54	63,0	24,7	7,4	5,0
55-64	64,8	23,3	7,7	4,2
65-69	68,3	20,1	5,9	5,6
Escolaridade				
S/grau completo	94,5	4,7	0,3	0,4
Ensino Básico	76,1	18,8	3,3	1,9
Ensino Secundário	52,4	33,4	9,6	4,5
Ensino Superior	29,4	43,6	15,5	11,5
Condição perante o trabalho				
Empregados	60,6	27,5	7,6	4,3
Desempregados	63,4	25,6	6,6	4,5
Estudantes	46,4	40,7	7,7	5,2
Outros inativos	67,2	22,1	6,3	4,5
Categoria socioprofissional				
EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	51,9	30,9	10,8	6,4
PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento	39,2	39,2	13,3	8,3
TI - Trabalhadores Independentes	75,5	19,3	3,6	1,5
EE - Empregados Executantes	59,5	30,5	6,4	3,7
O - Operários	83,2	13,1	2,6	1,1
TNQ - Trabalhadores Não Qualificados	76,3	18,7	4,0	1,1

Quadro 2: Tipologia de leitores de livros segundo o sexo, a idade, a escolaridade, a condição perante o trabalho e a categoria socioprofissional – 2016.

(Fonte: IEFA 2016; Elaboração própria)

Notas: (i) Número de livros lidos nos últimos 12 meses
(ii) Qui-quadrado estatisticamente significativo para todos os cruzamentos ($p < 0,001$).

A análise do perfil social dos vários tipos de leitores evidencia, em primeiro lugar, que entre as mulheres os tipos de leitura mais intensa, embora minoritários, atingem percentagens um pouco mais elevadas do que entre os homens. Em termos etários, observa-se que a percentagem dos que declaram não ter lido livros aumenta regularmente com a idade e, por sua vez, os pequenos leitores têm mais expressão entre os mais jovens. Já os médios e grandes leitores têm uma presença muito pouco expressiva em todos os grupos etários.

Relativamente ao grau de escolaridade, as diferenças são particularmente acentuadas nos tipos mais exigentes em quantidade de livros lidos, os quais, embora continuem a ser transversalmente minoritários, atingem nos indivíduos com ensino superior os valores mais elevados entre as várias categorias analisadas (27% leem pelo menos 5 livros).

Quanto à condição perante o trabalho, os estudantes destacam-se por terem o menor contingente entre os que não leram nenhum livro e por registarem a percentagem mais elevada de pequenos leitores, mas não se diferenciam nos restantes tipos. Aliás, a percentagem de médios e grandes leitores apresenta, uma vez mais, variações muito pequenas, oscilando entre os 4,3% e os 7,7%.

Os PTE são a única categoria socioprofissional em que a maioria dos inquiridos lê por motivo de lazer, destacando-se das restantes em qualquer um dos três tipos de leitores. Entre os EDL, embora prevaleçam os não leitores, as percentagens nos leitores de mais livros aproximam-se das registadas entre os PTE.

3.3. O decréscimo das práticas de leitura em Portugal. Um olhar cruzado entre fatores geracionais e recursos educacionais

Os resultados até aqui apresentados permitem retratar o perfil social dos leitores de livros em Portugal e também a evidente diminuição dos leitores, observada sobretudo entre os mais escolarizados. Por existirem indícios de uma importante mudança social em curso (até há pouco tempo a chave para o aumento dos leitores parecia garantida com o alargamento da escolaridade da população), procurou-se aprofundar a relação entre o número de livros lidos (apurado agora a partir do número médio de livros lido no último ano), a idade (categorias etárias) e o grau de

escolaridade, de modo a explorar se a combinação das categorias destas duas variáveis permite detetar variações específicas na leitura de livros como atividade de lazer ao longo da vida (Figura 5).

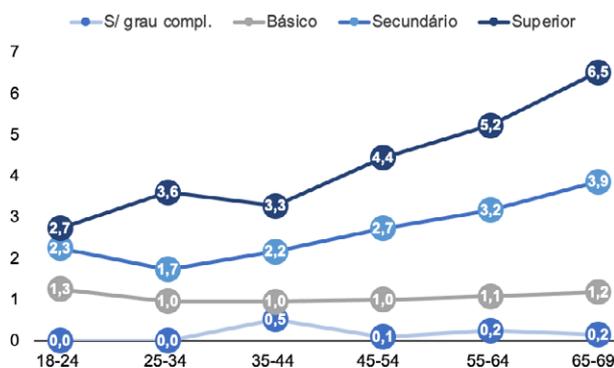


Figura 5: Número de livros lidos (média) por idade e escolaridade (2016)

(Fonte: IEFA 2016. Elaboração própria)

Nota: Valores médios do indicador "número de livros lidos no último ano".

Desde logo constatamos, uma vez mais e como esperado, que a leitura de livros é tão mais elevada quanto maior a escolaridade, algo que é transversal a todos os escalões etários. Ao mesmo tempo, porém, surge algo que os dados apresentados até aqui não mostravam: o número de livros surge com uma relação direta com a idade, mas apenas nos indivíduos com ensino secundário e superior e, entre estes, somente a partir dos 45 anos. Entre os menos escolarizados, o número de livros lido é sempre muito baixo, em média ligeiramente superior a um, e sem alterações relevantes nos vários escalões etários.

De salientar ainda que, entre os mais jovens, as diferenças no número de livros lido por escolaridade são bastante menos acentuadas do que entre os mais velhos. Considerando os níveis de escolaridade que leem mais e menos no primeiro escalão etário (superior e básico, respetivamente), a distância ou diferença entre elas é de 1,4 livros, a favor dos mais

escolarizados. Fazendo o mesmo cálculo para os inquiridos mais velhos (65-69 anos), a distância aumenta para 5,3 livros, em média. Ou seja, entre as gerações mais novas, as diferenças no número médio de livros lido por grau de escolaridade são claramente inferiores ao verificado entre as mais velhas, o que se deve ao facto de os jovens com ensino secundário e superior lerem acentuadamente menos do que os mais velhos com a mesma escolaridade. É por essa via que se alcança a já referida diminuição das desigualdades face à leitura, a qual, percebe-se agora, decorre sobretudo das reduzidas práticas de leitura dos mais jovens, mantendo-se essas desigualdades muito evidentes nas categorias etárias mais elevadas.

Ficam assim evidenciadas não só as conhecidas e amplamente retratadas clivagens nas práticas de leitura associadas ao capital escolar, mas também outras dimensões que com ele se cruzam e que podem contribuir para compreender as transformações em curso neste domínio. A idade surge como um elemento que introduz maior complexidade à interpretação da distribuição social desta prática cultural, podendo refletir quer efeitos de geração (que nos podem levar a concluir que há idades mais propensas à prática da leitura do que outras), quer sinais de uma mudança social profunda em curso, que afeta, para já, sobretudo as gerações mais novas.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada permitiu concluir que a leitura de livros como atividade de lazer, durante o período de 2007 a 2016, evidencia a inversão da tendência de crescimento até aí verificada em Portugal (Santos et al., 2007, p. 74), passando a ser de decréscimo. Sendo transversal às categorias sociais analisadas, este

decrécimo acentua-se nos homens, nos mais jovens (em particular nos estudantes) e, sobretudo, nos mais escolarizados. Esta evolução negativa dos níveis de leitura de livros verifica-se também entre a população que exerce uma atividade profissional. O maior decréscimo ocorre no contingente dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), logo seguido pelo contingente dos EE (Empregados Executantes), justamente as duas categorias que apresentavam em 2007 as maiores percentagens de leitores de livros (Santos et al., 2007, p. 74).

Apesar do declínio verificado na leitura de livros nos últimos anos, o perfil social predominante dos leitores de livros em Portugal é análogo ao perfil de que a literatura sociológica nos dá conta (Griswold, 2008; Neves, 2015a): mais feminino do que masculino, mais jovem, mais escolarizado (com destaque para os estudantes), e entre os que exercem uma atividade profissional, destacam-se os PTE. São resultados próximos dos verificados em países como Espanha (Villarroya, 2010, p. 200) e França (Donnat, 2009, 2011).

Dado que a escolaridade é determinante no que à leitura de livros diz respeito, e uma vez que temos assistido, nas últimas décadas, em Portugal, a uma melhoria significativa dos indicadores relativos à escolaridade da população (embora, no contexto dos países europeus, Portugal mantenha uma posição bastante desfavorável (OECD, 2019)), qual a explicação para um tão acentuado decréscimo, em particular entre os mais escolarizados?

O impacto da crise financeira e económica que ocorreu durante o período em análise poderá ser uma das explicações para a especificidade da tendência registada no país (Neves, 2015b, p. 38), no entanto, outros fatores devem ser equacionados. Embora a resposta à questão colocada não possa ser encerrada

com este estudo, a análise realizada permitiu reunir alguns elementos de apoio à reflexão. Foi possível evidenciar que o decréscimo verificado na leitura de livros entre a população mais escolarizada é mais proeminente nos mais jovens do que nos mais velhos, o que é sociologicamente muito relevante. De facto, é entre os mais jovens que os níveis de leitura se apresentam hoje particularmente baixos, mesmo quando a escolaridade é elevada. Os resultados mostram, assim, uma grande proximidade nos níveis de leitura dos jovens com escolaridades diferentes, os quais são transversalmente baixos, apesar de permanecerem visíveis os efeitos do capital escolar. A questão que se coloca, e que importa continuar a acompanhar e a aprofundar noutras investigações, é a de saber se as evidentes diferenças registadas entre os vários coortes geracionais refletem práticas culturais diferenciadas ao longo do ciclo de vida (o que significaria que aqueles que são jovens hoje passariam a ler mais quando fossem mais velhos, sobretudo os mais escolarizados), ou se, pelo contrário, estamos perante sinais de uma profunda mudança social que se manifesta, para já, sobretudo entre as gerações mais novas.

Notas

- [1] Este artigo retoma parcialmente a dissertação de mestrado em Sociologia intitulada *Leitura de livros em Portugal e na Europa. Tendências recentes numa perspetiva comparada* (Lopes, 2019).
- [2] A categoria socioprofissional foi construída de acordo com a Tipologia ACM, a qual resulta do cruzamento da profissão com a situação na profissão (Costa, 2008, pp. 227-228; Costa et al., 2007; Costa & Mauritti, 2018).
- [3] O IEFA é um inquérito à população sobre educação e formação de adultos, que inclui um conjunto de questões sobre “participação em atividades culturais e sociais” (INE, 2007, pp. 3-4).
- [4] As amostras dos inquéritos IEFA 2007, 2011 e 2013 são de 11.289, 14.189 e 14.211 indivíduos, respetivamente, sendo o universo constituído pela população residente em território nacional (Continente e Regiões Autónomas), com idades compreendidas entre 18 e 64 anos (IEFA, 2007), e com idades compreendidas entre 18 e 69 anos (IEFA 2011 e 2016) (INE, 2009, 2013, 2017).
- [5] Para permitir a comparabilidade entre as três edições do IEFA, foram considerados os indivíduos com idades entre os 18 e os 64 anos.
- [6] Os dados relativos a este indicador dizem apenas respeito aos inquiridos que exercem uma atividade profissional (em 2007, n válido = 7741; 2011, n válido = 7795; 2016, n válido = 8755).

REFERÊNCIAS

- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta Editora.
- Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen*. Oxford University Press.
- Benavente, A. (coordenadora), Rosa, A., Costa, A. F. da, & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, G., Costa, A. F. da, Coelho, A. R., & Pereira, A. (2015). *A sociedade em rede em Portugal: uma década de transição*. Almedina.
- Costa, A. F. da. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. In AA.VV. (Ed.), *Cruzamento de Saberes Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 179-206). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. da. (2008). *Sociedade de bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Celta Editora (2.ª Edição).

- Costa, A. F. da, Machado, F. L., & Almeida, J. F. de.** (2007). Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional. In A. F. da Costa, F. L. Machado, & P. Ávila (Eds.), *Portugal no Contexto Europeu, vol. II: Sociedade do Conhecimento* (pp. 5–20). Celta Editora.
- Costa, A. F. da, & Mauritti, R.** (2018). Classes sociais e interseções de desigualdades: Portugal e a Europa. In R. M. do Carmo (Ed.), *Desigualdades Sociais. Portugal e a Europa* (p. 109–130). Mundos Sociais.
- Coulangeon, P.** (2005). *Sociologie des Pratiques Culturelles*. La Découverte.
- Donnat, O.** (2009). *Pratiques Culturelles des Français à l'ère Numérique. Enquête 2008*. La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication.
- Donnat, O.** (2011). Lecture, livre et littérature. Évolution 1973–2008. In C. Evans (Ed.), *Lectures et Lecteurs à L'heure d'Internet. Livre, Presse, Bibliothèques* (pp. 27–40). Cercle de la Librairie.
- Freitas, E. de, Casanova, J. L., & Alves, N. de A.** (1997). *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*. Publicações Dom Quixote.
- Freitas, E. de, & Santos, M. de L. L. dos.** (1991). Inquérito aos Hábitos de Leitura. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 10, 67–89.
- Freitas, E. de, & Santos, M. de L. L. dos.** (1992a). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Publicações Dom Quixote.
- Freitas, E. de, & Santos, M. de L. L. dos.** (1992b). Leituras e leitores II. Reflexões finais em torno dos resultados de um inquérito. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 11, 79–97.
- Furtado, J. A.** (2000). *Os Livros e as Leituras. Novas Ecologias da Informação*. Livros e Leituras.
- Furtado, J. A.** (2012). *Uma Cultura da Informação para o Universo Digital*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Griswold, W.** (2008). *Regionalism and the reading class*. The University of Chicago Press.
- Griswold, W., McDonnell, T., & Wright, N.** (2005). Reading and the Reading Class in the Twenty-First Century. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 127–141. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122312>
- Griswold, W., Naffziger, E., & Lenaghan, M.** (2011). Readers as audiences. In V. Nightingale (Ed.), *The Handbook of Media Audiences* (pp. 19–40). Wiley-Blackwell.
- INE.** (2007). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos-IEFA. Documento Metodológico*. INE-Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE.** (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*. INE-Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE.** (2013). *Aprendizagem ao longo da vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011*. INE-Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE.** (2017). *Destaque: Inquérito à Educação e Formação de Adultos Educação e formação de adultos em Portugal – 2016*. INE-Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Lopes, M. Â.** (2019). *Leitura de livros em Portugal e na Europa. Tendências recentes numa perspetiva comparada* [Dissertação de Mestrado em Sociologia, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/19482>
- Neves, J. S.** (2011). *Práticas de Leitura da População Portuguesa no Início do Século XXI* [Tese de Doutoramento em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/6696>
- Neves, J. S.** (2015a). Cultura de leitura e classe leitora em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 67–86. <https://doi.org/10.7458/SPP2015784043>

- Neves, J. S.** (2015b). Práticas culturais e desigualdades na Europa. In R. M. do Carmo & A. F. da Costa (Eds.), *Desigualdades em Questão: Análises e Problemáticas* (pp. 31–41). Mundos Sociais.
- Neves, J. S.** (2015c). Práticas de leitura em Portugal. In G. Cardoso (Ed.), *O Livro, o Leitor e a Leitura Digital* (pp. 113–149). Fundação Calouste Gulbenkian.
- OECD.** (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Poulain, M.** (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 17–57). Editorial Gedisa.
- Santos, M. de L. L. dos** (coord.), **Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M.** (2007). *A leitura em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sedo, D. R.** (2011). *Reading Communities from Salons to Cyberspace*. Palgrave Macmillan.
- Villarroya, A. A.** (2010). Cultura mediada, diversidade e estratificação social: para uma sociologia das práticas culturais em Espanha. In M. de L. L. dos Santos & J. M. Pais (Eds.), *Novos Trilhos Culturais. Práticas e Políticas* (pp. 191–215). Imprensa de Ciências Sociais.

meus passatempos preferidos. A relação dos jovens com a leitura em Portugal”. Colabora no Observatório Português de Atividades Culturais (OPAC) desde a sua criação, em dezembro de 2018.

José Soares Neves é doutorado em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação (Iscte-Instituto Universitário de Lisboa). É investigador integrado e subdiretor do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) e professor no Departamento de Sociologia/ Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Foi investigador permanente e coordenador de projetos do Observatório das Atividades Culturais (OAC) durante a sua existência (1996 a 2013) e Presidente do Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Cultura (GTEC) do Conselho Superior de Estatística (2006 a 2010). É diretor do Observatório Português das Atividades Culturais (OPAC) desde a criação, em dezembro de 2018.

Patrícia Ávila Doutoramento e mestrado em Sociologia. Professora Associada no Departamento de Métodos de Pesquisa Social da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Investigadora Integrada no CIES-Iscte. Atualmente é diretora do Doutoramento em Sociologia (CIES-ISCTE) e coordenadora do Grupo de Investigação “Sociedade do Conhecimento, Competências e Comunicação” do CIES-ISCTE. Tem participado em vários projetos de investigação sobre diferentes temáticas, com particular destaque para literacia e leitura, competências, educação de adultos, ciência e sociedade, e metodologias de investigação em ciências sociais. É autora de vários artigos e livros.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Miguel Ângelo Lopes concluiu o mestrado em Sociologia em 2019, no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, com a dissertação *Leitura de livros em Portugal e na Europa. Tendências recentes numa perspetiva comparada*. É, neste momento, doutorando em Sociologia, também no Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, com o projeto de tese “*Ler não é dos*

ESTUDOS

Do livro como objeto à leitura como evento

From the book as an object to reading as an event

Ana Sabino

RESUMO

O desenvolvimento do meio digital enquanto suporte de leitura permite, retroativamente, observar como certas características que são agora evidentes e indissociáveis do meio digital estavam já presentes, ainda que o seu reconhecimento estivesse ainda latente, no códice. Depois de a teoria crítica se debruçar sobre os novos meios e suportes de escrita e leitura, o carácter transitório e de ocorrência da experiência de leitura tornou-se mais evidente. Vários estudos literários exigiam já a presença e a ação do leitor, assim como de outros agentes, para que o texto existisse. Mas talvez não se tenha dado ainda a importância devida ao ato que o leitor efetua. Mais ainda: não foi dada a devida importância ao objeto, que funciona tanto como caixa fechada como como chave para a abrir, nesse ato de leitura; ele não só contém o texto, mas também aquilo que permite que o leitor o descodifique. Este artigo pretende, além de sublinhar a importância do ato de leitura como fator constitutivo do livro, dar a ver o papel da materialidade do livro nessa ação: se é necessariamente o leitor quem ativa um livro, produzindo leitura, o próprio livro traz consigo um conjunto de características formais, que respondem a vários protocolos de leitura, às quais chamo «instruções de leitura».

ABSTRACT

The development of the digital medium as a reading medium allows, retroactively, to observe how certain characteristics that are now evident and inseparable from the digital medium were already present, even though their recognition was still latent, in the codex. Once critical theory focused on the new means and media of writing and reading, the transitory and

occurrence character of the reading experience became more evident. Several literary studies already required the presence and action of the reader, as well as other agents, for the text to exist. But perhaps the act performed by the reader has not yet been given importance. Moreover: the object was not given due importance, which functions both as a closed box and as a key to open it, in this act of reading; it not only contains the text but also what allows the reader to decode it. This article intends, in addition to underlining the importance of the act of reading as a constituent factor of the book, to show the role of the book's materiality in this action: while it is necessarily the reader who activates a book, producing reading, the book itself brings with it a set of formal characteristics, which conform to various reading protocols, which I call «instructions for reading».

PALAVRAS-CHAVE

leitura, livro, convenções gráficas, tipografia, materialidade do livro

KEYWORDS

reading, book, graphic conventions, typography, materiality of the book

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do meio digital enquanto suporte de leitura permite, retroativamente^[1], observar como certas características que são agora evidentes e indissociáveis do meio digital estavam já presentes, ainda que em estado de latência, ou melhor dizendo, num estado em que o seu reconhecimento estava ainda latente, no livro impresso.

Especificamente, depois de a teoria crítica se debruçar sobre os novos meios e suportes de escrita e leitura, o carácter transitório e de *ocorrência* da experiência de leitura tornou-se mais evidente. Quando Katherine Hayles, em 2006, escreve «The Time of Digital Poetry: From Object to Event», sublinha essa característica da poesia digital, que, no entanto, podemos remeter igualmente para o livro em papel: também neste, a poesia que lá está inscrita é ativada pela leitura e tem um valor singular de cada vez que é lida. Depois de ler poemas que, objetivamente, se reescrevem em cada instância de leitura, podemos reivindicar essa característica no livro em formato códice, lembrando o quanto a leitura é uma experiência subjetiva.

Vários estudos literários exigiam já a presença e a ação do leitor, assim como de outros agentes, para que o texto existisse. Falo, não só, mas como pontos seminais dessa discussão, dos incontornáveis «A morte do autor», de Barthes (1987 [1967]), e *O que é um autor?*, de Foucault (2006 [1969]). Mas talvez não se tenha dado ainda a importância devida ao ato que o leitor efetua em cada leitura. Mais ainda: não foi dada a devida importância ao objeto, que funciona tanto como caixa fechada como como chave para a abrir, nesse ato de leitura; ele não só contém o texto, mas também aquilo que permite que o leitor o descodifique. Este artigo pretende, além de sublinhar a importância do ato de leitura como fator constitutivo do livro, dar a ver o papel da materialidade do livro nessa ação. Se é necessariamente o leitor quem ativa um livro, produzindo leitura, o próprio livro traz consigo um conjunto de características formais, que respondem a vários protocolos de leitura, aos quais chamo «instruções de leitura».^[2]

Em seguida apresento alguns dos paradigmas conceptuais relacionados

com esta forma de entender o livro e a leitura mais como evento do que como objeto. Tentarei referir também quais as implicações que essa mudança de paradigma tem para o objeto: longe de lhe retirar importância, mostra-nos, pelo contrário, que ele tem um papel fundamental nessa espécie de orquestração, no sentido de direção, do ato de leitura.

1. ENTRE O LIVRO IMPRESSO E O LIVRO VIRTUAL

No seu ensaio «Modelling Functionality: from Codex to e-Book» (2009a), Johanna Drucker observa os sinais gráficos de navegação de um texto e sua representação em ambos os formatos, impresso e digital, sempre evidenciando que esses sinais gráficos não são apenas visuais; têm um lado utilitário (ajudam-nos a navegar dentro de um texto) e um lado semântico (ajudam-nos a interpretar certos aspetos do texto).

We may find headers a delightful feature on a page, chapter breaks and subheads convenient for our reading in reference materials, but rarely do we step back and recognize them as coded instructions for use. [...] The familiarity of conventions causes them to become invisible, and obscures their origin within activity. (Drucker, 2009a: 172, ênfase meu)

Esta conceptualização que aqui apresento deve muito ao trabalho de Drucker, que sublinha nesta proposição o quanto estas convenções são negligenciadas. O que me estimulou para a escrita de um longo argumento em forma de tese de doutoramento^[3] foi o desvelar destas convenções subestimadas, em objetos que nos são tão familiares que deixámos de os ver completamente, em toda a sua profundidade. A nossa leitura habitual apenas usa estas convenções; a minha intenção é a de as identificar e enfrentar, no sentido de «olhar de frente».

Esse estudo segue ainda, em parte, outra sequência de sugestões para reflexão que a autora deixa no mesmo ensaio:

(1) *start by analyzing how a book works rather than describing what we think it is;*
(2) *describe the program that arises from a book's formal structures;* (3) *discard the idea of iconic metaphors of book structure in favor of understanding the way these forms serve as constrained parameters for performance.*

(Drucker, 2009a: 170, ênfase meu)

Essa procura de tudo o que, no formato códice, é programático, é fundamental para que se possa efetuar uma justa transição para o livro eletrônico. É, não só, mas também, essa necessidade de transição para novos formatos que nos força a dispensar ao livro as suas características incidentais e a concentrar-nos na sua capacidade nuclear: a de dar a ler. Ou seja, tentar alcançar «a ideia de livro enquanto espaço performativo para a produção de leitura» (Drucker, 2009a: 169, em tradução livre^[4]).

Drucker prossegue a sua argumentação no sentido da leitura enquanto atuação num outro ensaio: «Entity to Event: From Literal, Mechanistic Materiality to Probabilistic Materiality», no qual define o que se pode entender por *leitura probabilística*: «A probabilistic reading suggests that any text or image (or other aesthetic object – church, theater production, musical piece) is performed when it is read, looked at, experienced.» (Drucker, 2009b: 13). Esta experiência individual de leitura, em que o leitor aciona o objeto e lhe dá sentido, por sua vez, contribui para a formação, no leitor, de comportamentos e hábitos de leitura, num funcionamento que se autoalimenta e, ao mesmo tempo, garante a sua perpetuação e a sua capacidade de adaptação a novos ambientes e a novas instruções de leitura que nos possam ser apresentadas. Estas experiências individuais são partilhadas pela comunidade leitora, que vai trocando

entre si tanto novas condições de leitura quanto novas formas de as utilizar. O enfoque é dado à *ação*; o objeto serve para o despoletar. Mas isto não significa que o objeto encerra em si mesmo o sentido – significa, sim, que ele cria as condições para que a leitura aconteça e o leitor crie um sentido:

Thus we have to understand texts, images, etc. as events, not entities. In their literal and physical construction, they express conditions and a field of forces [...]. The material existence serves as a provocation, set of clues and cues for a performance of the text. (Drucker, 2009b: 13-4, ênfase meu)

Sublinho, portanto, a partir de Drucker, a questão da atuação; da leitura como ação que é despoletada pela materialidade do texto. Na materialidade do texto – na sua instanciação particular, presente perante nós – poderemos encontrar este conjunto de pistas e indicações, presentes em cada um dos elementos visuais e materiais, gráficos e tipográficos, de um livro. Esses vários elementos não têm um sentido fixo, eles encontram o seu sentido e a sua função na interação com o leitor. É no momento do encontro entre o trabalho do *designer* ou tipógrafo que os instalou, seguindo convenções estabelecidas por séculos desse ofício, e o trabalho do leitor que os descodifica, munido da experiência de leitura informada por séculos dessa prática, que se verificam estas «instruções de leitura».

2. PARA ALÉM DO PARATEXTO

A obra *Seuils* (1987), de Gérard Genette, fornece-nos um elenco de elementos paratextuais que assistem na leitura de um texto, como títulos, prefácios, notas, índices ou textos de contracapa. Foi este autor, aliás, quem cunhou o termo *paratexto*; o prefixo *para* sendo usado no sentido de estar ao lado, ou

em volta, envolvendo o texto. O termo é utilizado para nomear os textos que rodeiam um texto principal e o qualificam: o apresentam, o completam, ou o esclarecem. Neste seu livro, o autor faz uma listagem exaustiva de todos os paratextos que podemos encontrar num livro impresso. No entanto, essa listagem não observa o lado não linguístico desses elementos. Quando escreve, por exemplo, sobre títulos, esclarece quais as suas funções, os seus remetentes e os seus destinatários. A forma como estrutura a obra demonstra bem a sua intenção de descrever as partes que compõem um livro a partir da sua função ao nível editorial.

Muito haveria a dizer também sobre a forma como se compõe tipograficamente cada um destes elementos – e bastante foi já dito, sob outra perspetiva, por vários *designers* ou tipógrafos, dos quais destaco Robert Bringhurst e a sua obra *The Elements of Typographic Style* (2004). Mas mais ainda, há muito o que dizer sobre a influência desse tratamento tipográfico no sentido do texto, ou seja, como estas duas abordagens se interligam. A maneira como um texto se nos apresenta é, sem dúvida, um fator que influencia a nossa leitura. Genette explicita na sua introdução que, quando fala em apresentação, quer englobar os dois sentidos do termo: o sentido que usamos mais comumente, mas também um sentido forte, que quer dizer «tornar presente». Essa clarificação deve também ser feita aqui: quando falo de apresentação do livro, ou da palavra escrita, refiro-me sobretudo à maneira como um texto se torna possível e presente perante os nossos sentidos e a nossa percepção.

3. O LIVRO ENQUANTO MÁQUINA

Aquilo que considero especialmente relevante, neste momento de redefinição

de formatos e modos de leitura, é entender o mecanismo que faz com que o livro seja um instrumento útil de partilha de informação; desmontá-lo, observar cada uma das suas peças e entender o seu funcionamento, como se, de facto, como B. P. Nichol e Steve McCaffery sugerem, de uma máquina se tratasse. Quando estes autores escreveram o ensaio «The book as machine», enunciaram nesse título aquela que poderia ser outra forma de descrever a premissa inicial deste artigo:

By machine we mean the book's capacity and method for storing information by arresting, in the relatively immutable form of the printed word, the flow of the speech conveying that information. The book's mechanism is activated when the reader picks it up, opens the covers and starts reading it. (McCaffery & Nichol, 2000 [1992]: 18)

Neste seu texto, no entanto, os autores, com o propósito de evidenciar o carácter performativo do livro, mostram-nos uma extensa lista de livros extraordinários – no sentido de fora da ordem quotidiana e habitual. Do meu ponto de vista, no entanto, a procura desse funcionamento pode e deve voltar-se precisamente para o habitual e quotidiano, identificando o conceito de livro enquanto mecanismo mesmo, e sobretudo, em livros comuns. Este ponto é importante, pois ainda subsiste a ideia de que livros com uma forma diferente da habitual foram feitos para serem vistos além de lidos, enquanto livros comuns seriam transparentes, permitindo-nos aceder ao seu conteúdo sem se interporem de forma alguma.

4. O LIVRO TRANSPARENTE

Essa ideia de transparência é justificada historicamente, do ponto de vista da tipografia e do *design*. Esse, de facto, foi o princípio orientador de várias gerações de *designers* de livros, como se pode

observar na seguinte citação, retirada da introdução a um estudo sobre a psicologia da composição tipográfica, em 1959:

Apart from limited editions printed for the pleasure of bibliophiles and collectors, the book is 'a machine to think with', as professor I. A. Richards defined it in his Principles of Literary Criticism (1924). The task of the artist, therefore, is to assist and not impede the passage of the author's thought to the perceptions and apprehensions of the thinking reader. (Stanley Morison em Burt, 1959: xvii)

Beatrice Warde imortalizou esta ideia de transparência no conhecido ensaio «The Crystal Goblet, or Printing Should be Invisible» (Warde, 2015 [1930]: 47-54), um texto que ainda hoje é uma referência essencial na tipografia e no *design* editorial. Não pretendo aqui refutar esta visão da tipografia como um meio que é totalmente transparente – mas apenas clarificá-la. Concordo que o objetivo de transparência e conforto de leitura é absolutamente louvável e defensável na prática de um *designer*. No entanto, pretendo também demonstrar que em cada passo a apresentação gráfica do texto nos interpela, necessariamente, tenha ela intenção de nos bloquear ou facilitar o acesso ao texto. Não existe um tipo de letra neutro, um formato neutro, um papel neutro. Todos esses elementos têm algo para nos dizer.

Da mesma maneira, esses elementos não falam sozinhos: não dizem por si mesmos, isoladamente. Não têm um significado fixo, mas sim um potencial de significação que se constrói na relação entre os vários elementos que os rodeiam e na sua relação com o leitor. O tipo de letra oferece as suas características visuais, a sua história de vida, o propósito com que foi desenhado. O leitor entra com a sua própria história de leituras, com as convenções que aprendeu até esse momento, com as suas expectativas perante esse ato de leitura em particular.

E este conjunto forma um campo de probabilidades de interpretação. É importante sublinhar que um tipo de letra, ou qualquer outra opção gráfica de paginação, não tem um significado fechado e perene – ele significa algo na relação com os outros elementos da página, com as convenções estabelecidas, com os hábitos de leitura, e faz tudo isto no momento da sua leitura, que é sempre um evento irrepetível nas suas condições particulares. Amanhã, assim como dentro de cinquenta anos, será diferente. E esta forma de pensar o livro, ou qualquer outro meio de leitura, enquanto objeto que suporta e produz eventos e ações, é essencial para nos adaptarmos aos desafios e usufruirmos das possibilidades que os meios digitais de escrita e leitura nos apresentam.

Notas

- [1] Para um estudo dirigido a esta retroação, leia-se *Processos de retroação digital na página impressa. Intensificação e transformação da experiência do livro*, tese de doutoramento de Sandra Bettencourt, Universidade de Coimbra, 2018.
- [2] Esse é também o título da tese de doutoramento *Instruções de leitura. Um estudo sobre convenções gráficas de apresentação da palavra escrita*, que entreguei e defendi na Universidade de Coimbra em 2020. Faço aqui a menção explícita a essa tese uma vez que este artigo se limita a apresentar algumas bases conceptuais que servem de premissas para aquilo que expando e exemplifico na referida tese, disponível em <http://hdl.handle.net/10316/92415>.
- [3] Referida na nota anterior.
- [4] No original: «the idea of the book as a performative space for the production of reading» (Drucker, 2009a: 169).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Professores Doutores Manuel Portela e João Bicker, orientadores da tese de doutoramento aqui mencionada, na qual este artigo se baseia.

FINANCIAMENTO

A tese de doutoramento *Instruções de leitura. Um estudo sobre convenções gráficas de apresentação da palavra escrita* foi financiada por uma bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência PD/BD/105704), tendo como instituição de acolhimento o Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

REFERÊNCIAS

- Barthes, Roland** (1987) *O Rumor da Língua*. Edições 70.
- Bringhurst, Robert** (2004). *The Elements of Typographic Style* (3.ª ed). Hartley & Marks.
- Burt, Cyril** (1959). *A Psychological Study of Typography*. Cambridge University Press.
- Drucker, Johanna** (2009a) Modeling Functionality: From Codex to e-Book. *SpecLab: Digital Aesthetics and Projects in Speculative Computing*, 165–74. University of Chicago Press.
- Drucker, Johanna** (2009b). Entity to Event: From Literal, Mechanistic Materiality to Probabilistic Materiality. *Parallax* 15 (4): 7–17.
- Foucault, Michel** (2006). *O Que é um Autor?* (6.ª ed). Vega.
- Genette, Gérard** (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Hayles, N. Katherine** (2006). The Time of Digital Poetry: From Object to Event. In *New Media Poetics: Contexts, Technotexts, and Theories*, 181–210. MIT Press.
- McCaffery, Steve & Nichol, B.P.** (2000). Book as Machine [1973]. In Jerome Rothenberg and Steven Clay, eds. *A Book of the Book*, 18–24. Granary Books.
- Sabino, Ana** (2020). *Instruções de leitura. Um estudo sobre convenções gráficas de apresentação da palavra escrita* [tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/92415>.
- Warde, Beatrice** (2015) A Taça de cristal, ou porque a tipografia deve ser invisível. In *Teoria do Design Gráfico*, 47–54.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Ana Sabino é doutorada em Materialidades da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde é investigadora. Definindo o seu percurso de forma pluridisciplinar, é também licenciada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e mestre em Teoria da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Atualmente, dá aulas de Tipografia na Escola Superior de Artes Aplicadas, no Instituto Politécnico de Castelo Branco.

ESTUDOS

Práticas de leitura e competências de literacia: resultados e ilações do PIAAC**Reading practices and literacy competencies: results and conclusions from PIAAC****Luís Rothes e João Queirós**

RESUMO

O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) é um programa internacional multiciclo de avaliação das competências dos adultos promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). É o estudo internacional mais abrangente sobre as competências dos adultos e permite analisar em profundidade o modo como estes são capazes de mobilizar, na sua vida quotidiana, os conhecimentos e as capacidades que adquiriram ao longo da vida, em três domínios distintos: literacia, numeracia e resolução de problemas, nomeadamente em ambientes tecnologicamente desafiantes. Neste artigo, serão apresentados e discutidos alguns resultados obtidos no 1.º Ciclo do PIAAC sobre práticas de leitura em contexto laboral e social e, mais em geral, sobre posse e uso de competências de literacia pelos adultos participantes. Tendo em conta a participação prevista de Portugal no 2.º Ciclo deste Programa, o artigo explorará ainda o quadro concetual que guia a avaliação das competências de literacia neste novo andamento do estudo e procurará refletir sobre as oportunidades que a apropriação deste quadro concetual e dos resultados do PIAAC pode suscitar em matéria de fundamentação e organização das estratégias e das práticas de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências de literacia concebidas e dinamizadas por profissionais do campo alargado da educação e formação de adultos.

ABSTRACT

The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) is a multicycle programme of assessment and analysis of adult skills developed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). It is currently the most comprehensive study on adult skills, allowing for an in-depth analysis on adults' proficiency in key information-processing skills - literacy, numeracy and problem solving -, and the gathering of information on how adults use their skills at home, at work, and in the wider community. This paper presents some results of PIAAC's Cycle 1 on reading practices at home, at work, and in other social settings, and aims at discussing the relations between literacy proficiency and the use of literacy skills by adults. Considering the expected participation of Portugal in PIAAC's Cycle 2, this paper will also explore the main aspects of the Programme's literacy and reading components conceptual framework and reflect on the opportunities the appropriation and use of this conceptual framework, and of PIAAC's results, by adult educators and trainers can bring to the building and structuring of new strategies and methodologies aiming at the promotion of reading practices and the development of literacy skills among adults.

PALAVRAS-CHAVE

leitura, literacia, competências dos adultos, PIAAC, Portugal

KEYWORDS

reading, literacy, adult competencies, PIAAC, Portugal

O PROGRAMA INTERNACIONAL PARA A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS ADULTOS

O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) é um programa internacional multiciclo de avaliação das competências dos adultos promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e desenvolvido por um consórcio internacional e por entidades nacionais de pesquisa social. A sua concretização revela o empenho crescente, quer dos governos, quer de muitas outras forças e interesses sociais, na avaliação das competências dos adultos, para que seja possível monitorizar o modo como estes estão preparados para utilizar, na sua vida quotidiana e em contextos diversos, os conhecimentos e aptidões que adquiriram ao longo da vida. Esta avaliação é reconhecida como essencial para que se promova a qualificação dos recursos humanos, a equidade no acesso e participação nos mercados de trabalho e a participação educativa, cívica e cultural.

O Inquérito às Competências dos Adultos, que constitui a atividade central do PIAAC, é o inquérito internacional mais abrangente e detalhado sobre competências dos adultos. A sua concretização em Portugal exige a realização, no conjunto do território nacional, de até 1.800 entrevistas completas no domicílio a adultos entre os 16 e os 65 anos, na fase de pilotagem (*Field Trial*), e de 5.000 entrevistas completas no domicílio a adultos entre os 16 e os 65 anos, na fase principal do inquérito (*Main Study*). As entrevistas, com duração prevista entre 90 e 120 minutos, são realizadas preferencialmente com recurso a *tablets* (CAPI, Computer-Assisted Personal Interviewing).

Para garantir a harmonização dos processos de recolha de dados entre países com populações, estruturas sociais e económicas, culturas, idiomas, níveis educativos e experiências de vida muito diversas, Portugal, como todos os outros países participantes, segue as diretrizes de garantia de qualidade estabelecidas pelo consórcio da OCDE, que se orientam por padrões exigentes para o desenho da pesquisa, a implementação da avaliação e o tratamento e divulgação dos resultados.

O questionário organiza-se em dois módulos principais: o primeiro de caracterização do inquirido (*Background Questionnaire*), o segundo de avaliação direta de competências (*Direct Assessment*). No *Background Questionnaire*, interrogam-se dimensões relativas a: caracterização demográfica e socioeconómica dos respondentes; trajetória e participação educativa e formativa; condição perante o trabalho atual e história laboral; trabalho/profissão atual (ou último trabalho); uso de competências de literacia, numeracia e TIC no contexto laboral; uso de competências de literacia, numeracia e TIC na vida pessoal; ambiente e condições de trabalho; efeitos da posse e uso de competências na vida profissional e rendimentos; outros efeitos da posse e uso de competências fora do mercado de trabalho; competências sociais e emocionais. O *Direct Assessment* visa aferir, através de uma avaliação direta autoadministrada, as competências dos entrevistados associadas a tarefas quotidianas em três áreas distintas: literacia, numeracia e resolução de problemas, designadamente em ambientes tecnologicamente desafiantes (*adaptive problem solving*).

A OCDE lançou o 1.º Ciclo deste Programa em 2007, o qual contou com a participação de 38 países, ao longo de três rondas: 24 países na primeira ronda,

em 2011-12, nove países na segunda ronda, em 2014-15, e seis países na terceira ronda, em 2017-18, incluindo neste caso nova participação dos EUA, que haviam participado já na primeira ronda. Portugal, enquanto Estado-membro daquela organização, também foi convidado a participar neste 1.º Ciclo do Programa. O essencial do trabalho de preparação desta exigente operação chegou a ser realizado (Ávila et al., 2011), mas o país abandonou o estudo por decisão do XIX governo constitucional.

Mais recentemente, através do despacho n.º 3651-A/2019, de 1 de abril, o XXI governo constitucional considerou essencial a participação portuguesa no 2.º Ciclo do PIAAC, tendo criado um Grupo de Projeto encarregado de coordenar o trabalho em Portugal. Os seus coordenadores foram designados pelo despacho n.º 4340/2019, de 26 de abril. O suporte administrativo e financeiro necessário ao desenvolvimento da atividade deste Grupo de Projeto é assegurado pela ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. É um processo de trabalho que se previa que estivesse concluído no final de 2023, mas cujo cronograma inicial foi ajustado, em virtude dos efeitos da pandemia da COVID-19. O adiamento da conclusão do trabalho do Grupo de Projeto para o final de 2024 foi já estabelecido no despacho n.º 2215/2021, de 1 de março, que estabeleceu igualmente a constituição de uma Comissão Nacional de Acompanhamento do PIAAC em Portugal.

Os resultados do Inquérito às Competências dos Adultos realizado no âmbito do 1.º Ciclo do PIAAC foram já disponibilizados aos países participantes e divulgados através de diversas publicações editadas pela OCDE (OECD, 2013a; 2013b; 2013c; 2016; 2019a; 2019b). Entretanto, foram também

disponibilizados “ficheiros de utilização pública”, que têm proporcionado oportunidades investigativas e analíticas muito importantes; delas tem resultado uma produção cada vez mais significativa de textos da autoria de investigadores e equipas de investigação das mais diversas nacionalidades (cf. Maehler, Jakowatz, & Konradt, 2021). O mesmo acontecerá seguramente com os resultados obtidos no quadro do 2.º Ciclo do PIAAC, que se prevê que sejam disponibilizados entre 2023 e 2024 e que incluirão nessa altura, como se espera, dados relativos a Portugal.

1. A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA NO PIAAC

Para o domínio da literacia, como para os outros domínios avaliados através da componente do *Direct Assessment* do Inquérito às Competências dos Adultos, foi construído um quadro que clarifica e fundamenta a definição de literacia, permitindo estabelecer o modo como esta deve ser avaliada: o leque de competências a serem avaliadas, os tipos de itens a serem usados, bem como as áreas de conteúdo, contextos e situações de vida dos adultos que requerem tais competências.

A proficiência dos adultos em cada um dos três domínios avaliados é assumida como um contínuo e medida em escalas; de acordo com os resultados que obtêm nos testes, os participantes no estudo são posicionados ao longo de escalas de 500 pontos, representando pontuações baixas níveis de proficiência baixos (capacidade para concretizar tarefas de complexidade limitada) e pontuações altas níveis de proficiência altos (capacidade para realizar tarefas diferenciadas e complexas). Para ajudar a interpretar as pontuações, a escala é dividida em níveis de proficiência. Existem seis níveis de literacia e de numeracia (de “Abaixo do Nível 1” - o

mais baixo – até ao “Nível 5” – o mais alto) e quatro na resolução de problemas (de “Abaixo do Nível 1” – o mais baixo – até ao “Nível 3” – o mais alto).

A construção do processo de avaliação das competências de literacia partiu, por parte do PIAAC, da identificação das tarefas de leitura e de escrita com que as pessoas estão confrontadas no atual quadro informacional e comunicacional. A estrutura adotada, ainda que expandindo a definição de compreensão de leitura, baseou-se em definições anteriores de compreensão de textos, especialmente as do Inquérito Internacional à Literacia dos Adultos (*International Adult Literacy Survey, IALS*), concretizado entre 1994 e 1998, e do Inquérito sobre Literacia de Adultos e Competências para a Vida (*Adult Literacy and Life Skills Survey, ALL*), realizado entre 2003 e 2006.

No PIAAC, a literacia é entendida como a capacidade da pessoa adulta para aceder, compreender, avaliar e refletir sobre textos escritos, para poder, desta forma, cumprir os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial e participar na sociedade (OECD, 2021).

Para se chegar a esta definição, consideraram-se quatro pontos de partida essenciais. Um primeiro afirma que a definição deve ser descritiva e não normativa. Com efeito, muitas definições de literacia estabelecem um estado ideal ou uma meta para a ação de promoção da literacia. Pelo contrário, o constructo subjacente ao PIAAC reconhece que os indivíduos variam na sua capacidade de obter sucesso na gama diversa de tarefas de literacia que enfrentam na sociedade contemporânea – a qual deve, por isso, ser avaliada. Há, em segundo lugar, a adoção de uma conceção ampla de literacia, alicerçada nos seguintes pressupostos: a avaliação destas competências básicas deve considerar todos os adultos,

incluindo aqueles que estão nos níveis mais baixos de literacia; a gama de textos a serem considerados deve ser mais ampla do que a mobilizada nas avaliações anteriores, incluindo os textos frequentemente identificados como textos eletrónicos; e o tipo de comportamento de literacia medido deve ir além do simples uso de texto para um propósito imediato, de modo a permitir uma compreensão mais profunda da competência de literacia. Em terceiro lugar, a definição procurou permitir uma ligação com as avaliações IALS e ALL, favorecendo a análise das tendências verificadas ao longo do tempo. Finalmente, sublinha-se que a avaliação cognitiva, por si só, não é suficiente para compreender a situação em termos de literacia numa determinada sociedade, sendo importante apreciar também o envolvimento dos indivíduos em práticas de leitura e escrita (PIAAC Literacy Expert Group, 2009).

A avaliação das competências de literacia dos adultos no PIAAC envolve, portanto, diferentes tipos de texto. Eles distinguem-se, desde logo, pelo meio que utilizam (impresso ou digital). Com efeito, até há pouco tempo, a maioria das leituras realizadas pelos adultos tinham como suporte material impresso em papel. Atualmente, contudo, os adultos precisam cada vez mais de aceder e de usar o texto que é exibido numa tela de qualquer tipo, seja de um computador, de um *tablet*, de um *smartphone* ou de um qualquer outro suporte eletrónico.

Ao incluir estes textos digitais, a avaliação passa a considerar novos tipos de textos e conteúdos. Embora haja textos semelhantes àqueles em formato papel, eles são muito menos comuns nessa forma. Algumas dessas novas combinações de forma/conteúdo incluem textos interativos, como interações em secções de comentários de *blogs* ou em *threads* de resposta de *e-mail*, textos múltiplos, sejam

exibidos ao mesmo tempo num ecrã ou ligados por meio de hipertexto, e, ainda, textos expansíveis, onde um resumo pode ser ligado a informações mais detalhadas se o utilizador o desejar.

Em termos de conteúdos, os textos utilizados na avaliação do PIAAC são caracterizados pelo seu tipo, pelo seu formato, pela sua organização e pela fonte mobilizada (OECD, 2021). Em relação ao tipo de texto, podemos encontrar descrições, narrativas, exposições, argumentações, instruções e transações. Já quanto à sua forma, os textos utilizados podem ser: contínuos (ou em prosa), compostos por frases organizadas em parágrafos; não contínuos (ou documentos), que são organizados em formato matricial ou em torno de recursos gráficos, podendo incluir listas simples e complexas, documentos gráficos (por exemplo, gráficos, diagramas), documentos de localização (por exemplo, mapas) e documentos para preenchimento (por exemplo, formulários); e mistos, envolvendo combinações de elementos contínuos e não contínuos (por exemplo, um artigo de jornal ou uma página da *web* que inclui texto e gráficos). Os textos caracterizam-se também pela sua organização, ou seja, pela quantidade de informação, a densidade do conteúdo e os dispositivos de acesso. Finalmente, caracterizam-se pela respetiva fonte, que pode ser um texto único ou textos múltiplos, com a justaposição ou ligação de elementos gerados de forma independente, como um *e-mail*, que contém um registo de diferentes mensagens trocadas durante um período de tempo, ou uma postagem de *blog*, que contém um texto inicial e uma sequência de textos relacionados consistindo em comentários em resposta ao texto inicial e comentários em resposta a outros comentários.

Por outro lado, o PIAAC considera na sua avaliação as seguintes três estratégias

cognitivas normalmente utilizadas pelos leitores ao lidarem com textos escritos:

i) *aceder*, que envolve identificar um texto relevante e localizar informações num determinado texto. Esta operação pode ser relativamente simples, quando a informação procurada é facilmente identificável, mas pode ser também uma operação complexa, quando requer raciocínio inferencial e uma compreensão de estratégias retóricas; ii) *compreender*, que envolve entender as relações entre as diferentes partes de um texto, para construir significado e retirar inferências do texto como um todo; e iii) *avaliar*, exigindo que o leitor relacione as informações do texto com outras informações, conhecimentos e experiências, por exemplo, para avaliar a relevância ou credibilidade de um texto.

O leitor precisa, com efeito, de avaliar todas as informações lidas em termos de precisão, confiabilidade e oportunidade. Esta avaliação é particularmente importante na leitura de material disponível *online*, já que, neste caso, as fontes das informações são mais variadas, havendo desde fontes confiáveis até publicações com autenticidade desconhecida ou incerta, sendo aí muito mais fácil distribuir os textos digitais de forma ampla e anónima. Além de fazerem julgamentos sobre a veracidade e a confiabilidade do conteúdo, os leitores precisam constantemente de avaliar se o texto é apropriado para a tarefa em que estão envolvidos, determinando se ele fornecerá as informações de que precisam.

Os textos selecionados para a avaliação da literacia no PIAAC consideram igualmente quatro diferentes contextos em que a leitura se concretiza (OECD, 2021). Estes contextos condicionam os tipos de texto encontrados, a natureza do seu conteúdo, a motivação dos adultos para os ler e a maneira como os textos são por eles interpretados.

Há, desde logo, textos relacionados com o trabalho, os quais incluem materiais que discutem aspetos como sejam a procura de emprego, os salários e outros benefícios e a experiência laboral. Os materiais que dizem respeito à área pessoal referem-se a um segundo contexto considerado no PIAAC e incluem textos relativos ao lar e à família (por exemplo, relações interpessoais, finanças pessoais, habitação, seguros); saúde e segurança (por exemplo, drogas e álcool, prevenção e tratamento de doenças, segurança e prevenção de acidentes, primeiros socorros e emergências, estilo de vida); economia do consumidor (bancos, poupança, publicidade, preços); e lazer e recreação (viagens, atividades recreativas). São mobilizados igualmente textos relacionados com a vida comunitária, incluindo-se, neste contexto, materiais que tratam de serviços públicos, governo, grupos e atividades na comunidade. Finalmente, há também materiais relacionados com a educação e formação, abrangendo textos que se referem a oportunidades de aprendizagem para os adultos.

O uso social destas competências de literacia é, pois, muito diverso. Muitos adultos parecem ler textos apenas quando alguma tarefa assim o exige, enquanto outros também leem pelo prazer que a leitura lhes traz ou motivados por interesses mais gerais, como seja a aprendizagem ao longo da vida, grande parte dela autodirigida e informal. Alguns adultos leem apenas o que outras pessoas ou entidades – empregadores, governos – tornam necessário, enquanto outros leem por sua própria iniciativa. Os adultos diferem, portanto, no grau de envolvimento com o texto e no papel que a leitura desempenha nas suas vidas. É, por isso, essencial avançar na compreensão dos respetivos níveis de literacia, tanto mais que os estudos

disponíveis revelam que o modo como estes se envolvem com as práticas de leitura apresenta, como se sublinhará em seguida, correlação importante com os níveis de proficiência demonstrados.

2. COMPETÊNCIAS DE LITERACIA E PRÁTICAS DE LEITURA NO PIAAC – RESULTADOS DO 1.º CICLO DO PROGRAMA

2.1. Proficiência em literacia

No 1.º Ciclo do PIAAC, a proficiência média dos adultos respondentes correspondeu, no domínio da literacia, no conjunto dos países da OCDE, a 266 pontos. Este valor, medido numa escala de 500 pontos, ficou quatro pontos acima da proficiência média registada no domínio da numeracia (OECD, 2019a; cf. também Rothes & Queirós, 2020). Os scores médios de literacia nos países da OCDE variaram entre os 296 pontos observados no Japão e os 220 pontos registados no Chile. No conjunto dos 38 países participantes nas três rondas do 1.º Ciclo do PIAAC, os resultados médios mais baixos foram obtidos no Equador e no Peru (196 pontos), países que, porém, não fazem formalmente parte da OCDE. No sul da Europa, Grécia, com 254 pontos, Espanha, com 252 pontos, e Itália, com 250 pontos, apresentaram desempenhos em literacia abaixo da média dos países-membros daquela organização, correspondendo também aos países com mais baixos scores médios de literacia no conjunto dos países da União Europeia que integraram o estudo (OECD, 2019a, p. 23).

A maioria dos adultos participantes no 1.º Ciclo do PIAAC apresentou um desempenho em literacia situado num patamar abaixo ou, quando muito, num patamar próximo da média geral observada: 54,1% dos respondentes apresentaram resultados até ao “Nível 2”

de proficiência (inferiores a 275 pontos). A variabilidade dos resultados revelou-se elevada quer entre países participantes, quer entre respondentes de um mesmo país: em média, nos países da OCDE, consideradas as três rondas do 1.º Ciclo deste estudo, o hiato entre os 25% menos proficientes e os 25% mais proficientes foi, no domínio da literacia, de 61 pontos (OECD, 2019a, pp. 45-47).

Diferentes características sociodemográficas dos adultos encontram tradução em diferentes níveis de proficiência: tipicamente, a proficiência, nos diferentes domínios avaliados no PIAAC, está intimamente associada ao nível de escolaridade, à idade e ao *background* socioeconómico dos respondentes e apenas ligeiramente associada ao respetivo género.

Tal como seria expectável, em todos os países participantes no estudo foi possível verificar uma relação forte entre o nível de escolaridade dos adultos e a sua proficiência em literacia: entre os inquiridos com idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos (isto é, indivíduos que, regra geral, completaram já as suas trajetórias académicas iniciais), a proficiência em literacia revelou-se sempre mais elevada entre os detentores de instrução de nível superior e sempre mais baixa entre os que detinham nível de escolaridade inferior à instrução secundária. Descontados os efeitos de outros fatores, a proficiência em literacia dos detentores de estudos de nível superior atingiu, de acordo com os resultados agregados do conjunto dos países da OCDE, valores médios situados cerca de 50 pontos acima dos valores médios observados no grupo dos inquiridos com escolaridade inferior ao nível secundário. Com efeito, trajetórias académicas mais longas tendem a favorecer o desenvolvimento de níveis de proficiência mais robustos e a providenciar o acesso a quadros profissionais e de vida mais

desafiantes do ponto de vista do uso e desenvolvimento de competências de literacia, mas a relação entre nível de instrução e proficiência é complexa, como comprovam os desempenhos muito díspares nos testes de literacia verificados entre adultos com o mesmo número de anos de escolaridade, quer no interior de um mesmo país, quer sobretudo entre países (OECD, 2019a, pp. 66-68).

No que concerne à idade, os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC revelaram um impacto na proficiência em literacia favorável aos adultos mais jovens. Na maioria dos países, os scores médios mais elevados nos testes de literacia foram alcançados pelos respondentes com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos; já os scores médios mais baixos foram obtidos pelos adultos entre os 55 e os 65 anos. Em alguns países, os níveis mais elevados de proficiência em literacia foram alcançados pelos inquiridos com menos de 25 anos – muitos dos quais frequentadores do sistema de ensino à data de realização do inquérito –, mas as diferenças face ao grupo etário seguinte revelaram-se, nesses casos, reduzidas.

O diferencial de proficiência em literacia de acordo com a idade dos inquiridos revela-se estatisticamente significativo mesmo quando são descontados os efeitos de propriedades como o nível de escolaridade (em média bastante mais elevado entre os adultos mais jovens): a amplitude do diferencial de desempenho entre adultos mais jovens e adultos mais velhos é, neste caso, reduzida para metade, mas persiste ainda assim uma diferença estatisticamente significativa de 15 pontos, em favor dos primeiros, nos scores médios de proficiência em literacia, quando se consideram os resultados agregados obtidos para o conjunto dos países da OCDE. Este dado sugere uma associação entre envelhecimento e erosão da proficiência, mas o facto de, em alguns países, a diferença

de *performance* entre grupos etários não ser estatisticamente significativa, ou ser até favorável aos adultos mais velhos, revela que outros efeitos de coorte podem ser observados – como os que decorram, por exemplo, de alterações na qualidade dos sistemas de ensino ao longo do tempo (OECD, 2019a, pp. 74-75; cf. também Barrett & Riddell, 2016).

Os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC evidenciaram ainda a importância do *background* socioeconómico na determinação dos desempenhos dos adultos. Usando o nível de escolaridade dos pais como *proxy* do *background* socioeconómico dos respondentes, o que os resultados do PIAAC revelaram foi que os adultos com pelo menos um progenitor com escolaridade de nível superior obtiveram, em média, mais 41 pontos na escala de proficiência em literacia do que os adultos com progenitores sem o ensino secundário completo, facto não alheio ao papel do *background* socioeconómico na conformação das características diretamente associáveis à proficiência, mormente por via da reprodução intergeracional da participação e do (in) sucesso escolares (OECD, 2019a, pp. 81-82).

Quanto ao género, os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC não evidenciaram senão ligeiras diferenças entre as *performances* dos homens e as *performances* das mulheres. Na maioria dos países, descontados os efeitos de outras características dos inquiridos, as diferenças de proficiência em literacia entre homens e mulheres são mínimas e surgem desprovidas de significância estatística: se aparecem mais pronunciadas em certos grupos, como no caso dos respondentes mais velhos, esse facto deve-se ao nível de escolaridade médio mais elevado que detêm os homens desse segmento etário e às formas diferentes de inserção e participação no mercado de trabalho observáveis entre mulheres e

homens, que tendem a providenciar mais frequentemente a estes últimos contextos favoráveis ao uso de competências de literacia e, portanto, à manutenção ou desenvolvimento dos respetivos níveis de proficiência (OECD, 2019a, pp. 76-79).

2.2. Proficiência em literacia e práticas de leitura dos adultos

Além da associação observável entre níveis de proficiência e determinadas características sociodemográficas, os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC evidenciaram também a correlação positiva entre os *scores* de literacia observados e os níveis de engajamento em práticas de literacia reportados pelos respondentes. Na generalidade dos países participantes no estudo, a níveis de proficiência mais elevados está associada uma participação também ela mais consistente em práticas de leitura (e escrita) na vida quotidiana. No mesmo sentido, os indivíduos com mais baixos índices de proficiência em literacia apresentam níveis de uso de competências sistematicamente abaixo dos da população em geral, havendo muitos que nunca leem ou escrevem no dia a dia, seja no contexto laboral, seja fora dele (OECD, 2013b; 2016).

No grupo dos inquiridos com proficiência em literacia situada no “Nível 1” ou “Abaixo do Nível 1”, a percentagem dos que nunca liam no trabalho ascendia, de acordo com os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC, a 15,5%, face a apenas 5,2% no conjunto dos respondentes. A ausência de práticas de leitura fora do trabalho era, por seu turno, apanágio de 4,8% dos inquiridos com proficiência em literacia situada no “Nível 1” ou “Abaixo do Nível 1”, valor que descia para 1,3% no conjunto dos respondentes. Adicionalmente, os indivíduos que declaravam ler mais no trabalho eram também aqueles que mais liam fora do contexto laboral (Grotlüschen et al., 2016, pp. 40-42).

Proficiência e uso estão, pois, amplamente associados e tendem a reforçar-se mutuamente. A intensidade desta associação varia de país para país – e é possível encontrar, num mesmo contexto nacional, quer indivíduos com elevada proficiência em literacia que apenas marginalmente se engajam em práticas de leitura e escrita, quer indivíduos com baixa proficiência que, contudo, fazem uso das suas competências com bastante regularidade –, mas o que é mais comum é que os adultos mais proficientes se engajem mais em práticas de literacia, dentro e fora do contexto laboral, facto que tende a contribuir para a manutenção, ou mesmo melhoria, da sua *performance* ao longo do tempo. Pode falar-se, neste sentido, da indispensabilidade do uso da competência para a respetiva preservação e melhoria (“*use it or lose it*”) ou, se se preferir, de um “círculo virtuoso” entre (maior) proficiência, (maior) engajamento em práticas de literacia e (maior) possibilidade de mobilizar adequadamente velhas e novas competências (OECD, 2016, pp. 102-103; cf. também Grotlüschen et al., 2016; Desjardins, 2019; Reder, Gauly, & Lechner, 2020).

A implicação em práticas de leitura, escrita e numeracia parece igualmente influir na obtenção de melhores resultados económicos e não económicos e, enfim, no reforço do bem-estar individual e coletivo. Em geral, considerando um qualquer nível de escolaridade e patamar de proficiência, quanto mais os indivíduos se envolvem nestas atividades cognitivas (no trabalho ou fora dele), mais elevadas tendem a ser as suas remunerações.

Esta associação, que não deve ser confundida com “causalidade” (os nexos causais são multifatoriais e, portanto, de muito difícil circunscrição e aferição), revela-se especialmente forte entre os

adultos com menor proficiência em literacia e prolonga-se para lá do domínio do ganho económico. De acordo com os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC, e controladas outras variáveis, como o nível de escolaridade, a idade ou a proficiência, o uso das competências, em especial a participação em práticas de leitura fora do trabalho, está também associado a diversos resultados sociais favoráveis, correspondendo práticas mais intensas de leitura a índices mais robustos de confiança, adesão a práticas de voluntariado, capacidade percebida de influência política e saúde reportada (Grotlüschen et al., 2016, pp. 49-53; cf. também Lane & Conlon, 2016; Costa et al., 2014).

CONCLUSÃO

Os resultados do PIAAC fornecem, sem dúvida, indicações relevantes para o aperfeiçoamento do desenho e modos de operacionalização das políticas e programas de educação básica e de promoção da literacia dirigidos às pessoas adultas. Além de oferecerem suporte empírico à delimitação rigorosa dos grupos sociais que, em cada contexto nacional, devem ser envolvidos prioritariamente nas ações a desenvolver neste domínio, os resultados do PIAAC evidenciam a implicação decisiva do uso das competências na respetiva manutenção e desenvolvimento, bem como na produção de efeitos económicos e sociais favoráveis ao reforço do bem-estar individual e coletivo. Este último ponto sublinha a indispensabilidade da adoção de estratégias de treino e promoção da literacia assentes na provisão de oportunidades de engajamento efetivo e reiterado em práticas de leitura, escrita e numeracia que reproduzam desafios quotidianos das pessoas envolvidas, nos – e fora dos – respetivos contextos laborais.

Especialmente importante será, de acordo com os resultados do PIAAC, o engajamento em práticas de leitura, que se verifica ser o preditor mais forte da preservação e crescimento da proficiência em literacia (quando em comparação com os efeitos do engajamento nas demais atividades cognitivas avaliadas no estudo). Em virtude do efeito mediador da mudança nos hábitos de leitura suscitada pela participação em programas de promoção da literacia, é de esperar ganhos de proficiência entre os participantes, mas estes não serão observáveis senão nos médio e longo prazos. Neste sentido – e este é um ensinamento adicional do PIAAC –, as próprias lógicas de avaliação deste tipo de programas não podem ser centradas exclusivamente no processo e nos resultados imediatos, devendo antes ser diferidas no tempo (Reder, Gauly, & Lechner, 2020, pp. 271-272).

O conceito de “literacia-em-uso” adotado pelo PIAAC, cuja validade empírica os resultados do estudo atestam, fundamenta a adoção de um planeamento e de uma organização curricular das iniciativas de promoção da literacia dirigidas a pessoas adultas baseada no primado da prática e na mobilização de materiais, ferramentas, atividades e tarefas extraídas da “vida real”. Trata-se de garantir que os contextos formativos refletem o modo como as competências dos adultos são quotidianamente usadas fora deles – o que impõe que os textos selecionados, lidos e trabalhados ofereçam oportunidades de aprendizagem com significado efetivo para as pessoas, visando tarefas concretas relativas a áreas de interesse ou contextos de vida autênticos, cobrindo as diferentes estratégias cognitivas mobilizáveis e assegurando a inclusão de diferentes conteúdos, meios e formatos (Trawick, 2019). Ao espelharem a vida quotidiana das pessoas adultas, as atividades de

leitura dinamizadas nos contextos formativos terão maior hipótese de serem prosseguidas para lá dos respetivos espaços e tempos e assegurarão, enfim, maiores probabilidades de retenção, desenvolvimento e transferência a longo prazo das competências desse modo exercitadas.

REFERÊNCIAS

- Ávila, P., Costa, A. F., Ramos, P., Botelho, M. C., Mauritti, R., & Rodrigues, E. (2011). *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) – Relatório de Atividades 2010*. CIES/ISCTE.
- Barrett, G., & Riddell, W. C. (2016). Ageing and Literacy Skill: Evidence from IALS, ALL and PIAAC. *OECD Education Working Papers*, 145, 1-47. <https://dx.doi.org/10.1787/5jlphd2twps1-en>
- Costa, P. et al. (2014). *Education, adult skills and social outcomes: Empirical evidence from the Survey on Adult Skills (PIAAC 2013)*. Publications Office of the European Union.
- Desjardins, R. (2019). *Revisiting the Determinants of Literacy Proficiency: A Lifelong-Lifewide Learning Perspective*. Recuperado em abril de 2021 de https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/5dd814b4f6489a1d4d9bf678/1574442164794/2019_Desjardins_Determinants_Literacy.pdf
- Grotlüschen, A., et al. (2016). Adults with low proficiency in literacy or numeracy. *OECD Education Working Papers*, 131, 1-151. <https://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnm-x-en>
- Lane, M., & Conlon, G. (2016). The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes. *OECD Education Working Papers*, 129, 1-44. <https://doi.org/10.1787/5jm2cv4t4gzs-en>

- Maehler, D. B., Jakowatz, S., & Konradt, I.** (2021). PIAAC Bibliography – 2008–2020. *GESIS Papers*, 2021/06. <https://doi.org/10.21241/ssoar.72521>
- OECD** (2013a). *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- OECD** (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD** (2013c). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>
- OECD** (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD** (2019a). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- OECD** (2019b). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion* (Third Edition). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>
- OECD** (2021). *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en>
- PIAAC Literacy Expert Group** (2009). Literacy: A Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, 34. <https://dx.doi.org/10.1787/220348414075>
- Reder, S., Gaulty, B., & Lechner, C.** (2020). Practice makes perfect: Practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency. *International Review of Education*, 66, 267–288. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09830-5>
- Rothés, L., & Queirós, J.** (2020). O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) e a promoção das competências de numeracia da população portuguesa. *Saber & Educar*, 28, 1–10.
- Trawick, A.** (2019). The PIAAC Literacy Framework and Adult Reading Instruction – An Introduction for Adult Educators. *Adult Literacy Education*, 1 (1), 37–52. <http://doi.org/10.35847/ATrawick.1.1.37>

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Luís Rothés é Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-P.PORTO) e Investigador Integrado do inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação da ESE-P.PORTO. Presentemente, desempenha funções como Coordenador Nacional do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC).

João Queirós é Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-P.PORTO) e Investigador Integrado do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP). Presentemente, desempenha funções como Subcoordenador Nacional do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC).

PRÁTICAS

Histórias em 77 palavras® - método e aplicações futuras**77-word stories® – methodology and future applications****Margarida Fonseca Santos e Isabel Peixeiro**

RESUMO

O projeto Histórias em 77 palavras lança regularmente, desde 2011, desafios de escrita com o intuito de estimular a produção de textos e a metacognição na escrita. Tendo como objetivo trabalhar o processo, visa a evolução da escrita através da revisão e reescrita, assim como a descoberta de caminhos originais de produção de texto. A metodologia consiste na transformação da escrita num jogo, de forma a atingir a concentração descontraída necessária para evoluir.

Dos textos recebidos ao longo destes 10 anos, organizados e arquivados cronologicamente e por aluno, é possível perceber como o número de participantes tem aumentado, havendo professores a enviar regularmente textos dos seus alunos. Se se adicionar a experiência presencial em turmas onde se dinamizam oficinas de escrita, percebe-se um entusiasmo e autoconfiança crescentes na resolução dos desafios.

Pretende-se, agora, chegar mais longe, para compreender o impacto da escrita baseada nos desafios na progressão dos alunos, não só relativamente à ortografia, gramática e sintaxe, mas, sobretudo, também quanto à originalidade e criatividade dos textos, e uso do sentido figurado ou metafórico. O presente artigo aborda as premissas e os parâmetros a ter em conta numa abordagem futura de investigação da aplicação destes desafios de escrita, que permitirão uma avaliação concreta e sistemática, inserida no mais recente e abrangente projeto RE-WORD-IT - Brincar a sério com as palavras. Este projeto pretende devolver ao aluno o entusiasmo e a curiosidade

no processo de escrita através da metacognição - o pensamento sobre a escrita -, bem como a autonomia na produção de textos.

ABSTRACT

The 77-word stories project regularly creates writing challenges to stimulate text production. Focused on the process, it aims at the evolution of writing through its refinement and the discovery of individual paths of text production. The applied methodology transforms writing into a game, reaching the relaxed concentrated state essential to improvement.

The texts received over the last 10 years, were organized and archived chronologically per student, allowing us to see that the number of participants has increased, with teachers regularly sending texts from their students. Furthermore, in writing workshops, the in-class experience shows a growing enthusiasm and self-confidence in solving these challenges.

We now aim to understand the impact of writing challenges in student's progression, not only in relation to spelling, grammar and syntax, but also in terms of originality and creativity, and use of figurative and metaphorical meaning. This article addresses the premises and parameters to be taken into account in a future research approach to the application of these writing challenges that will allow a concrete and systematic assessment, inserted in the most recent and comprehensive project, RE-WORD-IT - Playing seriously with the words. This project aims to return to the student the enthusiasm and curiosity in the writing process through metacognition - thinking about writing -, as well as autonomy in text production.

PALAVRAS-CHAVE

desafios de escrita, criatividade, reescrita, metacognição

KEYWORDS

writing challenges, creativity, re-writing, metacognition

HISTÓRIAS EM 77 PALAVRAS: DA TEORIA À PRÁTICA

O blogue Histórias em 77 palavras nasceu como consequência do trabalho da sua autora (Margarida Fonseca Santos) enquanto formadora e professora de Escrita Criativa. Prefere chamar-lhes «desafios de escrita», para se distanciar de cursos que defendem receitas para a escrita, visto não ser esse o objetivo deste trabalho. No blogue, o objetivo é motivar para a escrita, entendida como uma parte da vida de qualquer um. São lançados desafios a cada dez dias, permitindo uma atividade regular e diversificada aos participantes que permanecem ligados ao blogue ao longo do tempo. O blogue Histórias em 77 Palavras constitui, então, uma base de dados de exercícios variados. Com participantes de idades compreendidas entre os 6 e os 101 anos, a chegada de textos por dia varia entre os três e as várias dezenas, dependendo da chegada ou não de textos oriundos das escolas. Os desafios permitem trabalhar a escrita, e as participações das escolas são enviadas por professores que utilizam os desafios nas suas aulas ou nas oficinas de escrita criativa, embora por vezes sejam os próprios alunos a enviar os seus textos.

Para apoiar e motivar os professores que ao blogue aderem, foi construída e alimentada, durante um certo período, uma página de apoio aos professores (77palavras.margaridafs.net). Esta surgiu na sequência de ações de formação lançadas a convite do PNL2027, tendo

abrangido um total de sete locais distintos no país. Contudo, a existência desta página permitiu e ainda permite a utilização dos mesmos materiais aos professores que não tenham frequentado a formação. Ali eram sugeridos desafios para cada mês, com objetivos pedagógicos distintos, e encontrava-se explicada a filosofia e o modo de pôr em prática esta dinâmica de escrita baseada nos desafios. A página continua ativa, embora não estejam a ser adicionados novos documentos de apoio. Esta decisão prende-se com o facto de permitir, a cada novo professor que consulte a página, seguir as estratégias anteriormente lançadas de forma cronológica, ficando depois autónomo para continuar a utilizar o material do blogue livremente, pois acredita-se que um professor motivado para propor um determinado desafio será mais bem-sucedido do que aquele que apenas segue instruções.

Pretende-se, igualmente, esclarecer os professores acerca do funcionamento do bloqueio cerebral e o efeito motivador do jogo na prática letiva (Goleman & Senge, 2014). Cada vez mais se torna necessário saber fazer face ao bloqueio de pensamentos que ocorre em sala de aula nos momentos de stresse, entender esse mecanismo e aprender a antecipá-lo de forma a impedir que avance para níveis mais intensos (Fonseca Santos, 2015; Goleman, 2016).

Os desafios propostos no blogue são de dois tipos: de desbloqueio - entre os quais se inserem aqueles com limitações ou imposições de letras e/ou de palavras - e de construção de texto - uns partindo de frases ou citações de autores, outros de ideias ou imagens. Os desafios de desbloqueio servem para levar os alunos a entrarem em modo de jogo - uma forma descontraída de atingir elevados níveis de concentração, motivação e prazer, e que se consegue através de constrangimentos

de vários géneros (Fonseca Santos, 2015). Podem existir letras proibidas, letras ou palavras obrigatórias que pontuam o texto. O objetivo destes exercícios vai para além da concentração descontraída, pois eles levam cada aluno a procurar caminhos alternativos aos que utiliza habitualmente ao escrever, já que terá de contornar os constrangimentos (Fonseca Santos, 2019). O trabalho regular através destes desbloqueios pretende dotar os alunos de cada vez mais caminhos de escrita e soluções sintáticas não usadas habitualmente. Pretende-se igualmente provocar um alargamento do vocabulário – seja pela proibição de palavras ou letras, seja pela consciência do ritmo do texto, com cadências obrigatórias (Fonseca Santos, 2019). São exemplos deste tipo de desafios: o reconto de uma história conhecida com uma letra a menos (o que pode levar inclusivamente a substituir personagens e cenários); a utilização do abecedário na ordem certa dentro do texto (sendo obrigatório o uso de letras específicas no início de palavras, que não poderão estar distanciadas por mais de três palavras livres até à próxima palavra de letra obrigatória); e a construção do texto seguindo palavras obrigatórias, com ou sem sequência definida (Fonseca Santos, 2019). A reação dos alunos vai da perplexidade inicial, achando o desafio quase impossível, à vontade de atingir o objetivo, o que, fazendo uso da metacognição, potencia a aprendizagem do valor da motivação intrínseca e o prazer do trabalho realizado.

O segundo tipo de desafios pretende expandir a consciência da construção de textos sem imposições que impliquem alterações de palavras. Podem surgir temas pouco comuns, como o Natal de uma aranha ou um homem intermitente, como podem igualmente ser sugeridas frases retiradas de livros de prosa ou poesia, consolidando a ligação entre

a escrita e a leitura. Podem também partir de imagens, de fotografias ou de ilustrações, de ideias ou de contextos. Aconselha-se aos participantes que, ao trabalhar com estes desafios, não contem palavras enquanto escrevem. O melhor processo advirá de escrever mais do que o pedido para depois melhorar o texto, cortando os excessos. Consideramos que o trabalho de reescrita é uma parte integrante do gosto pela escrita, e ao qual nem sempre se dedica o tempo necessário. Nesta fase de melhoramento, pretende-se chegar à edição consciente do texto: são suprimidas as palavras repetidas que não servem o ritmo da narrativa; são eliminadas as palavras usadas sem necessidade, sendo um bom exemplo disto a repetição escusada de preposições ou pronomes possessivos; são clarificadas frases, tornando-as mais simples ou suprimindo-as, decidindo que o seu conteúdo será subentendido. Neste trabalho de revisão do texto, espera-se que o aluno se aproxime mais do gosto pela leitura, estimulando-se a curiosidade em observar, para lá daquilo que narra o livro, a forma como o autor o escreveu. Neste segundo tipo de desafios incluem-se, igualmente, os desafios propostos por entidades dedicadas à escrita e à leitura, como é o caso do PNL2027 e da Rede de Bibliotecas Escolares.

1. UMA PRIMEIRA ABORDAGEM

Os textos recebidos que respeitem as regras de cada desafio são publicados no blogue, fazendo referência ao aluno (apenas o nome próprio), à cidade e, se for o caso, ao professor da turma e à escola. São igualmente recebidos textos espontâneos de crianças e jovens em idade escolar, como já foi referido, e de adultos, na sua maioria, pessoas já reformadas. No caso dos textos enviados

pelos professores das escolas, estes advêm da utilização dos desafios nas aulas de Português, como ferramenta para trabalho para casa e, igualmente, como atividade nos clubes e bibliotecas escolares. No caso de outras disciplinas (e.g. em Biologia ou História), os textos em 77 palavras surgem como resumos da matéria dada, obrigando a sintetizar conhecimentos, separando os mais importantes de cada módulo dos acessórios, revendo, nesse trabalho, a matéria aprendida. Estes exercícios, estima-se, obrigam a manter o foco de atenção na qualidade do texto, especificamente no «como se explica ao escrever», não se limitando por isso a aceitar uma primeira versão pouco trabalhada (Fonseca Santos, 2019).

Pretendia-se lançar um olhar sobre estas participações de modo a averiguar qual o impacto na capacidade e motivação para a escrita dos grupos que trabalham de forma sistemática com estes desafios.

Os resultados são arquivados por escola, professor e turma, e depois por aluno, individual e cronologicamente. Contudo, aqui surge um dos problemas que se revela impeditivo de uma observação objetiva dos resultados: os textos são enviados já sem erros ortográficos e/ou gramaticais, tendo, portanto, sido modificados pelos alunos, com a supervisão dos respetivos professores, com o intuito de serem publicados no blogue. Em alguns, poucos, casos, é notória a intervenção do professor, ficando os textos com similitudes entre si numa determinada turma, o que, na nossa opinião, não aconteceria se os textos não fossem corrigidos.

Assim, nasceu a primeira decisão quanto à forma de investigar o impacto dos desafios na escrita destes alunos: para que se possa avaliar, futuramente, os resultados, os textos deverão ser analisados sem qualquer correção por parte do professor, podendo-se assim observar fragilidades, pontos fortes,

evolução e aprendizagem, bem como um uso mais consciente da criatividade. Isso implica que, como iremos detalhar mais à frente, se faça uma revisão do texto apenas pelo seu autor, propondo as autoras que a revisão aconteça num momento diferente.

Esta conclusão surge depois de escolhido o objeto de observação: uma professora e os seus alunos, e os textos recebidos entre 2017 e 2021, quando os alunos frequentavam os 5.º, 6.º e 7.º anos do Ensino Básico. Uma das características observáveis de imediato nesta professora, Maria Cristina Félix, lecionando na EB 23 Dr. Costa Matos, em Gaia, é a sua paixão pela leitura e pela escrita. O envolvimento da professora no processo, pois muitas vezes envia também o seu texto, faz com que o trabalho seja mais leve e divertido para os alunos, o que é, na nossa interpretação, muito interessante e louvável. Nestas turmas, partindo do material de apoio da página para as escolas, foram propostos aos alunos os desafios de cada mês, e cada um escolheu os que gostaria de utilizar. Importa salientar que a motivação destas turmas levou a que propusessem ao blogue o desafio n.º 200, onde se falaria do centenário do Teatro Nacional de São João, no Porto, instituição que os alunos visitaram, tendo assistido a vários espetáculos. Esta interação direta com o blogue sugere uma motivação clara para utilizar estes desafios de escrita.

Foram, nesta primeira abordagem, escolhidos 24 alunos de várias turmas, sendo o critério usado o facto de terem enviado para o blogue entre 4 e 10 textos, num total de 7 turmas diferentes, num universo de centenas de alunos, tendo, na sua esmagadora maioria, enviado apenas 1, 2 ou 3 textos.

Partiu-se então para a análise do trabalho destes 24 alunos, num total de 144 textos, pretendendo-se aplicar alguns parâmetros como: a originalidade

e criatividade na abordagem dos temas, a correção do produto final, o bom uso da ortografia e sintaxe, e ainda a utilização de imagens metafóricas nos textos (Fonseca Santos, 2019). Depois de retirados os elementos que dizem respeito à ortografia e à gramática, já corrigidos antes de serem enviados para observação, chegou-se à conclusão de que, no que diz respeito à presença de metáforas nos textos, estas são predominantemente comparações e personificações. Segundo Ruiz & Vieira (2017), a compreensão das metáforas pelas crianças é mais eficaz quando estas se referem a aspetos físicos ou quando envolvem comparações, estando relacionadas com o que a criança conhece e o seu estágio de desenvolvimento cognitivo.

De seguida, foram aplicados novos parâmetros, que pretendiam medir a originalidade na execução dos vários tipos de desafio, a variedade apresentada na construção frásica e a utilização de elementos como a personificação nos textos. Também aqui, os resultados conseguidos não permitem aferir se há evolução ao longo do tempo, podendo apenas registar-se um ponto que nos parece interessante: quando vistos à luz da diversidade sintática, os textos têm, na sua esmagadora maioria, uma grande multiplicidade de propostas, o que, talvez num estudo futuro, nos leve a poder demonstrar aquilo que sentimos na prática nos nossos *workshops*, ou seja, que os desafios atuam como motores para a variedade na construção das frases, elevando o interesse dos textos.

Dedicámo-nos, então, a observar a evolução de alunos com necessidades educativas especiais, alguns com apoio escolar, outros sem qualquer apoio. O que mais nos surpreendeu foi a constatação subjetiva de como os desafios foram levados a cabo, partindo, nos primeiros textos, de frases simples e ideias comuns,

evoluindo, em alguns textos seguintes, para ideias mais complexas. Porém, quando os textos são observados ao longo do tempo, as oscilações de qualidade não permitem afirmar que houve um crescimento sequenciado, sugerindo que, como é observado nos *workshops* com estes desafios, nem todos reagem da mesma forma a um determinado desafio ou tema. Por outro lado, visto os desafios serem diferentes de aluno para aluno, observaram-se, em alguns casos, tendências para escolher um ou outro tipo de desafio. É, por isso, necessário estabelecer uma cadência na produção de textos, bem como a inclusão de vários tipos de desafios, para que se possam analisar, em cada aluno, parâmetros como: a) a variação da sintaxe; b) a originalidade das ideias; c) a coerência do texto em 77 palavras; d) a existência de imagens metafóricas; e, por último, e) a existência de texto subentendido. Para que tudo isto possa ser avaliado através do impacto, em metacognição, do texto, consideramos que seria importante que a revisão e reescrita dos textos ocorresse num dia diferente da sua primeira execução, dando tempo ao distanciamento e, assim, chegando a uma forma mais objetiva de revisão do texto.

2. O PASSO SEGUINTE

Acreditamos que a parte mais importante do trabalho está no processo, na construção e reconstrução do texto, trazendo, espera-se, mais prazer à escrita. Segundo Barbeiro, o texto, entendido como produto, não nasce sem o processo de escrita. Depois da investigação, o autor conclui que a reescrita leva a uma recriação do texto e que a ativação do jogo desencadeia a criatividade. Barbeiro refere ainda que a descoberta da linguagem no processo de escrita, levando, por exemplo, à expressividade, deverá mobilizar a

dimensão afetiva, o que terá levado os sujeitos do estudo, quando inquiridos sobre as razões para escrever bem, a porem em lugar de relevo «gostar de escrever» (Barbeiro, 1999).

Pereira (2000) refere que o ensino da escrita deve incluir a revisão. Esta deverá ser distanciada do momento de produção do texto e auxiliada por listas ou grelhas de correção (Allal et al., 2004). Assim, será importante não só promover atividades de escrita, mas também fomentar nos alunos o gosto pela análise e revisão dos textos, desenvolvendo competências metalinguísticas que poderão depois ser utilizadas noutras situações de produção de texto (Pereira et al., 2009).

Por outro lado, consideramos que a escrita leva à leitura, o que emerge de um estudo de Graham et al. (2015), onde se demonstra que, ao proporcionar-se mais tempo para a escrita, há um aumento de 14% da compreensão leitora. Ainda segundo Graham et al. (2015), a prática de 45 minutos semanais de escrita altera positivamente a capacidade de escrita, além da destreza na leitura, sendo por isso desejável que esta prática seja realizada sistematicamente.

No mesmo estudo, Graham observou que os professores excepcionais de literacia investem na criação de ambientes favoráveis e cativantes para o trabalho sobre a escrita. Destacam-se, assim, as atividades dos professores que permitem o florescimento da escrita em sala de aula: (1) criam ambientes positivos que encorajam o trabalho árduo, promovem a crença dos alunos de que estão a aprender escrevendo e atribuem sucesso aos seus esforços; (2) dão visibilidade à escrita dos alunos, partilhando os textos entre pares, exibindo os trabalhos nas paredes da sala, e publicando-os em livros, antologias ou outros suportes; (3) fomentam um ambiente estimulante, mostrando o seu entusiasmo e gosto em ler os textos que

os alunos produzem; (4) desenvolvem rotinas como a escrita colaborativa entre pares, promovendo assim a interação entre alunos; (5) estabelecem altas mas realistas expectativas para os seus alunos e encorajam-nos a ir mais longe nos seus esforços e resultados; (6) adaptam os exercícios e instruções para que estes se alinhem com os interesses dos alunos; (7) mantêm os alunos envolvidos em atividades com significado, discutindo ideias para os seus trabalhos (por oposição a outras menos significantes, como completar uma ficha); (8) encorajam os alunos a agir de forma autorregulada, permitindo que descubram as soluções por si (por exemplo, dando pistas para a correta ortografia de uma palavra, em vez de a soletrarem para que o aluno a escreva) (Graham et al., 2015).

Ao observar a dinâmica e vivência do trabalho das Histórias em 77 Palavras, propusemo-nos alargar os seus objetivos, para que este passasse a envolver mais componentes. Além do trabalho da escrita, pretendemos incluir: a mediação e o trabalho de motivação para a leitura; a utilização da audição interior, ou imagética musical, por outras palavras, a «capacidade de imaginar sons quando eles não estão presentes» (Ruiz & Vieira, 2017), ouvindo na mente as frases que irão ser lidas ou que devem ser memorizadas; o treino mental, fazendo face ao bloqueio por medo e, além disso, o treino da atenção, memória e consolidação de conhecimentos; e, por último, a metacognição aplicada a todas as áreas anteriores, ou seja, o pensamento sobre as estratégias de cada um para aprender e produzir materiais, o pensamento sobre a escrita e a leitura, e o pensamento sobre quais as melhores formas de estudar, memorizar e usar a atenção, de forma individual. Recuperando algumas das preocupações emergentes da atualidade, salienta-se o ensino e a prática continuada da metacognição – a

capacidade de pensar sobre o pensamento, a aprendizagem, a construção de textos, etc. Podendo ser apreendida por crianças desde o pré-escolar, pretende-se que traga aos alunos uma autonomia crescente, tomando eles, desta forma, conta do seu próprio percurso de aprendizagem (Wilson & Conyers, 2016).

Assim nasceu o projeto RE-WORD-IT - Brincar a sério com as palavras, no qual as Histórias em 77 Palavras estão agora inseridas. Foi criado com o objetivo de dar resposta a estas necessidades e propõe a abordagem diversificada da leitura e da escrita, feita através de jogos de palavras e de pensamentos; promove a capacidade de gerar ideias, contornando o bloqueio da escrita e fomentando o acesso descontraído a recordações, associações de ideias e abordagens mais criativas. Este trabalho decorre em aulas presenciais em turmas ou pequenos grupos de alunos, tendo sido feito à distância durante a pandemia. Este projeto engloba ainda formação de professores, educadores, animadores e pais interessados em novas formas de ensinar a leitura e a escrita.

Esta visão alargada permite um trabalho de observação dos resultados, trabalhando em diferentes turmas e contextos escolares, que vão da infância à idade adulta, e observando turmas, por definição, heterogéneas. É neste trabalho de proximidade e acompanhamento da evolução dos alunos que analisaremos as nossas ações e o seu impacto no indivíduo no futuro.

3. IDEIAS PARA O FUTURO

As Histórias em 77 palavras têm visto o número de participações a aumentar juntamente com o entusiasmo neste tipo de trabalho. A experiência presencial e em sessões à distância onde são colocados em prática os pressupostos do projeto

RE-WORD-IT - Brincar a sério com as palavras permite testemunhar não só um empenho real na resolução dos desafios propostos, como uma autoconfiança e autonomia crescentes. Acreditamos, por isso, que é importante avaliar de forma científica o impacto que tem a escrita baseada nos desafios na progressão dos alunos. Sugere-se que, de futuro, sejam tidas em conta as seguintes premissas:

- a) os alunos deverão fazer dois desafios por mês, num total de 4 a 6 por período;
- b) esses desafios deverão ser escolhidos de forma a assegurar que, em cada mês, é executado um com constrangimentos (letras impostas ou proibidas, palavras impostas, em sequência ou não) e outro de construção de texto (partindo de ideias, frases, imagens, dando mais liberdade ao uso da criatividade);
- c) estes dois tipos de desafios deverão ser submetidos a avaliação em dois grupos separados, visto terem objetivos diferentes;
- d) para o grupo de alunos em estudo, os desafios serão os mesmos, respeitando a ordem sugerida;
- e) os desafios deverão ser recolhidos e analisados sem qualquer tipo de edição por parte do professor que os envia, para que se possa aferir o grau de proficiência linguística, bem como a presença de sentido figurado ou metafórico;
- f) deverão ser aplicados inquéritos no início e no final do ano letivo, observando as motivações para a escrita e para a leitura antes e depois do trabalho proposto pelo estudo;
- g) os desafios deverão ser organizados e numerados sem a identificação do aluno, para se permitir uma observação menos subjetiva dos textos;
- h) a grelha de avaliação dos textos deverá permitir uma descrição minuciosa do percurso de cada aluno;
- i) se possível, será valioso avaliar os textos de toda uma turma.

Com a consciência de que a escrita e a leitura andam de mãos dadas, e serão também a base de todas as outras áreas do conhecimento e da vida em geral, seria interessante avaliar também o impacto da aplicação do projeto RE-WORD-IT não só no interesse e nas capacidades envolvidas na escrita e na leitura, mas também na motivação, autoconfiança, capacidade de autorregulação e de autonomia na aprendizagem em geral.

REFERÊNCIAS

- Allal, L., Chanquoy, L. & Largy, P.** (2004). *Revision: cognitive and institutional processes*. Springer. doi: [10.1007/978-94-007-1048-1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1)
- Barbeiro, L.F.** (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca Santos, M.** (2015). *Altamente*. Edicare.
- Fonseca Santos, M.** (2019). *Razões para Escrever*. Nós na Linha.
- Goleman, D. & Senge, P.** (2014). *The triple focus – A new approach to education*. More than Sound.
- Graham, S., Harris, K. R. & Santagelo, T.** (2015). Research-based writing practices and the common core: meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), pp. 498-522.
- Pereira, L.** (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Edições ASA.
- Pereira, L., Cardoso, I. & Graça, L.** (2009). For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1 – Educational studies in Language and Literature*, 9(4), pp. 87-123.
- Ruiz, J. & Vieira, M.** (2017). Cantem como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto... – Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Revista E-Psi*, 7 (Suplm.1), 3- 17. <http://hdl.handle.net/1822/52332>
- Wilson, D. & Conyers, M.** (2016). *Teaching students to drive their brains*. Teachers College Press.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Margarida Fonseca Santos foi professora de Pedagogia e Formação Musical no ensino artístico. É escritora, com muitos livros publicados, a maioria na área infantojuvenil, estando uma grande parte incluída no Catálogo do Plano Nacional de Leitura (PNL2027). Dinamiza oficinas de escrita, sendo responsável pelo blogue Histórias em 77 Palavras. Dos seus títulos destacam-se *De Nome, Esperança* (romance, 2011), *Altamente* (treino mental, 2005) e a coleção *A Escolha é Minha* (juvenil). Integra o Projeto Re-Word-It – Brincar a Sério com as Palavras, onde se trabalha a escrita, a leitura, a atenção e a metacognição. Publicou *Razões para Escrever* e, em co-autoria, os dois livros *Razões para Ler*, de histórias metafóricas.

Isabel Peixeiro integra a equipa Re-Word-It, onde atua como mediadora e formadora de leitura e escrita para crianças, jovens e adultos. Doutorada em Bioquímica e Genética Molecular e certificada em Inteligência Emocional e Social, colabora no desenvolvimento de materiais didáticos para estimular a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Dedicou-se ainda à curadoria de livros infantojuvenis no Kit Literário e é coautora dos livros de metáforas *Razões para Ler*, 1 e 2, incluídos no Catálogo do Plano Nacional de Leitura (PNL2027).

PRÁTICAS

Leituras – ferramentas de liberdade: da alfabetização à literacia do pensamento**Readings – tools of freedom: from literacy to literacy of thought****Anabela de Sousa Azevedo et al.**

RESUMO

No Centro de Educação, Formação e Certificação (CEFC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) existem diferentes percursos formativos para adultos dos 18 aos 64 anos. Os diferentes percursos desde a Alfabetização até aos Cursos Tecnológicos de dupla certificação são assentes em pilares fundamentais que respeitam as histórias individuais de cada formando. A diversidade é o paradigma de base, onde o potencial de cada um não se esgota num rótulo fechado e onde a dignidade é restaurada. Num universo tão diversificado de experiências de vida, saberes e expectativas, a equipa educativa do CEFC focaliza a sua metodologia de trabalho na necessária diferenciação pedagógica que os múltiplos grupos em formação exigem, promovendo simultaneamente projetos comuns, rentabilizando as diferenças e singularidades dos seus participantes. A qualidade da intervenção realizada não se pauta por decretos de inclusão e procura conhecer, com rigor, o ponto de partida de cada formando, delineando posteriormente, e em conjunto, um percurso com sentido que promova as competências essenciais para viver em sociedade. Este artigo pretende ser uma viagem pelos caminhos de liberdade dos formandos através de diferentes leituras. Desde as ferramentas iniciais (ler, escrever e contar) até à partilha de reflexões, descrevem-se práticas diárias num percurso comum de capacitação de leitores. Formadores e formandos recriam ferramentas e organizam projetos promotores do sentido de cidadania.

É deste entrecruzar de competências e desafios que se vão tecendo caminhos, onde as artes, a ciência e as emoções convergem para (re)escrever novas histórias de vida.

ABSTRACT

In the Centro de Educação, Formação e Certificação (CEFC) of Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) there are different training offers for adults aged between 18 and 64 years old. The different formation journey from Literacy to Academic and Professional Courses are based on fundamental principles that respect the individual life stories of each trainee. Diversity is the basic paradigm where the potential of each one doesn't culminate in a closed-end and where individual dignity is restored. In such a diversity of life experiences, knowledge and expectations, the CEFC educational team focuses its work methodology on a pedagogical differentiation that the multiple groups in training require, as well as promoting common projects, capitalizing the differences and singularities of its participants. The quality of the intervention is not related to statements of inclusion and gets to know, with accuracy, the initial position of each trainee to build up, together, a meaningful journey that reinforces the essential skills to live in society. This article aims to be a journey through the trails of freedom of trainees through different readings. From the initial tools (reading, writing and counting numbers) to sharing reflections, daily practices are described in a common journey of training readers. Trainers and trainees reinvent strategies and organize projects that promote the awareness

of citizenship. It is from this intertwining of competences and challenges that paths are being woven; arts, science and emotions converge to a (re)creation of new life stories.

PALAVRAS-CHAVE

adultos, liberdade, leitura, literacia, diversidade

KEYWORDS

adults, freedom, reading, literacy, diversity

INTRODUÇÃO

O Centro de Educação, Formação e Certificação da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (CEFC-SCML) destina-se a apoiar e a motivar para a aprendizagem ao longo da vida jovens e adultos que se encontram em situação de risco/exclusão social, bem como todos aqueles que pretendem aumentar as suas qualificações académicas. Para o efeito, disponibiliza um serviço de acolhimento, orientação e formação focado em proporcionar uma resposta formativa que permita a promoção da literacia e o desenvolvimento das competências escolares, técnicas, pessoais e sociais necessárias à obtenção de uma qualificação escolar e profissional. A fim de concretizar os seus objetivos, no polo de adultos, o CEFC atua desde a alfabetização até ao nível secundário, disponibilizando modalidades de formação que englobam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Formações Modulares e outras ofertas formativas que não conferem qualificação.

A equipa pedagógica, constituída por gestores de formação, assistentes sociais, psicólogos e formadores, atua de acordo com as orientações metodológicas para a Educação e Formação de Adultos e de acordo com o modelo de intervenção

do CEFC. Na planificação e organização das respostas formativas, assegura que cada curso tem subjacente um desenho curricular flexível centrado no adulto e nas suas experiências de vida, pois “os adultos aprendem quando são capazes de reorganizar e enriquecer o que já sabem” (Dominicé, 1990). Garante também uma organização a partir do cruzamento entre as várias áreas que o compõem, visto que “o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras” (Alonso et al., 2002). Além destes pontos-chave na organização curricular, a equipa do CEFC integra um conjunto de metodologias fundamentais como a educação pela arte e pela cultura, a planificação participada de atividades integradoras e a codocência que, em conjunto, permitem alcançar a necessária diferenciação pedagógica. Desta forma, garante-se o respeito pelo ritmo e pelos processos de aprendizagem individuais, o acesso a novos níveis de literacia e a liberdade para viver plenamente em sociedade.

Os baixos níveis de literacia predominantes nos grupos sociais mais desfavorecidos (Ávila, 2008; Rothés, 2019) e a emergência da promoção de hábitos de leitura junto da população adulta norteiam a forma como a equipa do CEFC planifica a sua intervenção junto dos públicos em formação. Assim, nasceu um projeto alargado de promoção de hábitos de leitura e escrita que pretende promover a aproximação do adulto ao livro físico, virtual ou audiolivro, a obras literárias contemporâneas e clássicas; aproximar o adulto do prazer de ler e escrever; envolvê-lo na educação literária e na educação para a escrita, dada a importância de proporcionar leituras e escritas variadas que permitam desenvolver a criatividade, a expressão oral, a reflexão, a autonomia e uma cidadania mais competente.

Com este artigo, pretende-se efetuar um trajeto pelo CEFC, pelas salas de formação de diferentes módulos, turmas e níveis e apresentar as práticas formativas que se desenvolvem em torno do livro, da leitura e da escrita e que representam a dialética entre a didática e a promoção destes hábitos.

1. O INÍCIO DA LIBERDADE: ALFABETIZAÇÃO E B1

No percurso Alfabetizar e Integrar e no curso EFA B1 (4.º ano), o livro e a leitura marcam presença na Hora do Conto, uma das práticas mais apreciadas pelos formandos. Neste contexto, a obra literária surge pela voz das formadoras, de contadoras de histórias e mediadoras de leitura, por vezes, apenas com o objetivo de promover o prazer de ouvir ler, outras vezes, como ponto de partida para exercícios de carácter agregador das várias áreas que compõem os currículos dos cursos: Cidadania e Empregabilidade (CE), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV) e Linguagem e Comunicação (LC).

As obras selecionadas para esta atividade são, maioritariamente, livros-álbum, porque dispõem de um conjunto de elementos essenciais para trabalhar com estes públicos, tais como a imagem (ilustrações apelativas e complementares); o texto simples; as temáticas transversais e significativas; e a possibilidade de espelhar um espaço que pode ser de todos, independentemente do ponto de partida de cada formando e do seu perfil linguístico.

Foram exploradas várias obras, entre elas, os livros *Oficina de Corações*, de Arturo Abad, e *O Coração e a Garrafa*, de Oliver Jeffers. A leitura e a dinamização de atividades práticas promoveram diálogos e a análise crítica sobre as questões que o texto suscitou. Estas atividades

permitem também uma continuidade e um paralelismo, mais completo, com os momentos de aprendizagem formal da leitura e da escrita.

As evidências das aprendizagens que advêm desta atividade são enriquecidas no diálogo com a vida quotidiana e refletem-se nas sessões subsequentes. As leituras são levadas para casa, partilhadas com as famílias e devolvidas com maior profundidade, diferentes argumentos e novas interpretações. Os momentos seguintes são desenhados a partir das palavras lidas e das palavras criadas.

As experiências de leitura desenvolvidas por estes formandos ecoam pelo CEFC através de exposições (V. Figura 1) e sessões de leituras partilhadas com outras turmas.



Figura 1: Trabalhos realizados pelos formandos de Alfabetizar e Integrar e B1

É no desenvolvimento de atividades como estas que reside a forte convicção de que é possível realizar sonhos. Os sonhos e esperanças da maior parte destes adultos, que se materializam em conseguir ler o nome de uma rua, conseguir escrever e ler uma lista de supermercado, ler o percurso de um autocarro. O analfabetismo é uma prisão. Um sentimento que tem de ser várias vezes desconstruído porque é fácil os formandos sentirem que não são capazes. Saber ler e escrever é inegavelmente uma ferramenta de liberdade.

Dar liberdade e autonomia a adultos que ainda fazem parte de uma percentagem elevada de analfabetos que herdámos de um tempo longo é um caminho que envolve tempo e persistência. É essencial, acima de tudo, uma equipa com o mesmo foco e uma atitude construtiva, reconhecendo cada indivíduo como singular, com a sua história, fragilidades e compromentimentos. O respeito por cada perfil implica um plano e um trabalho individualizado.

2. A EXPRESSÃO DA LIBERDADE – CURSOS DE NÍVEL B2 E B3

Nos cursos de nível Básico (6.º e 9.º ano), escolares e tecnológicos, o objetivo de promover hábitos de leitura e escrita encontra espaço e tempo nos vários módulos que compõem os currículos.

No módulo transversal Aprender com Autonomia (AA), o gestor de formação assume o papel de mediador. Espera-se, ao assumir esta função, que crie sinergias entre as várias componentes do curso, na perspetiva holística que caracteriza o modelo pedagógico dos cursos. E também que promova uma metodologia participativa de trabalho que garanta a escuta ativa, a promoção da confiança e da empatia, a orientação do processo formativo, a reflexão e a consciencialização do formando e o necessário *feedback* sobre a progressão na formação (Canelas, 2008).

A gestão/mediação de formação sai reforçada quando se funde com a mediação de leitura, pois, em conjunto, disponibilizam técnicas e recursos que promovem o questionamento sistemático, o pensamento crítico e a reflexão. Como instrumento de dinâmicas de apresentação recorre-se ao livro-álbum *Se eu fosse um livro*, de André Letria e Jorge

Letria. Após a leitura e a discussão da obra, o formando assume-se como personagem e constrói a sua própria reflexão escrita a partir da frase: “Se eu fosse um livro...”. Neste ponto introduzem-se outras técnicas essenciais ao desenvolvimento da criatividade, privilegiando-se as expressões artísticas para a construção de páginas de apresentação. No final, sintetizam-se as características de todos e estas páginas reúnem-se, criando uma identidade de grupo (V. Figura 2).



Figura 2: Exposição das páginas de apresentação no placar “O que estamos a ler”

A abordagem da perceção é essencial para que os formandos identifiquem e compreendam a pluralidade de pontos de vista sobre o mesmo assunto. Neste sentido, aplicam-se exercícios de análise de imagens, seguidos do debate reflexivo sobre

a possibilidade de um mesmo elemento suscitar diversas interpretações, e introduz-se a obra *Todos eles Viram um Gato*, de Brendan Wenzel. Este texto abre diversos caminhos e permite ao mediador fazer a ponte para o tema Aprender a Aprender e conduzir o adulto num processo de autoconhecimento. A exploração da obra pode desembocar na construção de uma janela de Johari (Ingham e Loft). Quando o grupo o permite, também se pode recorrer ao livro *Um, nenhum, cem mil*, de Luigi Pirandello, que explora em profundidade este tema.

A obra *Histórias para contar consigo*, de Margarida Fonseca Santos e Rita Vilela, e a obra de Jorge Bucay *Deixa-me que te conte* são instrumentos valiosos na mediação de conflitos pessoais e interpessoais e na orientação da gestão de emoções. Contribuem para refletir e reforçar a autoconfiança, identificar as resistências à aprendizagem e ultrapassá-las, compreender as necessidades que cada pessoa tem de se transformar a cada momento da sua vida. Estes livros são muito requisitados pelos formandos para leitura autónoma.

As obras referidas, sempre que se justifica, são trabalhadas a partir da perspetiva de outras áreas curriculares, como, por exemplo, LC. Neste módulo, a presença do livro, da leitura e da escrita é obviamente incontornável. O trabalho em torno da compreensão leitora operacionaliza-se a partir de exercícios como: antecipar o conteúdo da obra através do título e/ou imagens, pesquisar o significado de palavras para enriquecer o vocabulário; durante a leitura, analisar as categorias da narrativa, resumir, redigir textos de opinião, associar imagens a texto, pesquisar a biografia dos autores, dramatizar leituras em sala, selecionando excertos importantes, entre outros.

A promoção de hábitos de leitura alicerça-se no Círculo da Leitura, que

constitui uma estratégia de encontro com os livros e os autores. Regularmente, promovem-se momentos de partilha de textos selecionados pelos formandos e pelos formadores de forma que cada um possa apresentar a sua interpretação do mundo e dos textos literários. Estimular o gosto pela leitura implica respeitar “o direito de ler não importa o quê” preconizado por Daniel Pennac (1999) na obra *Como um romance*. O Círculo da Leitura define-se precisamente como o espaço de liberdade para escolher a obra, independentemente do valor literário. De liberdade também para abandonar e trocar, pois é importante que o formando constate e sinta que é protagonista da formação e que as suas expectativas e interesses são tidos em conta. O papel do formador consiste em disponibilizar referências literárias (socorrendo-se de instrumentos físicos ou digitais, como listas de livros ou o catálogo do Plano Nacional de Leitura) que inquietem o pensamento, que desassosseguem e façam com que o formando chegue ao Círculo da Leitura com mais perguntas do que respostas. A troca de experiências interpretativas, também interdisciplinares, estimulam a aprendizagem e o gosto pela leitura.

Outra área curricular rica em atividades em torno do livro é a de CE. Esta assenta em referenciais organizados em torno de disciplinas com impacto na resolução dos principais problemas da experiência humana. Trabalhar temas de Política e Economia, Saúde ou Ambiente exige uma fundamentação científica, por forma a promover o efetivo desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, levar a uma mudança de atitudes. Nesta área, a leitura e a escrita contribuem para o desenvolvimento da literacia científica, que permite esbater mitos e preconceitos e desenvolver a capacidade de agir em situações dos diferentes contextos de

vida. A análise de livros científicos e publicações igualmente credíveis e rigorosas confere o devido enquadramento histórico e social aos temas explorados com os formandos. Em termos práticos, por exemplo, a compreensão da Roda dos Alimentos ou da Dieta Mediterrânica e o domínio de noções básicas de Biologia, Física e Química tornam possível uma melhor leitura dos rótulos dos alimentos, provocando a reflexão, a mudança de mentalidades e comportamentos.

O livro recentemente editado *Gosto, Logo Existo - redes sociais, jornalismo e um estranho vírus chamado fake news*, de Isabel Meira e Bernardo P. Carvalho, mostra que a preocupação com a literacia e a educação para os *media* é uma emergência nas sociedades atuais. No âmbito dos temas abordados em cidadania, esta obra tem-se revelado um excelente instrumento de trabalho, pois confronta o formando com as suas práticas, provoca o questionamento sobre a realidade digital e potencia o espírito crítico.

Nos cursos EFA, «as metodologias de formação desenvolvem-se numa lógica de “atividades integradoras”, que convocam competências e saberes de múltiplas dimensões, que se interseccionam (sic) e

entrelaçam para resolver problemas em conjunto» (Rodrigues, 2009). No âmbito das comemorações do Ano Europeu do Património Cultural, a equipa pedagógica do curso EFA B3 de Manicura/Pedicura, em conjunto com os formandos, planificou uma atividade designada “O Património nas Nossas Mãos”, cujo desafio final consistia em apresentar o tema numa exposição que incluísse trabalhos de *nail art* inspirados nos elementos gráficos do passado histórico e artístico do nosso país (V. Figura 3). Para a concretização deste projeto, nos diferentes módulos (de formação de base e tecnológicos), os formandos foram impelidos a pesquisar, a ler e a tratar dados de temas do âmbito da História da Arte, da Matemática e da Sociologia. Complementarmente, foram organizadas visitas à Igreja e Museu de São Roque, à Coleção CCB - O Modernismo (1900-1960), e um passeio para recolha fotográfica pelas ruas da Baixa Pombalina, do Campo das Cebolas ao Largo da Misericórdia, para descobrir na Lisboa do século XXI o passado multicultural. Neste processo, as práticas de leitura (interpretação e compreensão) assumem um papel predominante pelo seu carácter instrumental e transversal a todas as áreas curriculares.



Figura 3: Exposição dos trabalhos de *nail art* – “O Património nas Nossas Mãos”

3. A LIBERDADE DE REESCREVER A SUA HISTÓRIA – NÍVEL SECUNDÁRIO

No nível secundário, a escrita, a leitura e a literatura assumem um papel central na gestão dos referenciais, principalmente de Cultura, Língua e Comunicação (CLC). O trabalho de diagnóstico sobre competências de leitura e escrita é o ponto de partida para a planificação partilhada das atividades a desenvolver, quer as restritas ao módulo quer as atividades integradoras. Desta forma, introduz-se uma dinâmica de entrevistas em pares sustentada num guião de questões pré-definidas que, além da apresentação ao grande grupo, através de uma breve incursão pelas experiências de vida, pretende recolher dados sobre os hábitos de leitura e escrita e iniciar um processo de reflexão sobre os bloqueios, as fragilidades e também as potencialidades que cada um apresenta. Um ponto de partida para aprender a pensar e, posteriormente, atingir a metacognição necessária no que concerne à compreensão e à dimensão metalinguística (Azevedo, 2000). As informações recolhidas e debatidas são essenciais para o início do processo de sensibilização para os benefícios da leitura e da escrita.

Com o intuito de promover a relação dos formandos com a leitura e permitir o contacto com diferentes obras, criam-se momentos que têm como finalidade apenas a fruição, o ler por prazer. Assim, o livro insinua-se na sala através de duas práticas. A primeira consiste na leitura de pequenos textos literários em voz alta por parte do formador no início de cada sessão, atividade que paulatinamente se vai alargando aos formandos; quando estes se sentem confiantes, promovem-se práticas de leitura em voz alta a duas vozes, em grupo, cantadas, sussurradas, gritadas, para que possam exercitar a entoação, o ritmo, a polifonia dos textos.

A outra prática consiste na apresentação regular de livros significativos para o formador, com temáticas do interesse dos formandos, ou seja, procura-se apresentar o livro partindo da relação afetiva que se estabeleceu com o mesmo enquanto objeto e texto. Sempre que os formandos se mostram interessados no livro apresentado, este é disponibilizado para leitura autónoma. Posteriormente, são estes leitores que dinamizam sessões de motivação para o grupo.

Nas sessões de CLC, além do prazer da leitura, também se procura estimular o prazer da escrita, desmitificando a ideia de que esta é espontânea e automática quando, como refere Irene Fonseca (1994), “todos conhecemos por experiência própria (e mesmo os mais treinados) quanto é difícil escrever”. O ponto de partida é um exercício colaborativo de composição textual, que conta com a participação de todos (inclusive do formador enquanto modelo). Esta oficina, organizada de acordo com as fases do processo de escrita, planificação, textualização e revisão (Azevedo, 2000), pretende propiciar o ambiente adequado para que o formando se sinta confiante na realização do exercício e para que haja troca de experiências, de formas de pensar e de questionamentos.

A partir dos primeiros exercícios textuais, desenvolve-se uma dinâmica que consiste em preparar um diário multimodal, inspirado nos diários gráficos de Eduardo Salavisa (V. Figura 4). A atividade decorre em articulação com os módulos tecnológicos de animação e expressão. Neste contexto, introduzem-se as técnicas de colagem e os movimentos artísticos do início do século XX, com referência a Pablo Picasso, Georges Braque e Matisse. O diário reveste-se de liberdade de escrita e ilustração sobre as temáticas do curso e estabelece um diálogo com as leituras efetuadas e a prática dos

diferentes géneros textuais. Consiste numa viagem pelo curso que, no final, se revela um documento tradutor da evolução do processo de escrita de cada um.



Figura 4: Exemplos de Diários

Em regime de codocência, surgem as oficinas de escrita criativa, orientadas por escritoras, mediadoras de leitura e contadoras de histórias referenciadas pela equipa do PNL2027. Nestas sessões colocam-se diversos desafios, sempre em consonância com os interesses dos formandos e os temas em desenvolvimento. As mediadoras/ escritoras promovem a escrita de diferentes géneros textuais com recurso a diversas técnicas e criam o ambiente propício para gerar uma relação afetiva com a escrita. Os textos produzidos são sempre partilhados, lidos em voz alta. A inclusão destas oficinas nos currículos dos cursos reforça e inova as estratégias pedagógicas de promoção de escrita já existentes, contribuindo para retirar

o formando da sua zona de conforto e estimulando-o a apresentar soluções inovadoras para as situações-problema com que é confrontado. Recentemente, no âmbito de uma atividade integradora, os formandos foram desafiados a recontar e recriar as suas experiências formativas desenvolvidas numa visita à exposição “O Mar É a Nossa Terra”, numa história infantojuvenil, convocando os conhecimentos culturais, literários e artísticos para interpretar as aprendizagens realizadas (V. Figura 5). De facto, através destes exercícios, o reforço das competências de literacia alia-se ao desenvolvimento de outras competências essenciais, como a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, contribuindo para a preparação da integração dos formandos no mercado de trabalho e na sociedade.



Figura 5: Livros construídos pelas formandas do curso de Técnico(a) de Ação Educativa a partir da interpretação da exposição “O Mar É a Nossa Terra”

No curso de Técnico(a) de Ação Educativa (TAE), as histórias infantojuvenis constituem o tronco comum de várias áreas de competência-chave, e o inglês alia-se a este propósito, para capacitar indivíduos em ferramentas linguísticas, abrindo portas à integração em diferentes contextos. A expressão artística, como metodologia subjacente

ao ensino da língua inglesa, estimula a aprendizagem, potenciando as diversas formas de comunicação. Destaca-se, como exemplo, a criação de uma *short story* a partir de pinturas em acrílico. A atividade foi desencadeada a partir do visionamento do filme *Big Eyes* de Tim Burton e, posteriormente, da leitura da biografia da pintora americana Margaret Keane. Os formandos exprimiram as suas emoções em telas, organizaram uma sequência e criaram uma narrativa em inglês e português. O trabalho foi apresentado a toda a comunidade do CEFEC, através da organização de uma exposição das pinturas e dos textos com vários “adereços” (folhas secas, areia, conchas e sons) que ajudaram a transportar os visitantes numa viagem através dos sentidos (V. Figura 6).

público. Pensar mais profundamente como sentimos cada livro vai capacitando estes formandos para serem leitores com espírito crítico, capazes de fazerem escolhas e de as fundamentarem. No entanto, esta consciência crítica tem a sua génese também na “experiência de vida e de relação com os outros” (Ornelas, 2008) e constitui um caminho que vão desbravando, usando as ferramentas adquiridas ao longo do seu percurso de formação e que são fruto não só do entrecruzar das diferentes áreas de conteúdo curricular, mas também de diferentes interações pessoais.

O exercício da leitura provoca os inevitáveis encontros com o passado e com as memórias da infância. Ao longo do curso, os módulos tecnológicos vão reforçando a importância de cada fase



Figura 6: Exposição *Once upon a time*

Enquanto profissionais, os técnicos de ação educativa têm o compromisso de serem também mediadores da leitura, contribuindo a formação para a sua futura prática pedagógica. Assim, criam-se oportunidades de contacto com os livros, revelando diferentes autores e formas de escrita, valorizando cada passo neste percurso, também, de formação pessoal. E para que futuramente possam apresentar às crianças livros adequados a cada faixa etária e com qualidade, importa confrontá-los com exemplos menos bons, nos quais se escondem mensagens pouco éticas ou onde o texto e a imagem não se articulam ou, ainda, onde o conteúdo e a forma não convergem para o mesmo

de desenvolvimento das crianças e da importância do papel do adulto neste processo de crescimento e consolidação de competências. E mais uma vez, também enquanto educadores, o passado volta, lembrando imperfeições, inseguranças, mas também superação e conquistas. São muitas vezes as histórias com que se cruzam que lhes permitem reescreverem a sua própria história, entenderem o seu percurso e, corajosamente, assumirem escrever novos capítulos da sua vida.

Contar histórias, mesmo em contexto de sala, possibilita treinar o manuseamento do livro, corrigir a dicção, desenvolver a consciência fonológica e aperfeiçoar a comunicação com os outros.

A dinâmica vocal torna a história mais viva e a capacidade de transmitir emoções cresce à medida que a autoconfiança lhes reforça o gosto de fazer viajar os seus ouvintes nesta vivência comum de partilhar leituras.

4. A LIBERDADE DE PARTILHAR – PROJETO EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

As atividades apresentadas são pequenos retratos do trabalho que se realiza no CEFC em torno da didática e da promoção de hábitos de leitura e escrita que integram um trabalho maior. O projeto Experiências de Leitura e Escrita surge como um elemento agregador de toda a comunidade educativa, convidando formandos e colaboradores a encontrarem-se como escritores e leitores e a descobrirem o prazer proporcionado por estas atividades. Neste sentido, a utilização do livro-álbum, um instrumento transversal de respostas múltiplas, constitui uma estratégia pedagógica adequada a diferentes turmas, desde a alfabetização ao nível secundário, bem como a todos os colaboradores. Cada adulto, de acordo com o seu conhecimento do mundo, tem a liberdade de interpretar e enriquecer a leitura com os seus contributos.

Como foi descrito, cada turma integra um conjunto de práticas regulares em torno do livro e da escrita. Pretende-se que cada uma parta do seu projeto e se encontre com os projetos de outras turmas, numa interação integrada em torno da literatura e da escrita. Os formandos são convidados a partilhar os seus trabalhos a partir de atividades como O que estamos a ler, Árvore da Leitura (V. Figura 7), exposições temáticas e comemoração de dias alusivos à leitura e à escrita.

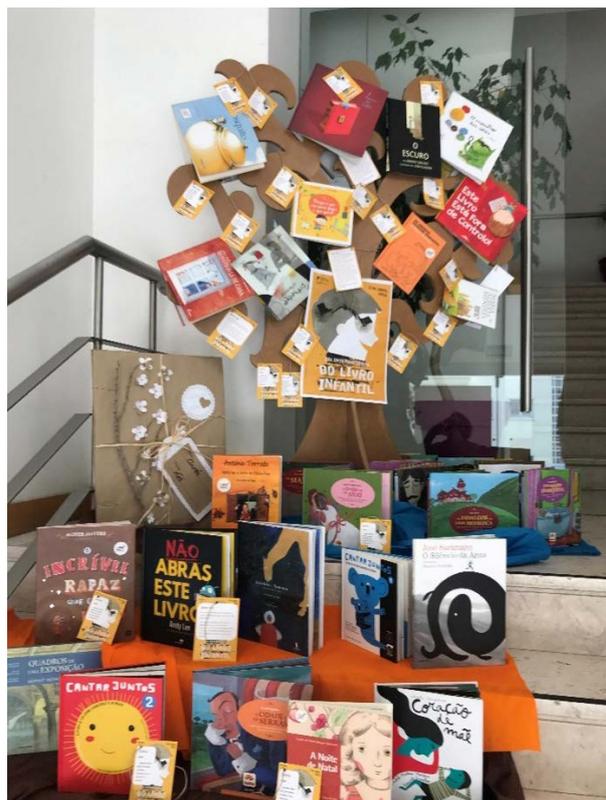


Figura 7: Árvore da Leitura

No atual contexto pandémico, este projeto ficou condicionado pela impossibilidade de interagirmos entre salas. Focados na urgência de dar continuidade a este trabalho, recriámos novas formas de partilha, reforçando a ideia de que haverá sempre Leituras que nos Ligam. Este foi o mote com que “viajámos” pelo CEFC, de sala em sala, levando, num saco de pano (com o logótipo e a frase da nossa convicção), o livro *Eu Espero* de Davide Cali e Serge Bloch, que aborda os diferentes momentos e emoções que se experimentam ao longo da vida. O valor metafórico do “fio da vida” presente no livro mobilizou os formandos a manifestarem os seus desejos e expectativas, escrevendo o que cada um espera e inspirando também a participação de toda a comunidade educativa (V. Figura 8). A vivência desta dinâmica causou impacto na comunicação interna da comunidade, onde cada um se sentiu parte integrante e significativa e, tal

como refere Ornelas, (2008), desenvolveu um maior sentimento de pertença. A mobilização de formandos, formadores, técnicos e demais colaboradores constituiu um processo colaborativo em que se reforçaram sentimentos de identidade coletiva e, simultaneamente, respeito e compreensão pela diversidade.



Figura 8: Materiais da dinâmica “Leituras que nos Ligam”

CONCLUSÃO

Este percurso através das diferentes práticas desenvolvidas no CEFC devolve o eco das mudanças operadas nas vidas dos formandos pela observação de comportamentos que evidenciam a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Observa-se a crescente habilidade com que manuseiam o livro, mostrando-o, contando histórias e desencadeando emoções, ao mesmo tempo que reconhecem os autores que lhes foram apresentados e relacionam obras e diferentes formas literárias. Os formandos revelam um interesse emergente em

explorarem novos livros e reconhecem ter influência na mobilização de práticas de leitura junto de familiares e amigos. Liderar dinâmicas de motivação para a leitura implica transmitir o gosto de folhear livros e de descobrir as palavras que se escondem entre as diversas ilustrações, mas centra-se sobretudo no modelo de leitor que somos. Também em relação à escrita se observa uma evolução na confiança com que produzem os seus textos, revelando uma maior organização de pensamento através da expressão de aprendizagens, ideias, sentimentos e reflexões sobre as experiências vividas. Este é um percurso conjunto de formadores e formandos, tal como diz Margarida Fonseca Santos num dos seus contos, “fazendo da esperança de cada um a nossa prioridade”.

A elevação dos níveis de literacia contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos formandos, o que lhes permite analisar o mundo, constatar a existência de várias escolhas possíveis e redefinir o futuro de acordo com as suas preferências. Considera-se que as estratégias participativas adotadas pelos formadores contribuem para o processo de *empowerment* através do qual os formandos assumem o controlo das suas próprias vidas (Rappaport, 1987). Este conceito relaciona competências individuais e sociais, permitindo estabelecer objetivos e definir as estratégias para os alcançar, numa dinâmica de liberdade.

O processo de escrita deste artigo revelou-se um importante exercício de reflexão e análise para a equipa pedagógica, abrindo caminho à reformulação permanente que a formação de adultos exige. Esta estratégia de reflexão-em-ação revelou-se fundamental para criar um sistema de comunicação mais aberto, facilitando a partilha e rentabilizando os recursos específicos

de cada participante. As vantagens desta metodologia relacionam-se com a possibilidade de implementar mudanças no contexto real – que é, simultaneamente, o nosso objeto de estudo – e com o processo de melhoria contínua.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J.M., Osório, A., Sequeira, F.** (2002). *Educação e formação de adultos: Referencial de competências-chave* (2.ª edição). ANEFA.
- Ávila, P.** (2009). *A Literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Celta.
- Azevedo, F.** (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto Editora.
- Canelas, A.M.** (2008) *Cursos de educação e formação de nível básico. Aprender com Autonomia* (2.ª edição). Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Dominicé, P.** (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Fonseca, I.** (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Editora.
- Ornelas, J.** (2008). *Psicologia comunitária*. Fim de Século.
- Pennac, D.** (1999). *Como um romance* (11.ª edição). Edições Asa.
- Rodrigues, S.P.** (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Rappaport, J.** (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: toward a theory of community Psychology. *American Journal of Community Psychology*: 15 (2), pp.121-148.
- Roths, L., Moreira, A.I., Queirós, J.** (2019). *Plano nacional de literacia de adultos. Relatório de pesquisa*. inED-ESSE-P.Porto.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Anabela de Sousa Azevedo é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pós-graduada em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas – UTAD, Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização – Formação de Adultos pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Possui experiência profissional como docente de Português de ensino básico e secundário. É funcionária da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa desde 2005. Desempenha funções de formadora de Cultura, Língua e Comunicação, de gestora/mediadora de formação e dinamiza atividades do projeto Experiências de Leitura e Escrita no CEFC.

Carla Flores Clara, licenciada em Desenvolvimento Comunitário pelo ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Formada pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, desenvolveu a sua experiência profissional enquanto Educadora de Infância em diversos estabelecimentos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, e como coordenadora pedagógica no Centro de promoção social da PRODAC. Atualmente é formadora no CEFC, onde ministra módulos tecnológicos do curso de Técnico de Ação Educativa e colabora no projeto Experiências de Leitura e Escrita.

Carlos Bruno Alves é licenciado em Filosofia e pós-graduado no Ramo de Formação Educacional pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; pós-graduado em Promoção da Ação Social e Saúde pela Escola Superior de Saúde de Alcoitão. Possui experiência profissional como docente de Filosofia, Psicologia e Área de Integração no ensino secundário.

É Técnico Superior na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa desde 2008, onde desempenha funções de formador de Cidadania e Empregabilidade, Cidadania e Profissionalidade, Expressões Artísticas, História do Design e do Mobiliário. Possui formação e experiência como músico, bem como em Ilustração e Design Gráfico.

Fátima Cristina Teixeira Mota é

licenciada em Ensino de Português, pela Universidade do Minho, em Braga. Possui experiência profissional como gestora/mediadora sociopessoal de formação na Pastoral dos Ciganos; como formadora de Leitura e Escrita, Linguagem e Comunicação e Cultura, Língua e Comunicação em cursos de Educação e Formação de Adultos, bem como em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Atualmente, é professora do 3.º ciclo do ensino básico e secundário no Agrupamento de Escolas de Benfica e formadora externa no Centro de Educação, Formação e Certificação da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Maria Joana Soares de Almeida é

licenciada em Educação Básica – Professora de 1.º ciclo – pela Escola Superior de Educação de Setúbal; pós-graduada em Necessidades Educativas Especiais no domínio Cognitivo e Motor pelo ISCE; pós-graduada em Técnicas e Metodologias Ativas e Expressivas – Arte Educadora – ISLA; Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Escola Superior de Saúde de Setúbal. Atualmente desempenha funções como Professora de Educação Especial e Formadora na área de Leitura e Escrita no Curso de Alfabetização e nos Módulos sobre as Necessidades Educativas Especiais no Curso Técnicas de Ação Educativa no CEFC.

Sónia Jerónimo Camões Tavares é

licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, com profissionalização no ramo Educacional – Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Trabalhou como professora do 3.º ciclo do ensino básico/secundário e lecionou português a estrangeiros. É Formadora no Centro de Educação, Formação e Certificação da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa nos cursos EFA, bem como em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Possui o Curso Avançado de Aplicações Pedagógicas e Institucionais da Arte-Terapia (Nível I), integrando técnicas artísticas no processo de ensino-aprendizagem (pedagogia através da arte).

PRÁTICAS

Projeto Metamorfoses: um desafio para aprender ciência, tecnologia e literatura**Metamorphosis project: a challenge to learn Science, Technology and Literature****João Dias e Adelina Machado**

RESUMO

‘Metamorfoses’ é um projeto-piloto que tem o objetivo de proporcionar aos jovens do ensino secundário uma experiência educativa envolvendo a ciência e as humanidades de forma integrada. Os estudantes são desafiados a construir um protótipo biônico que seja utilizado por um dos protagonistas de um conto de ficção científica da sua autoria. O protagonista pode inclusivamente ser o próprio protótipo biônico.

Este projeto foi lançado em 2019 pela Ciência Viva através do ESERO Portugal, um programa educativo da Agência Espacial Europeia e da Ciência Viva, e pelo Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027), em parceria com o Gabinete de Comunicação de Ciência da Fundação Champalimaud. ‘Metamorfoses’ é uma iniciativa inovadora no panorama educativo português, na medida em que associa ciência e tecnologia com leitura e escrita, promovendo a interdisciplinaridade e a literacia científica nas escolas.

O projeto estreou-se no ano letivo de 2019/2020 e 5 das 10 equipas finalistas, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, conseguiram terminar os seus trabalhos, disponíveis na página oficial do PNL2027. A segunda edição do projeto, referente ao ano letivo 2020/2021 teve a participação inicial de 11 equipas. Os 8 projetos finalistas podem ser consultados igualmente na página oficial do PNL2027.

Neste artigo apresentaremos os pressupostos em que assenta o projeto e a forma como alunos e professores têm correspondido a este desafio, incluindo alguns depoimentos de participantes nas primeiras edições.

ABSTRACT

Metamorphoses is a pilot project created with the purpose to provide secondary students with an educational experience involving science and humanities in an integrated manner. Students are challenged to build a bionic prototype that has to be used by one of the protagonists of a science fiction story of their own. The main protagonist may even be the bionic prototype itself.

This project was launched in 2019 by Ciência Viva through ESERO Portugal, an educational program of the European Space Agency and Ciência Viva, and by the National Reading Plan 2017-2027 (PNL2027), in partnership with the Science Communication Office of the Champalimaud Foundation. Metamorphoses is an innovative initiative in the Portuguese educational landscape, in that it associates science and technology with reading and writing, promoting interdisciplinarity and scientific literacy in schools.

The project debuted in the 2019-20 school year and 5 of the 10 finalist teams, despite the difficulties imposed by the pandemic, managed to finish their work. Their bionic prototypes and science fiction tales are shown here, on the official page of PNL2027. The second edition of the project, referring to the 2020/2021 school year, had the initial participation of 11 teams. The 8 finalist projects can be found here, on the official page of PNL2027.

In this article we will present the assumptions on which this project is based on and how the students and teachers have responded to this challenge, including some testimonials from the participants in the first two editions.

PALAVRAS-CHAVE

metamorfoses, projeto escolar, literacia científica, literatura, ciência e tecnologia

KEYWORDS

metamorphosis, school project, scientific literacy, literature, science and technology

INTRODUÇÃO

O projeto ‘Metamorfoses’ nasceu da necessidade de lançar um desafio inovador aos estudantes portugueses, aliando a Ciência e a Tecnologia à Literatura de uma forma aliciante. A importância de criar uma iniciativa deste género foi identificada pelo Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027), que desafiou a Ciência Viva a imaginar um projeto educativo com estas características. A conceção do projeto teve por base uma análise cuidada do panorama atual do sistema educativo português, das metodologias de ensino e das áreas curriculares das Humanidades e da Ciência e Tecnologia. Seguem-se umas breves linhas sobre os pressupostos de base na criação do projeto.

PRESSUPOSTOS

A. Sistema educativo português

Os cursos científico-humanísticos^[1] constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior e estão divididos em: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; Artes Visuais. Cada um destes cursos encontra-se, por sua vez, dividido em duas partes: componente de formação geral, comum aos quatro cursos, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens; componente de formação

específica, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso.

Apesar de os cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades terem um tronco comum, grande parte dos alunos não valorizam devidamente as disciplinas que não fazem parte da sua formação específica. O caso típico acontece com a disciplina de Matemática B nos cursos de Línguas e Humanidades, em que muitas vezes esta disciplina é desvalorizada em relação a outras, como, por exemplo, o Português. Já nos cursos de Ciências e Tecnologias, o Português e a Filosofia são consideradas disciplinas ‘menores’, embora sejam disciplinas fundamentais na construção do discurso e do pensamento.

Felizmente, a recente homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) parece indicar que se está deliberadamente a trilhar um caminho que permite conferir ao ensino secundário uma identidade que poderá ser reconhecida socialmente como o fim da escolaridade formal, permitindo esbater as divisórias organizacionais e pedagógicas das vias que o constituem. O documento estabelece “um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (Martins, 2017, p. 1)^[2], sendo uma referência essencial na operacionalização do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017). A sua implementação foi iniciada no ano letivo de 2017/2018, e tem gerado grandes expectativas de alunos, professores e famílias.

B. Humanidades ou Ciência e Tecnologia?

Se refletirmos sobre o mundo atual e procurarmos soluções para os seus problemas, temos de mudar a nossa maneira de pensar e passar de

um paradigma simples (mecânico, reducionista e linear) para um paradigma mais complexo (dinâmico, aberto e interdisciplinar).

A Ciência tem revelado múltiplos sucessos nas últimas décadas, especialmente nas áreas que têm um impacto económico mais imediato, o que é particularmente relevante na conjuntura recente de crises económicas e financeiras.

As Humanidades não passaram, no entanto, a ser menos importantes, trazendo-nos a perspetiva da história, da cultura, das artes e permitindo compreender melhor e agir sobre a sociedade em que vivemos.

C. Sobre a Educação

A Educação tem como um dos seus objetivos principais a contribuição para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens. As Humanidades são a base imprescindível para a sua formação integral, a par de uma preparação científica que contribua para um pensamento científico crítico.

Entre os teóricos que refletiram sobre este tema, destaca-se Bertrand Russell (1872/1970), que desenvolveu uma conceção humanista da educação, segundo a qual esta envolve um conjunto complexo de capacidades, talentos e atitudes que, em conjunto, delineiam uma educação que tem aspetos intelectuais e morais. No seu volume *Educação para um mundo difícil* (1961)^[3], Bertrand Russell chama-nos a atenção para o facto de um ensino exclusivamente científico ser incompleto, como se nos quisesse alertar para a necessidade de complementarmos o ensino das Ciências com o estímulo para a procura da sabedoria - “aquele conhecimento que, caso possa ser transmitido, pode apenas sê-lo através do lado cultural da educação”.

De facto, as combinações entre as metodologias de ensino de diferentes

disciplinas permitem alargar o campo de investigação e a interligação entre as Humanidades e as Ciências. Esse alargamento verifica-se no caso das áreas das Humanidades Digitais (envolvendo as Ciências Sociais e Humanas, as Ciências de Computação e as Ciências da Informação e Documentação), as Ciências Cognitivas, as Neurociências e as Biotecnologias.

A ficção científica, por exemplo, pode ser trazida para o contexto mais alargado da educação para convidar a uma reflexão sobre a sociedade e possíveis futuros imagináveis, com as respetivas implicações sociais e éticas. Da mesma forma, a ficção científica pode ser abordada nas atividades educativas das Ciências com um sentido motivador, mas também como uma forma de convidar a uma reflexão sobre questões significativas acerca da sociedade e do seu futuro. Ainda a propósito do papel da ficção científica na educação científica, citamos John Brunner (1971)^[4] quando afirma que “A ficção científica deve ser claramente entendida, não é ficção sobre a ciência. É sobre pessoas, como toda a ficção - embora, neste caso específico, [os protagonistas] possam muito bem não ser humanos -, que se beneficiam ou são afetadas pelo impacto da mudança tecnológica.” (Brunner, 1971, p. 389).

O NASCIMENTO DE ‘METAMORFOSES’

No início de 2019, a Ciência Viva e o PNL2027 criaram um projeto para promover a interdisciplinaridade entre as áreas das Humanidades e da Ciência e Tecnologia nas escolas. Foi criado um desafio, dirigido aos alunos e professores do ensino secundário, que consistiu na criação de um protótipo biónico que servisse de pretexto para a escrita de um

conto de ficção científica. O protagonista da história seria o próprio membro biônico ou o ser que o utiliza. A ideia da substituição de parte do corpo de um ser vivo por um componente eletrónico pressupõe que este tenha sido sujeito a uma transformação, ou a uma mudança de forma. A combinação invulgar do Português e da Literatura com a Ciência e a Tecnologia, do ponto de vista curricular, implica também a adaptação a uma nova realidade. Foram estas razões que nos fizeram dar a este projeto o nome ‘Metamorfoses’.

Na Ciência Viva, o projeto foi integrado no plano de atividades do ESERO Portugal (ESERO PT), programa educativo que resulta de uma parceria com a Agência Espacial Europeia (ESA). Este programa utiliza o Espaço como contexto inspirador para a aprendizagem das Ciências, das Tecnologias e da Matemática, para promover o interesse dos alunos nestas disciplinas e os incentivar a seguir carreiras científicas e de engenharia. No nosso país, o ESERO PT é um ponto de referência para os professores do ensino básico e secundário, ao facilitar a abordagem de temas do Espaço na sala de aula, através da disponibilização de recursos educativos, ações e cursos de formação.

O ESERO PT/Ciência Viva tornou-se, assim, no parceiro ideal do PNL2027 para assumir a organização conjunta do projeto ‘Metamorfoses’. O Gabinete de Comunicação de Ciência da Fundação Champalimaud foi posteriormente convidado a estabelecer uma parceria para a realização deste desafio. Os investigadores da Fundação assumiram o papel de consultores, formadores e júri relativamente à componente científico-tecnológica do projeto. Por sua vez, o PNL2027 ficou encarregue de divulgar, apoiar, formar e avaliar o trabalho das equipas participantes na sua componente

humanística. Por fim, a divulgação e promoção do projeto pelas escolas, a interligação das áreas curriculares e toda a logística envolvida na organização do projeto ficaram a cargo do ESERO PT.

AS DUAS PRIMEIRAS EDIÇÕES

Em ambas as edições as equipas eram formadas por grupos de 4 a 6 alunos, cujo trabalho foi supervisionado por dois docentes, das áreas de Ciência e Tecnologia e de Humanidades. Os trabalhos dos projetos finalistas foram apresentados sob a forma de um vídeo e de um documento de texto com o conto final. Ambos foram avaliados por um júri constituído por elementos indicados pelo PNL2027, pelo Ciência Viva e pela Fundação Champalimaud (FC). Foram escolhidos 10 vencedores, de acordo com os seguintes critérios:

- Execução técnica do objeto biônico (40%) – Funcionalidades e execução;
- Valor literário do conto (40%) – Correta utilização da língua portuguesa e originalidade do texto;
- Produto final (20%) – Harmonia e unidade do conjunto (objeto e texto).

As equipas foram incentivadas desde o início a procurarem parcerias com outras instituições em busca de patrocínios, consultoria científica ou apoio para a aquisição de materiais.

Edição-piloto em 2019/2020

A edição-piloto do projeto foi coordenada pelo ESERO PT, por intermédio da professora Adelina Machado, Coordenadora Educativa, e por Ana Alves, Assistente de Projetos; por Cristina Sarmiento, responsável pelo projeto de leitura Ler + Ciência, do PNL2027; e por Catarina Ramos, Coordenadora da Assessoria de Comunicação Científica da Fundação Champalimaud (FC).

Foi criado um *workshop* para os professores, em regime presencial, com a duração de um dia. O *workshop* era de carácter obrigatório para os participantes no concurso, embora fosse aberto a todos os professores que se inscrevessem previamente. Incluiu uma formação científica e tecnológica, a cargo da FC, e um curso intensivo de Literatura de Ficção Científica, a cargo do PNL2027.

A primeira parte do *workshop* contou, assim, com a participação de vários investigadores e engenheiros da FC, que deram a oportunidade aos professores de alargarem os seus conhecimentos em várias áreas distintas, como as Neurociências e a Engenharia Computacional.

A segunda parte do *workshop* ficou a cargo do PNL, através da participação de Nuno Camarinho (escritor e engenheiro físico), que dinamizou a atividade ‘Como se escreve um conto de ficção científica’.

Os projetos finais das equipas que participaram na edição-piloto do ‘Metamorfoses’ foram entregues à Ciência Viva, ao PNL e à FC para apreciação e avaliação.

Inscreveram-se 12 equipas, de entre quais foram selecionadas 10 finalistas. Entretanto, surgiu a pandemia de SARS-CoV-2, responsável pela COVID-19. Os problemas provocados por esta situação e a difícil adaptação das escolas a esta nova realidade levou a que apenas cinco equipas conseguissem levar a cabo a sua missão. Os seus trabalhos finais encontram-se expostos na página do Ler+ Ciência, no portal do PNL2027.

Os jovens participantes deram largas à sua imaginação e criaram contos sobre olhos biónicos que ajudam invisuais a detetar incêndios ou superfícies quentes, dedos biónicos que permitem dar apoio a doentes, uma mão biónica supersónica que facilita o trabalho de uma mulher polícia, entre outros (V. Figura 1).

Segunda edição em 2020/2021

Na segunda edição, concorreram 11 equipas. O *workshop* para os professores foi realizado através de uma plataforma *online*, dada a situação da pandemia que se vivia no nosso país nessa altura. Como é habitual, contou com uma componente científico-tecnológica, com a presença de vários neurocientistas, engenheiros e um biólogo marinho.

Desta vez, os professores foram convidados a fazer uma breve apresentação do trabalho das suas equipas e explicaram como os objetos biónicos seriam enquadrados nos respetivos contos de ficção científica. A equipa do PNL pronunciou-se sobre as narrativas propostas pelas equipas e os investigadores presentes deram-lhes *feedback* científico-tecnológico sobre o andamento da construção dos seus objetos biónicos.

A edição do ano letivo 2020-2021 terminou com a seleção de oito equipas. Dada a qualidade dos vários projetos, a organização decidiu que todas teriam igual destaque. Assim, todas as equipas foram convidadas a apresentar os seus trabalhos no Encontro de Ciência 2021, quer presencialmente, quer sob a forma de um vídeo.

Os trabalhos finais deste ano letivo estão disponíveis na página oficial do Ler+ Ciência, no portal do PNL2027, e na página do ESERO Portugal.

É de realçar o grande empenho, a criatividade e a originalidade das equipas participantes, demonstrados através dos trabalhos propostos, como, por exemplo: uma mão biónica que toca um piano cujas teclas são sensores construídos com material reciclável; um animal biónico com a missão de medir a poluição do ar no seu *habitat*; ou uma abelha biónica capaz de detetar as condições atmosféricas ideais para informar as suas companheiras da colmeia da melhor altura para recolherem o pólen.

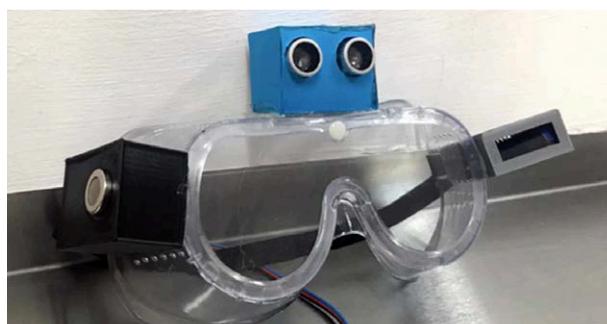
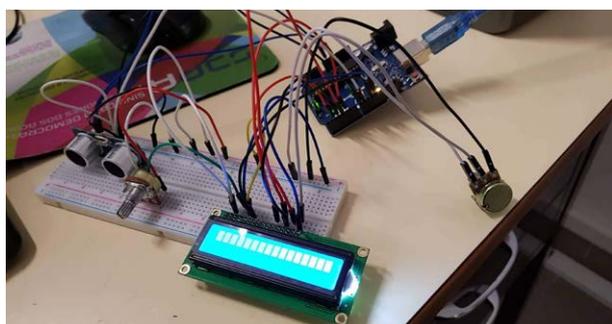


Figura 1: Alguns dos trabalhos desenvolvidos pelas equipas: um implante subcutâneo, óculos biônicos, um dedo e uma mão biônicos e a dramatização de um dos contos.

CONCLUSÃO

Inquirimos vários professores e alunos que participaram neste projeto e recolhemos as suas respostas. Procurámos desta forma perceber como foram as suas experiências, em que medida o projeto ajudou os docentes a ensinar estas áreas curriculares e a motivar os alunos para procurarem saber mais sobre estes assuntos.

Até agora, no total, tivemos 23 equipas a participar no projeto, inclusive uma professora que participou nas duas edições. No entanto, há que realçar que houve vários professores a orientar mais do que uma equipa na edição-piloto, embora este projeto seja de difícil execução e, como tal, exija muitos dias de dedicação e envolva áreas disciplinares muito distintas. Além disso, a missão das equipas foi dificultada por ter decorrido num ano em que a pandemia impediu que os alunos se pudessem reunir presencialmente para trabalharem em equipa.

Voltámos a recolher muitos testemunhos positivos e até entusiastas por parte de professores e alunos. Alguns dos participantes na primeira edição aconselharam este projeto a outros colegas, que esperam inscrever-se em futuras edições.

Consideramos que o projeto alcançou uma população escolar muito abrangente, dado que recebemos participações de vários distritos diferentes do País, de Norte a Sul, incluindo o Interior e Ilhas.

A importância da multidisciplinaridade do ‘Metamorfoses’, que permite desenvolver novas competências científicas e literárias, foi destacada por um grande número de professores. Além de referirem que esta foi uma excelente forma de promoverem os conteúdos programáticos das disciplinas que lecionam, também o desenvolvimento das competências transversais e das relações

de aluno-aluno, aluno-professor foram referidas como uma das mais-valias do projeto.

De um modo geral, todos os docentes se sentiram aliciados pelo desafio de construir um protótipo biónico, sobretudo por se tratar de um trabalho complexo, que exigiu a aquisição de novas bases técnicas, com as quais nunca antes tinham lidado.

Já os alunos destacaram a satisfação de terem aprendido a superar as dificuldades encontradas com a ajuda do trabalho de equipa, principalmente no que diz respeito à eletrónica e à exploração da programação do objeto biónico. Todos eles gostaram da experiência de aprender técnicas de escrita ficcionada e criativa e de descobrir que os conhecimentos adquiridos em disciplinas tão diferentes como o Português e a Física se podiam conjugar para proporcionar resultados tão interessantes e até divertidos.

No que diz respeito às dificuldades encontradas, quase todas as equipas referiram que o maior problema foi, de facto, lidar com as contingências impostas pelo contexto de pandemia em que vivemos, sobretudo na parte científica e tecnológica do projeto.

Destacamos o testemunho de uma professora de Educação Especial, que escreveu o seguinte: “[esta atividade] despertou em nós uma consciência acrescida de intervenção social uma vez que contactámos mais de perto com colegas ‘especiais’ que, pelas suas especificidades, nos levaram a refletir sobre a importância da compreensão e da aceitação dos outros.” Dada a especificidade dos seus alunos, foi inclusive dramatizado o conto de ficção por eles criado.

Entre as equipas que concorreram, alguns alunos referem que a sua participação no projeto tem potenciado a cooperação entre alunos e professores e

entre a escola e outras instituições, além de lhes permitir descobrir alguns talentos escondidos.

Outro professor conta-nos que ele e os seus colegas “consideraram o projeto inédito e muito desafiante, ao convocar duas áreas do saber muito distintas” e reconhecem que esta experiência está a ser “enriquecedora em vários domínios, tais como a expressão escrita, a sensibilidade estética, o espírito crítico, o relacionamento interpessoal, a resolução de problemas, a procura de soluções tecnológicas, etc.”

A professora que participou nas duas edições do concurso considera que “temos de pensar um bocadinho mais além do ensino tradicional, pois é isso que será exigido aos nossos alunos no futuro.” Afirma que foi por essa razão que se interessou por este projeto. Refere-se a ‘Metamorfoses’ como “um projeto exigente, pelo facto de tirar os alunos do tradicional ensino livresco. Aqui não há um manual, temos de ir ultrapassando os obstáculos. Daí que seja também só por si um projeto desafiante, pois cada obstáculo conduz a um novo desafio.” Recorda ainda que os seus alunos nunca tinham trabalhado com sensores Arduino, porque o Clube de Informática da sua escola estava ainda a dar os primeiros passos na altura. Foi graças à persistência e dedicação da equipa que os obstáculos foram todos superados. Acrescenta ainda: “Foi um trabalho gratificante como professora, pois também cresci ao dar mais um passo naquilo que acredito ser o futuro da escola. Por parte dos alunos, foi bastante interessante ver a motivação para ultrapassar cada etapa e a expectativa do produto final.”

Terminamos com mais uma partilha de uma professora: “Este foi, sem dúvida, um projeto gratificante, que nos permitiu alargar os nossos horizontes e adquirir novos conhecimentos para a vida.”

Estas razões levam o ESERO PT/Ciência Viva, o PNL2027 e a FC a considerar que o projeto, iniciado como um piloto, deve ter continuidade. Que venha a 3.^a edição do projeto ‘Metamorfoses’!

Referências

- [1] Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129, artigo 38.º. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos>
- [2] Martins, G. et al. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 21 de julho. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf
- [3] Russel, B. (1961). Education for a Difficult Worl. In *Fact and Fiction*. George Allen & Unwin Ltd. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/futuro/educ%20%20mundo%20dificil.pdf>
- [4] Brunner, J. (1971). The educational relevance of science fiction. *Physics Education*, 6(6), pp 389-391. Nota: A citação em questão é referenciada em português no artigo: Piassi, L. (2015). A ficção científica como elemento de problematização na educação em ciências. *Ciência & Educação*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282468291_A_ficcao_cientifica_como_elemento_de_problematizacao_na_educacao_em_ciencias

AGRADECIMENTOS

Os Autores querem agradecer aos professores e aos alunos que participaram no projeto ‘Metamorfoses’ e que aceitaram o nosso convite para nos dar o seu testemunho sobre a experiência que viveram:

Equipa Mónica, a Mão Supersónica (edição-piloto)

Escola: Escola Secundária Quinta das Palmeiras, Covilhã

Docentes: Albertina Leitão (Física), Alice Carrilho (Biologia), Sónia Pimparel (TIC) e Pedro Pimparel (Português)

Alunos (11.º e 12.º ano): Francisca Valezim, João Resende, José Mariano, Mariana Pinheiro, Mariana Morais, Mariana Pedro e Ricardo Justino

Equipa VitaMoimenta (segunda edição)

Escola: Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira

Docentes: Ana Santos (Português), Paulo Sanches (Física), Eduardo Ribeiro (Área Tecnológica)

Alunos (12.º ano): André Santos, Bárbara Ribeiro, Filipe Tavares, Hugo Rodrigues, Maria Soares, Pedro Carvalho

Equipa Armilla BeiraX (segunda edição)

Escola: Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira

Docentes: Maria Loureiro (Português), Paulo Sanches (Física), Eduardo João Ribeiro (Área Tecnológica)

Alunos (12.º ano): Francisco Mesquita, João Matos, João Santos, Leandro Carvalho, Marta Domingues, Pedro Salgueiro, Pedro Mendes

Equipa X-Glasses (edição-piloto)

Escola: Escola Básica e Secundária da Povoação, S. Miguel, Açores

Docentes: Nídia Fidalgo (Física) e Graça Ferreira (Português)

Alunos (12.º ano): Beatriz Ferreira, Lucas Junípero, Éric Carreiro, Bruno Oliveira, Miguel Furtado

Equipa Hope (segunda edição)

Escola: Escola Básica e Secundária da Povoação, S. Miguel, Açores

Docentes: Nídia Fidalgo (Física) e Graça Ferreira (Português)

Alunos (12.º ano): Raquel Resende, Sara Barbosa, Matilde Leite e Sabrina Furtado

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

João Emanuel Guerreiro dos Santos

Pinto Dias tem mestrado em

Astronomia e Astrofísica, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Tem experiência profissional como investigador em Astrofísica Extragaláctica, tendo trabalhado no Observatório Astrofísico de Arcetri, em Itália, e realizado diversas observações de galáxias distantes no infravermelho no Observatório de La Silla, no Chile. Entre 2011 e 2017, trabalhou como planetarista e comunicador de Ciência no Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa. Realizou várias sessões interativas e dramatizadas neste museu, onde interpretou figuras famosas da Ciência. Trabalha na Ciência Viva desde outubro de 2017, tendo integrado a equipa do programa educativo ESERO Portugal, uma parceria da Agência Espacial Europeia com a Ciência Viva. Assumiu as funções de coordenador do ESERO Portugal em 2019. Além disso, também é ator, improvisador e professor de Teatro de Improviso na Escola de Atores da ACT, em Lisboa.

Maria Adelina da Silva Machado é ex-

professora de Física. Licenciou-se em Ensino da Física pela Universidade de Lisboa em 1978. É também pós-graduada na área de Desenvolvimento e Educação, pela Universidade NOVA de Lisboa, e tem participado em vários cursos de verão para educadores na ESA e da NASA. Como professora, colaborou em projetos escolares com a Ciência Viva desde 1998. Foi Coordenadora Pedagógica do Centro Ciência Viva da Amadora de 2005 a 2010. Foi Diretora Executiva do Centro Ciência Viva de Sintra de 2011 a 2014. É atualmente Consultora de Educação para o Espaço na Ciência Viva e é também Coordenadora de Educação do ESERO Portugal.

DIGITAL

“As florestas não brotam, não se multiplicam, não suspiram”: ciberliteratura e educação ambiental **“Forests do not sprout, do not multiply, do not sigh”:** digital literature and environmental education

Diogo Marques e Ana Gago

RESUMO

Partindo da exploração do potencial lúdico-pedagógico de processos combinatórios e permutacionais de escrita, no presente artigo propomo-nos discutir possíveis aplicações da ciberliteratura no âmbito do desenvolvimento de estratégias de educação ambiental, dentro e fora do campo de ação institucional. Através da análise do poema ciberliterário *Árvore* (2018), da autoria do investigador e poeta experimental Rui Torres, e da sua relação com práticas artísticas e hacktivistas, a ciberliteratura é colocada em diálogo com problemáticas como a sustentabilidade e a obsolescência tecnológica.

Adicionalmente, será feita referência a outros exemplos de criações artístico-literárias (pós-)digitais, com impacto internacional, enquanto partes integrantes de um mesmo ecossistema, como *About Trees* (2015), da autoria de Katie Holten, *DEFOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOREST* (2017), da autoria de Joana Moll, e *Amazon* (2019), de Eugenio Tisselli. De forma a ilustrar a continuidade da ciberliteratura no contexto alargado das práticas experimentais em Portugal, são ainda convocados alguns dos seus precursores, como *Soneto Ecológico* (2005), instalação de poesia ambiental, da autoria de Fernando Aguiar.

Colocando em diálogo tradição e inovação, escrevem-se (e recombina-se) vários caminhos de possibilidade a partir de/para a literatura digital, enquanto manifestação artístico-literária e enquanto ferramenta educativa, interventiva e mobilizadora.

ABSTRACT

*Taking from the playful-pedagogical potential of combinatorial and permutational processes in wreading (writing-reading), in this article we propose to discuss possible applications of digital literature in the context of the development of environmental education strategies. Through the analysis of cyberliterary poem *Árvore* (2018), by researcher and experimental poet Rui Torres, and its relationship with activist and hacktivist practices, digital literature is placed in dialogue with issues such as sustainability and technological obsolescence.*

*In addition, as integral parts of an ecosystem, reference will be made to (post) digital artistic-literary creations with an international impact, such as, *About Trees*, by (2015), by Katie Holten, *DEFOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOREST* (2017), by Joana Moll, and *Amazon* (2019), by Eugenio Tisselli. Also, in order to illustrate the continuity of digital literature in the broader context of experimental practices, we analyse some of its precursors, such as *Soneto Ecológico* (2005), a public land art installation by Fernando Aguiar.*

Putting in dialogue tradition and innovation, several paths of possibility from digital literature are written (and recombined), as an artistic-literary manifestation and as an educational, interventional and mobilizing tool.

PALAVRAS-CHAVE

ciberliteratura, ativismo, hacktivism, educação ambiental, literacia digital

KEYWORDS

digital literature, activism, hacktivism, environmental education, digital literacy

O primeiro que compreendeu bem tudo aquilo foi Cosimo. Descobriu que, estando as árvores e plantas assim tão dispersas e inclinadas, podia, passando de um ramo para o outro, deslocar-se algumas milhas sem necessidade de descer a terra. Por vezes, uma clareira obrigava-o a fazer desvios muito longos, mas depressa aprendeu todos os itinerários possíveis e passou a medir as distâncias, não já segundo os nossos padrões, mas tendo em mente os traçados distorcidos que, caminhando por cima das árvores, teria de seguir.

ITALO CALVINO, *O Barão Trepador*

[A] literatura é de facto um jogo combinatório, que segue as possibilidades implícitas na sua matéria-prima, independentemente da personalidade do poeta, mas é um jogo que a certo ponto se encontra investido de um significado inesperado, um significado não objectivo do nível linguístico em que estamos a mover-nos, mas desviado para outro plano, de modo a pôr em jogo algo que noutra plano é levado muito a peito pelo autor ou pela sociedade a que ele pertence. (...) A fronteira nem sempre está claramente assinalada; neste ponto, eu diria que é a atitude da leitura que se torna decisiva; é ao leitor que cabe o papel de fazer que a literatura desenvolva a sua força crítica, e isto pode-se fazer independentemente das intenções do autor.

ITALO CALVINO, “Cibernética e Fantasma”

RAÍZES, RIZOMAS

Em *O Barão Trepador*, romance de Italo Calvino publicado em 1957, Cosimo descobre e expande um “mundo novo”, “não já segundo os nossos padrões, mas tendo em mente os traçados distorcidos que, caminhando por cima das árvores,

teria de seguir” (Calvino, 2000, 42). Dez anos mais tarde (1967), numa conferência intitulada “Cibernética e Fantasma”, o mesmo Calvino viria a propor uma série de reflexões sobre a literatura como processo combinatório, que a máquina potencia, à luz dos avanços na Cibernética enquanto “disciplina catalisadora” de relações renovadas entre literatura e matemática (Seiça, 2013, p.109).

Pese embora a distância temporal entre os dois textos, a personagem de Cosimo parece antecipar a ideia de leitor-jogador que, por meio de combinatórias e ramificações, busca e encontra significados inesperados, colocando “em jogo algo que noutra plano é levado muito a peito pelo autor ou pela sociedade a que ele pertence” (Calvino, 2003, p. 221). Daí que, para Calvino, e no seu entendimento de “máquina literária”, o papel do leitor no desenvolvimento da “força crítica” da literatura possa ser desempenhado num plano próprio e independente em relação “às intenções do autor” (p. 224).

Talvez por esse motivo, Giulia Pacini proponha uma leitura de *O Barão Trepador* que expande a sua categorização enquanto romance filosófico para a de romance botânico, ou ambiental, e, em certa medida, artista. Nomeadamente, na forma como ilustra “a desflorestação ocorrida ao longo da costa mediterrânica setentrional da Itália”^[1], servindo enquanto “resposta literária aos excessos do desenvolvimento urbano que caracterizaram o período do pós-guerra” e, simultaneamente, “reflexão crítica sobre uma história mais longa da intervenção humana na Riviera italiana”^[2] (Pacini, 2014, p. 58; tradução nossa). Porém, mais do que apontar para evidentes preocupações ecológicas^[3], o argumento de Pacini confirma as intuições transliterárias de Calvino. Isto é, enquanto barómetro do seu tempo, revelador de uma permeabilidade a uma ideia de literatura em tensão e em expansão.

Vale referir que, em 1959, dois anos depois da publicação de *O Barão Trepador*, dar-se-iam as primeiras experiências estocásticas de Theo Lutz. Fortemente inspirados pela *Estética Gerativa* de Max Bense, e produzidos com a ajuda de um computador ZUSE Z22, os textos estocásticos de Lutz consistiam, segundo Pedro Barbosa, na “produção aleatória de frases, mediante uma gramática rudimentar e um pequeno léxico introduzidos no programa”, a partir de *O Castelo*, de Franz Kafka (Barbosa, 1996, pp. 133-134). Mas também, no que diz respeito a experiências pioneiras no âmbito da criação literária assistida por computador, dois anos mais tarde, em 1961, pela mão de Nanni Balestrini e com o apoio da IBM, a criação de poesia combinatória por meio de um Tape Mark 1. É de realçar que, para Barbosa, o “método combinatório”, e a sua “exploração integral”, em toda a sua amplitude, abre “um campo de possíveis” (pp. 50-53).

Discípulo de Abraham Moles, em Estrasburgo (que, por sua vez, trabalhou com Max Bense, em Estugarda), caberia a Pedro Barbosa a execução das primeiras experiências literárias assistidas por computador, em Portugal. Mais concretamente, entre 1975 e 1976, a partir do Laboratório de Cálculo Automático (LACA) da Faculdade de Ciências do Porto^[4], e em colaboração com o Engenheiro Azevedo Machado, resultando em “três volumes dedicados à programação de literatura com base nas linguagens FORTRAN e BASIC”: dois volumes iniciais, *A literatura cibernética 1. Autopoemas gerados por computador* (1977) e *A literatura cibernética 2. Um sintetizador de narrativas* (1980) - curiosamente editados por Cooperativa Árvore, no Porto -, e um terceiro volume, de 1988, intitulado *Máquinas pensantes. Aforismos gerados por computador*, com chancela da editora

Livros Horizonte, Lisboa (Torres; Marques, 2020, p. 146). De resto, seria esta trilogia que viria, em 1996, a incorporar o volume *A Ciberliteratura* (Edições Cosmos), numa versão atualizada, revista e ampliada das reflexões de Pedro Barbosa no domínio da criação literária e computador. Entendendo-se o computador como “amplificador” ou “telescópio de complexidade” (Barbosa, 1996, pp. 63-66), para Pedro Barbosa:

A Arte computacional dá assim acesso à multiplicidade das formas novas em que os numerosos múltiplos são ainda o prolongamento concreto de um jacto criativo tentacular, dispersando-se em árvore: através dos múltiplos teremos então acesso directo à obra, pois eles são ainda a própria obra, numa das suas inumeráveis metamorfoses (p.109; redondo nosso).

Consequentemente, seguindo Barbosa, a “literatura computacional” implica uma “partilha transindividual da autoria”, que se joga, pelo menos, em três níveis: 1) com a máquina, por meio da “criatividade variacional” que a esta corresponde; 2) coletivamente, por exemplo, e à semelhança dos Grupos Oulipo (do qual Calvino fez parte) e ALAMO, “uma plêiade de técnicos, teóricos e escritores” (p. 112); e 3) com o leitor, a quem “é oferecida a oportunidade de partilhar com o autor a criação da obra”, de forma mais e menos (inter)ativa, mas sempre “mediante um diálogo estabelecido através da máquina” (p. 114).

Partindo desta aceção de *leitor ativo*, em que o “movimento do leitor em relação ao texto” se sobrepõe ao “movimento do texto em relação ao leitor” (p. 115), a possibilidade de escrita responsabiliza este último, envolvendo-o, criando *consciencialização*^[5], tanto pela possibilidade de manipulação do próprio artefacto ou objeto artístico como, nos casos em que a intervenção não é direta, pela leitura potencialmente única, e em tempo real, do texto-evento.

Mais tático do que estratégico (fazendo uso da distinção aplicada por Michel de Certeau), *Árvore* (2018) é um ciberpoema multimídia que se insere na continuidade de um trabalho de investigação-criação do poeta, professor e investigador Rui Torres, na utilização de processos combinatórios e permutacionais assistidos por computador, e sobretudo a partir do CETIC (Universidade Fernando Pessoa, Porto), Centro de Estudos sobre Texto Informático e Ciberliteratura, fundado por Pedro Barbosa em 1996. Adotando a *plagiotropia*^[6] como poeprática, uma operação que é parte do estilo que o próprio tem vindo a cultivar ao longo das duas últimas décadas, *Árvore* constitui-se enquanto ecossistema rizomático composto por fragmentos de poemas outros de outros poetas que, por sua vez, dão origem a novos poemas potencialmente infinitos à escala humana.

Tornado popular por Gilles Deleuze e Félix Guattari enquanto conceito filosófico e “imagem do pensamento” aberta a “múltiplos”, no seu contexto original, o rizoma botânico designa um caule subterrâneo que cresce de modo contínuo na horizontal e que dá origem a brotos laterais e raízes adventícias em determinados intervalos. Podendo ler-se adventício como “órgão que se desenvolve num ponto, onde normalmente se não encontra outro órgão da mesma natureza”, como na expressão “raízes adventícias”, este adjetivo pode igualmente ser utilizado no sentido de casual, fortuito, isto é, dependente do acaso^[7]. Daí que Vinícius Carvalho Pereira, na *leitura atenta* que faz de *Árvore*, defina o ciberpoema como “texto-rizoma”, por oposição a um “texto-raiz”, isto é, “de cunho unitarista, autocentrado, cujos significante e significado estivessem colados por uma identidade essencialista”, entendendo-se o “texto-rizoma” como “um labirinto de entradas e saídas entrecruzadas em uma multilinearidade complexa, marcada por cadeias de significantes a todo o

tempo adiados e desencontrados” (Pereira, 2019, p.143).

Não obstante, como todo o labirinto, *Árvore* pressupõe uma estrutura, desenho ou matriz ordenadora da componente casual, aleatória e eventual, mais concretamente, uma interface que, a partir da leitura gradual de 9 versos iniciais – 4 dísticos e uma linha final, dispostos como ramos de uma árvore –, dará lugar a uma série de novos e renovados versos recombinados entre si. Contudo, sendo gradual, manifestando-se letra a letra, a substituição de um verso por outro apresenta um ritmo próprio, sem que o leitor possa intervir de forma ativa no processo de *escreitura* (ao contrário de outros poemas ciberliterários do autor^[8]). É essa temporalidade que leva Manuel Portela a descrever este tipo de experiência textual enquanto “literatura ambiente”, por comparação com a “ambient music” ou “ambient video” (Portela, 2020, p.179), com base nos fluxos contínuos e aleatórios que a atenção seletiva do leitor discretiza. Mas, também, enquanto experimentação, podendo ser encarada como disrupção dos tempos e modos que tendem a caracterizar as nossas interações em ambientes multimodais digitais, tendencialmente mais rápidas e interativas.

A este respeito, no contexto da *obra completa*, ou *telepoética*, de Rui Torres, a palavra *disrupção* não é inocente, na medida em que as suas investigações criativas com frequência apresentam uma natureza metareflexiva, quase sempre com o objetivo de *amplificar* a discussão em torno desse mesmo meio. Exemplo desse questionamento (característico de uma multiplicidade de obras literárias digitais, a nível global) são as várias intervenções de Rui Torres que o próprio designa como *fakescripts*: seja exposição de código computacional nas paredes de uma galeria, como poema em papel^[9]; seja colocação de pequenos *snippets*, ou partes de código computacional, nos

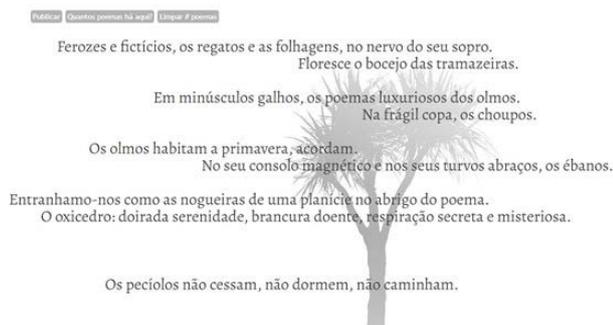


Figura 1: *Árvore*, Rui Torres, variações, captura de ecrã

<https://telepoesis.net/arvore/arvore.html>

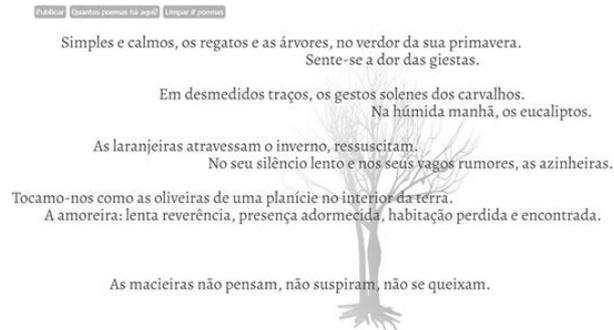


Figura 2: *Árvore*, Rui Torres, variações, captura de ecrã

<https://telepoesis.net/arvore/arvore.html>

bancos de um jardim público em Ponte de Lima^[10]; seja estampagem/impressão dos referidos *snippets* em almofadas, enquanto poema-objeto^[11]; seja ainda apropriação poética de um protótipo de *smartphone* e respetivo código por detrás do seu sistema operativo^[12].

No caso concreto de *Árvore*, entendemos que essa disrupção se materializa por meio de uma determinada ideia de inoperabilidade ou utilização disfuncional da interface (Marques, 2018, p.52), que atua através um processo de estranhamento, associado, por um lado, a determinadas convenções de leitura (neste caso, literária e/ou poética), por outro, a instruções de operabilidade das máquinas, incluindo respetivas interfaces e algoritmos. Sendo que, em ambos os casos, o estranhamento, naturalmente ativado pelo que lhe é estranho, senão mesmo contrário, funciona como operação quiasmática entre literatura e cibernética: rompendo com convenções de leitura na utilização das potencialidades do algoritmo, e rompendo com convenções de operabilidade algorítmica por meio de uma leitura aparentemente inerte.

CAULES, TRONCOS

De acordo com Deleuze e Guattari, uma das potencialidades do conceito de rizoma enquanto “imagem do pensamento” é a

sua oposição a uma ideia de arborescência, hierárquica, vertical, linear. Por permitir trabalhar numa perspetiva planar e *transespécies*, o rizoma convoca a ideia de redes e sub-redes que, por sua vez, possibilitam a integração de uma árvore numa floresta, ao invés de uma existência individualizada e descontextualizada. Recentemente, a ideia de redes globais de fungos micorrizas – geralmente descrita como uma espécie de Internet subterrânea que liga árvores e plantas umas às outras por meio de raízes, fungos e bactérias – tem vindo a ganhar cada vez mais relevo na comunidade científica. Igualmente conhecida como *wood wide web*, por comparação com a *world wide web* (Marshall, 2019, s.p.), esta “rede global” de árvores e florestas comunicantes expande a noção de rizoma enquanto possibilidade filosófica, na medida em que, no contexto desta reflexão, pode inclusivamente justificar continuidades intertextuais numa perspetiva transliterária e transdisciplinar.

Fazendo uso da figura da floresta *micorrizomática*, outra das características que marca a poesia disruptiva de Rui Torres é a sua inserção numa linha de continuidade experimentalista (Torres; Marques, 2020, pp. 145-53), que engloba o Movimento da Poesia Experimental Portuguesa (Po.Ex), incluindo a releitura do Barroco que esta preconizou, e que por sua vez se desdobra numa variante (proto) ciberliterária^[13]. A este respeito, torna-se

particularmente relevante a forma como diferentes gerações da Po.Ex analisaram o envolvimento crítico do leitor no processo de descodificação do texto. Por exemplo, Ana Hatherly, como parte da investigação histórica que faz da poesia gráfica do Maneirismo e Barroco portugueses, em que afirma o carácter educativo dos referidos textos visuais, no cultivo de uma determinada poética da dificuldade que exigia esforço e dedicação do leitor na mesma medida (Hatherly, 1983, p. 72). Mas também Fernando Aguiar, pertencente a uma segunda geração de poetas da Po.Ex., e que, em 1985, falava de uma necessidade de “participação crítica” por parte do “fruidor” (Aguiar, 1985, p. 164), extensível a todas as espécies poéticas da “floresta semiótica [em] que existimos e comunicamos.” (p. 155). Aliás, na referência direta que Fernando Aguiar faz às suas *performances*, não deixa de ser surpreendente o modo como as suas reflexões podem ser extrapoladas para o domínio da literatura computacional:

Entre o operador poético e o ‘leitor’ existe uma relação empática directa, pela participação deste no trabalho daquele, onde o feed-back poderá, inclusive, modificar o próprio rumo do poema, alterando sempre o seu significado. Como a leitura do poema dá-se em simultâneo com o seu desenrolar, e como a reacção dá-se sincronicamente com a leitura, o feed-back imediato, passando por vezes, o consumidor a ser também o produtor e vice-versa (pp. 165-66).

Como tal, partindo da definição de “poesia interactiva” proposta por Aguiar, e entendendo-a como transversal a vários registos poéticos, performativos, programacionais, não será de espantar encontrarmos o mesmo tipo de preocupações em fazer avançar “a poesia no sentido do social” (p. 166), tanto em *Árvore*, ciberpoema de Rui Torres, 2018, como em *Soneto Ecológico*, de Fernando Aguiar, instalação de “poesia ambiental” cujas primeiras maquetes datam dos anos 1980.



Figura 3: *Soneto Ecológico*, Fernando Aguiar, instalação

(Agradecemos a Fernando Aguiar a autorização para reprodução desta imagem.)

<http://interact.com.pt/26/soneto-ecologico/>

Plantado em 2005, num parque de Matosinhos, *Soneto Ecológico*^[14] é constituído por 70 árvores, de 10 espécies diferentes e possíveis de encontrar no território português, distribuídas de 5 em 5 árvores ao longo de 14 filas, e, portanto, representativas da estrutura de um soneto (duas quadras, dois tercetos, com as rimas a ocorrerem por meio de árvores da mesma espécie). A propósito deste “soneto vivo” que faz uso da própria natureza como meio e matéria-prima, diz-nos Fernando Aguiar:

Atento desde cedo às questões ecológicas, pretendi escrever um poema, em 1985, que abordasse a temática do ambiente e da natureza, cada vez mais maltratados pelos fogos, pelo abate desenfreado de árvores, pela destruição sistemática do habitat de milhares de animais, condenando à morte e ao desaparecimento, a prazo, de algumas das espécies. (...) A verdade é que essa não era realmente uma questão prioritária na altura, atendendo à existência de outros problemas mais prementes não só em Portugal mas também noutros países e, para os políticos, nem sequer era tema que os preocupasse muito (Aguiar, 2017, s.p.)

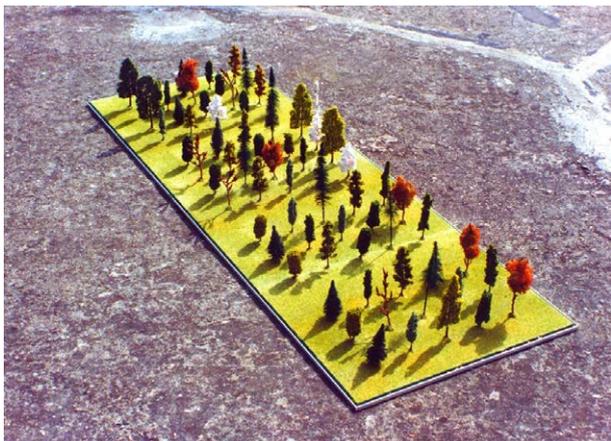


Figura 4: *Soneto Ecológico*, Fernando Aguiar, maquete

<https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-autografas/fernando-aguiar-soneto-ecologico-um-projeto-de-poesia-ambiental/>
(Agradecemos a Fernando Aguiar a autorização para reprodução destas imagens.)

Tratando-se de um testemunho com data de 2017^[15], torna-se particularmente relevante reforçar que, de acordo com Aguiar, as primeiras maquetes deste projeto foram expostas publicamente em 1987 e 1988, respetivamente, no 1.º Festival Internacional de Poesia Viva, organizado pelo próprio, no Museu Municipal Dr. Santos Rocha, Figueira da Foz, e na Galeria Municipal da Amadora, naquela que foi considerada a segunda apresentação do referido festival (Aguiar, 2017, s.p.). Ou seja, com uma distância de 20 anos entre projeção e concretização que, de certa forma, acaba por ser um indicador no que diz respeito ao nível de consciencialização ambiental na sociedade portuguesa.

Demonstrativa de redes ou ramificações muito próprias da disrupção experimental a nível artístico-literário, a leitura de textos-evento como *Soneto Ecológico* (e *Árvore*) pode e deve ir além da sua camada intertextual, já que a sua natureza transliterária convida a uma análise dos mesmos enquanto manifestações concretas e complexas de práticas de natureza a(r)tivista. Por conseguinte, a perspetiva de podermos enquadrar *Soneto Ecológico* na senda de movimentos como o da *environmental art*, associado à *land art* ou *earth art* – que, sobretudo no Reino Unido e Estados Unidos, marcaram as décadas de 1960 e 1970, e o trabalho de autores como Michael Heizer, Nancy Holt, Robert Smithson e Richard Long (Kastner; Wallis, 2010) –, ganha novos contornos.

É essa ideia de rede global que nos permite, de igual modo, associar a escrita com árvores, de Fernando Aguiar, com um outro tipo de criação *site specific*, o projeto *About Trees*, da autoria de Katie Holten, apresentado, num primeiro momento, no contexto de exposição coletiva que teve lugar no Centro Paul Klee, em Berna, Suíça (outubro de 2015 a janeiro de 2016), e, num segundo, desenvolvido na publicação que inaugurou a coleção *Parapoetics – a Literature beyond the Human*^[16].

PROJECTO DE ESTRUTURAÇÃO DO SONETO ECOLÓGICO

Pp	Ulm	Cs	Qr	Qs
Am	Qs	Fr	Cl	B
Pp	B	Az	Am	Qs
Am	Cl	Ulm	Cs	B
Cs	B	Qs	Am	Pp
Ulm	Pp	Am	Az	Qr
Cs	Fr	Qs	B	Pp
Ulm	Qs	Am	Cl	Qr
Cl	Fr	Pp	Az	Am
B	Qs	Ulm	Qr	Cs
Cl	Qr	Pp	Az	Am
B	Cl	Qs	Ulm	Cs
Cl	Fr	Pp	Az	Am
B	Qs	Ulm	Qr	Cs

Figura 5: *Soneto Ecológico*, Fernando Aguiar, esquema
<https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-autografas/fernando-aguiar-soneto-ecologico-um-projeto-de-poesia-ambiental/>
(Agradecemos a Fernando Aguiar a autorização para reprodução destas imagens.)

da máquina, é, por norma, invisível, Joana Moll procura criar consciencialização, não apenas ecológica, na utilização de tecnologias digitais. Na exploração de uma tensão entre visibilidade e invisibilidade, que se relaciona também com a forma como determinadas espécies e recursos vão rapidamente desaparecendo, joga-se a falácia do digital enquanto imaterial e intangível.

Em “The Non Thing”, capítulo integrante de *The Shape of Things* (1993), Vilém Flusser explora este aparente paradoxo introduzido pela tecnologia eletrónica e digital: apesar do processo de miniaturização, e até mesmo de *imaterialização*, dos componentes, dos processos de armazenamento e geração de imagens eletrónicas, sendo estas produções culturais efémeras, são contudo (potencialmente) eternas, quando transformáveis, a uma escala cada vez maior, em informação digital (Flusser, 1999, p. 91).

Enquadrada numa perspetiva pós-humanista, e considerando sobretudo a entrada de entidades de inteligência artificial como parte atuante de processos culturais, a síntese de Flusser aponta, no entanto, para algumas das atuais problemáticas relacionadas com os impactos da produção e consumo de tecnologias digitais:

A mão consome cultura e transforma-a em resíduos. (...) Este desperdício está a tornar-se cada vez mais interessante: ramos inteiros do conhecimento, como a ecologia, a arqueologia, a etimologia, a psicanálise, têm vindo a estudar este desperdício. (...) A História humana não é, portanto, uma linha reta que nos leva da natureza à cultura. É um círculo que liga natureza e cultura, cultura e desperdício, desperdício e natureza, e por aí adiante. Um círculo vicioso. (Flusser, 1999, p. 90; tradução nossa)

Com efeito, poderá ter sido essa ideia de círculo vicioso que, em 2011, levou o programador-escritor-investigador Eugenio Tisselli a anunciar perante a comunidade da Electronic Literature

Organization uma pausa temporária no que diz respeito à criação de literatura eletrónica (Tisselli, 2018, s.p.). Um afastamento sobretudo motivado pelo facto de sentir que, apesar da perspetiva artística, os autores deste tipo de artefactos, grupo em que o próprio se inclui, pouco ou nada fazem para travar a pegada ecológica deixada pela exploração de recursos necessários para a construção de tecnologias digitais. Não obstante, pouco tempo depois, (re)encontramos Tisselli num projeto artístico que pretende dar “voz aos camponeses”, através da criação de uma base de conhecimentos colaborativa envolvendo agricultores na Tanzânia, e fazendo uso dos telemóveis como forma de documentar as suas práticas e observações acerca das mudanças climáticas, nomeadamente a escassez de recursos hídricos^[21].

Em intervenção mais recente, com data de 2019 e intitulada *Amazon*^[22], Tisselli rompe com as convenções de transparência e usabilidade das interfaces digitais incluindo o próprio código computacional que as sustém, enquanto operação de estranhamento, com vista a criar consciencialização no que respeita a causas e consequências do desflorestamento sem precedentes da floresta amazónica. Nesta obra *ciberliterária*, convidado a executar por si mesmo o código que o artista faz circular livremente pela *web*, o leitor terá de seguir uma série de instruções básicas que, fazendo parte da própria poética da obra, rompem de igual modo com as referidas convenções. Isto é, integrando a subjetividade da linguagem poética na objetividade da linguagem informativa:

O código é o vetor que transforma os teus desejos em dados // o código extrai os desejos do teu corpo, entrega-os à máquina e transporta-os de montante a jusante // o código é o que conecta o teu tédio ilimitado à tragédia de queimar florestas (Tisselli, 2019, s.p.).

copy the following code, paste it on a plain text editor, save it as "amazon.html", double click the file so that it shows on your browser, and watch [capitalocene](#) unfold...

```
<!doctype html><html><head><meta charset="utf-8"><title>amazon</title><style>body{margin:0;overflow:hidden;#a{text-align:center;padding-top:10px;#p{line-height:1.2;#d{display:block;#f{font-size:1em;font-family:"Courier";letter-spacing:-.5px;#c</style></head><body><div id="a"><div id="c"><div id="d"><div id="e"><div id="f"><div id="g"><div id="h"><div id="i"><div id="j"><div id="k"><div id="l"><div id="m"><div id="n"><div id="o"><div id="p"><div id="q"><div id="r"><div id="s"><div id="t"><div id="u"><div id="v"><div id="w"><div id="x"><div id="y"><div id="z"><div id="aa"><div id="ab"><div id="ac"><div id="ad"><div id="ae"><div id="af"><div id="ag"><div id="ah"><div id="ai"><div id="aj"><div id="ak"><div id="al"><div id="am"><div id="an"><div id="ao"><div id="ap"><div id="aq"><div id="ar"><div id="as"><div id="at"><div id="au"><div id="av"><div id="aw"><div id="ax"><div id="ay"><div id="az"><div id="ba"><div id="bb"><div id="bc"><div id="bd"><div id="be"><div id="bf"><div id="bg"><div id="bh"><div id="bi"><div id="bj"><div id="bk"><div id="bl"><div id="bm"><div id="bn"><div id="bo"><div id="bp"><div id="bq"><div id="br"><div id="bs"><div id="bt"><div id="bu"><div id="bv"><div id="bw"><div id="bx"><div id="by"><div id="bz"><div id="ca"><div id="cb"><div id="cc"><div id="cd"><div id="ce"><div id="cf"><div id="cg"><div id="ch"><div id="ci"><div id="cj"><div id="ck"><div id="cl"><div id="cm"><div id="cn"><div id="co"><div id="cp"><div id="cq"><div id="cr"><div id="cs"><div id="ct"><div id="cu"><div id="cv"><div id="cw"><div id="cx"><div id="cy"><div id="cz"><div id="da"><div id="db"><div id="dc"><div id="dd"><div id="de"><div id="df"><div id="dg"><div id="dh"><div id="di"><div id="dj"><div id="dk"><div id="dl"><div id="dm"><div id="dn"><div id="do"><div id="dp"><div id="dq"><div id="dr"><div id="ds"><div id="dt"><div id="du"><div id="dv"><div id="dw"><div id="dx"><div id="dy"><div id="dz"><div id="ea"><div id="eb"><div id="ec"><div id="ed"><div id="ee"><div id="ef"><div id="eg"><div id="eh"><div id="ei"><div id="ej"><div id="ek"><div id="el"><div id="em"><div id="en"><div id="eo"><div id="ep"><div id="eq"><div id="er"><div id="es"><div id="et"><div id="eu"><div id="ev"><div id="ew"><div id="ex"><div id="ey"><div id="ez"><div id="fa"><div id="fb"><div id="fc"><div id="fd"><div id="fe"><div id="ff"><div id="fg"><div id="fh"><div id="fi"><div id="fj"><div id="fk"><div id="fl"><div id="fm"><div id="fn"><div id="fo"><div id="fp"><div id="fq"><div id="fr"><div id="fs"><div id="ft"><div id="fu"><div id="fv"><div id="fw"><div id="fx"><div id="fy"><div id="fz"><div id="ga"><div id="gb"><div id="gc"><div id="gd"><div id="ge"><div id="gf"><div id="gg"><div id="gh"><div id="gi"><div id="gj"><div id="gk"><div id="gl"><div id="gm"><div id="gn"><div id="go"><div id="gp"><div id="gq"><div id="gr"><div id="gs"><div id="gt"><div id="gu"><div id="gv"><div id="gw"><div id="gx"><div id="gy"><div id="gz"><div id="ha"><div id="hb"><div id="hc"><div id="hd"><div id="he"><div id="hf"><div id="hg"><div id="hh"><div id="hi"><div id="hj"><div id="hk"><div id="hl"><div id="hm"><div id="hn"><div id="ho"><div id="hp"><div id="hq"><div id="hr"><div id="hs"><div id="ht"><div id="hu"><div id="hv"><div id="hw"><div id="hx"><div id="hy"><div id="hz"><div id="ia"><div id="ib"><div id="ic"><div id="id"><div id="ie"><div id="if"><div id="ig"><div id="ih"><div id="ii"><div id="ij"><div id="ik"><div id="il"><div id="im"><div id="in"><div id="io"><div id="ip"><div id="iq"><div id="ir"><div id="is"><div id="it"><div id="iu"><div id="iv"><div id="iw"><div id="ix"><div id="iy"><div id="iz"><div id="ja"><div id="jb"><div id="jc"><div id="jd"><div id="je"><div id="jf"><div id="jg"><div id="jh"><div id="ji"><div id="jj"><div id="jk"><div id="jl"><div id="jm"><div id="jn"><div id="jo"><div id="jp"><div id="jq"><div id="jr"><div id="js"><div id="jt"><div id="ju"><div id="jv"><div id="jw"><div id="jx"><div id="jy"><div id="jz"><div id="ka"><div id="kb"><div id="kc"><div id="kd"><div id="ke"><div id="kf"><div id="kg"><div id="kh"><div id="ki"><div id="kj"><div id="kk"><div id="kl"><div id="km"><div id="kn"><div id="ko"><div id="kp"><div id="kq"><div id="kr"><div id="ks"><div id="kt"><div id="ku"><div id="kv"><div id="kw"><div id="kx"><div id="ky"><div id="kz"><div id="la"><div id="lb"><div id="lc"><div id="ld"><div id="le"><div id="lf"><div id="lg"><div id="lh"><div id="li"><div id="lj"><div id="lk"><div id="ll"><div id="lm"><div id="ln"><div id="lo"><div id="lp"><div id="lq"><div id="lr"><div id="ls"><div id="lt"><div id="lu"><div id="lv"><div id="lw"><div id="lx"><div id="ly"><div id="lz"><div id="ma"><div id="mb"><div id="mc"><div id="md"><div id="me"><div id="mf"><div id="mg"><div id="mh"><div id="mi"><div id="mj"><div id="mk"><div id="ml"><div id="mm"><div id="mn"><div id="mo"><div id="mp"><div id="mq"><div id="mr"><div id="ms"><div id="mt"><div id="mu"><div id="mv"><div id="mw"><div id="mx"><div id="my"><div id="mz"><div id="na"><div id="nb"><div id="nc"><div id="nd"><div id="ne"><div id="nf"><div id="ng"><div id="nh"><div id="ni"><div id="nj"><div id="nk"><div id="nl"><div id="nm"><div id="nn"><div id="no"><div id="np"><div id="nq"><div id="nr"><div id="ns"><div id="nt"><div id="nu"><div id="nv"><div id="nw"><div id="nx"><div id="ny"><div id="nz"><div id="oa"><div id="ob"><div id="oc"><div id="od"><div id="oe"><div id="of"><div id="og"><div id="oh"><div id="oi"><div id="oj"><div id="ok"><div id="ol"><div id="om"><div id="on"><div id="oo"><div id="op"><div id="oq"><div id="or"><div id="os"><div id="ot"><div id="ou"><div id="ov"><div id="ow"><div id="ox"><div id="oy"><div id="oz"><div id="pa"><div id="pb"><div id="pc"><div id="pd"><div id="pe"><div id="pf"><div id="pg"><div id="ph"><div id="pi"><div id="pj"><div id="pk"><div id="pl"><div id="pm"><div id="pn"><div id="po"><div id="pp"><div id="pq"><div id="pr"><div id="ps"><div id="pt"><div id="pu"><div id="pv"><div id="pw"><div id="px"><div id="py"><div id="pz"><div id="qa"><div id="qb"><div id="qc"><div id="qd"><div id="qe"><div id="qf"><div id="qg"><div id="qh"><div id="qi"><div id="qj"><div id="qk"><div id="ql"><div id="qm"><div id="qn"><div id="qo"><div id="qp"><div id="qq"><div id="qr"><div id="qs"><div id="qt"><div id="qu"><div id="qv"><div id="qw"><div id="qx"><div id="qy"><div id="qz"><div id="ra"><div id="rb"><div id="rc"><div id="rd"><div id="re"><div id="rf"><div id="rg"><div id="rh"><div id="ri"><div id="rj"><div id="rk"><div id="rl"><div id="rm"><div id="rn"><div id="ro"><div id="rp"><div id="rq"><div id="rr"><div id="rs"><div id="rt"><div id="ru"><div id="rv"><div id="rw"><div id="rx"><div id="ry"><div id="rz"><div id="sa"><div id="sb"><div id="sc"><div id="sd"><div id="se"><div id="sf"><div id="sg"><div id="sh"><div id="si"><div id="sj"><div id="sk"><div id="sl"><div id="sm"><div id="sn"><div id="so"><div id="sp"><div id="sq"><div id="sr"><div id="ss"><div id="st"><div id="su"><div id="sv"><div id="sw"><div id="sx"><div id="sy"><div id="sz"><div id="ta"><div id="tb"><div id="tc"><div id="td"><div id="te"><div id="tf"><div id="tg"><div id="th"><div id="ti"><div id="tj"><div id="tk"><div id="tl"><div id="tm"><div id="tn"><div id="to"><div id="tp"><div id="tq"><div id="tr"><div id="ts"><div id="tt"><div id="tu"><div id="tv"><div id="tw"><div id="tx"><div id="ty"><div id="tz"><div id="ua"><div id="ub"><div id="uc"><div id="ud"><div id="ue"><div id="uf"><div id="ug"><div id="uh"><div id="ui"><div id="uj"><div id="uk"><div id="ul"><div id="um"><div id="un"><div id="uo"><div id="up"><div id="uq"><div id="ur"><div id="us"><div id="ut"><div id="uu"><div id="uv"><div id="uw"><div id="ux"><div id="uy"><div id="uz"><div id="va"><div id="vb"><div id="vc"><div id="vd"><div id="ve"><div id="vf"><div id="vg"><div id="vh"><div id="vi"><div id="vj"><div id="vk"><div id="vl"><div id="vm"><div id="vn"><div id="vo"><div id="vp"><div id="vq"><div id="vr"><div id="vs"><div id="vt"><div id="vu"><div id="vv"><div id="vw"><div id="vx"><div id="vy"><div id="vz"><div id="wa"><div id="wb"><div id="wc"><div id="wd"><div id="we"><div id="wf"><div id="wg"><div id="wh"><div id="wi"><div id="wj"><div id="wk"><div id="wl"><div id="wm"><div id="wn"><div id="wo"><div id="wp"><div id="wq"><div id="wr"><div id="ws"><div id="wt"><div id="wu"><div id="wv"><div id="ww"><div id="wx"><div id="wy"><div id="wz"><div id="xa"><div id="xb"><div id="xc"><div id="xd"><div id="xe"><div id="xf"><div id="xg"><div id="xh"><div id="xi"><div id="xj"><div id="xk"><div id="xl"><div id="xm"><div id="xn"><div id="xo"><div id="xp"><div id="xq"><div id="xr"><div id="xs"><div id="xt"><div id="xu"><div id="xv"><div id="xw"><div id="xx"><div id="xy"><div id="xz"><div id="ya"><div id="yb"><div id="yc"><div id="yd"><div id="ye"><div id="yf"><div id="yg"><div id="yh"><div id="yi"><div id="yj"><div id="yk"><div id="yl"><div id="ym"><div id="yn"><div id="yo"><div id="yp"><div id="yq"><div id="yr"><div id="ys"><div id="yt"><div id="yu"><div id="yv"><div id="yw"><div id="yx"><div id="yy"><div id="yz"><div id="za"><div id="zb"><div id="zc"><div id="zd"><div id="ze"><div id="zf"><div id="zg"><div id="zh"><div id="zi"><div id="zj"><div id="zk"><div id="zl"><div id="zm"><div id="zn"><div id="zo"><div id="zp"><div id="zq"><div id="zr"><div id="zs"><div id="zt"><div id="zu"><div id="zv"><div id="zw"><div id="zx"><div id="zy"><div id="zz"></div></body></html>
```

what is destroying the forest? it is the capitalist algorithm, executed by [fascist war-men/machines](#). delete the algorithm from bodies and minds, smash the killer machines!

code is the [vector](#) that transforms your desires into data // code extracts desires from your body, delivers them to the machine, and transports them through the

Figura 8: *Amazon*, Eugenio Tisselli, instruções, captura de ecrã
<https://motorhueso.net/amazon/>

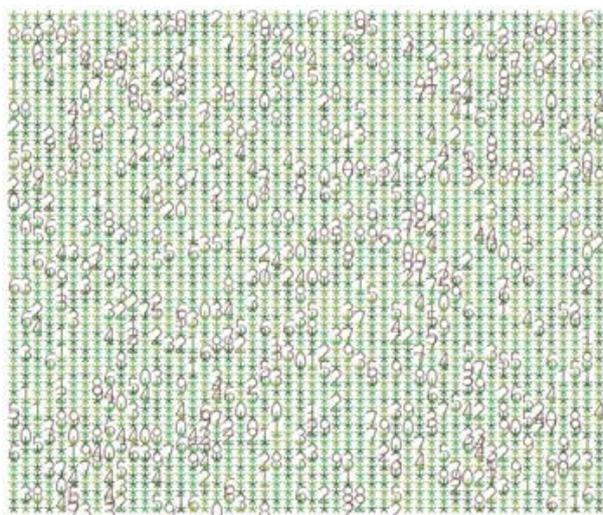


Figura 9: *Amazon*, Eugenio Tisselli, captura de ecrã
<https://motorhueso.net/amazon/>

Assim, após copiar o código, colá-lo num editor de texto e salvar o ficheiro como amazon.html, ao abrir o dito ficheiro, o leitor ativa no seu ecrã uma floresta de caracteres esverdeados que, por sua vez, começam a ser gradualmente substituídos por números a negro que acabarão por incendiar por completo toda a floresta. Porém, apesar da aparente passividade, é o leitor que ativa essa operação, transformando a leitura numa espécie de voyeurismo impotente, que nada pode fazer contra o algoritmo e algarismo viral.

Não deixa, porém, de ser curioso que, na atualidade, a própria noção de vírus seja

cada vez mais analisada também como parte da solução, sendo exemplificativa a forma como a virologia e a viroterapia têm vindo a fazer uso de determinados vírus no tratamento de doenças de diferentes tipos, nomeadamente na área oncológica (Mietzsch; Agbandje-McKenna, 2017, p.1). De modo similar, tal como o entendimento complexo de um vírus pode ser benéfico na sua aplicação transversal, no que concerne ao impacto das tecnologias digitais, essa complexidade pode traduzir-se pela utilização que Bernard Stiegler fez, a partir de Derrida, do conceito de *pharmakon*. Sendo um termo aplicável tanto à investigação como à criação artística com/sobre essas mesmas tecnologias, para Rui Torres e Eugenio Tisselli:

A farmacologia tecnológica é uma questão de dosagem, uma questão de limiares. Abaixo de um certo limiar, a tecnologia sara a ferida da vulnerabilidade humana. Acima desse limiar, torna-se um fractal incontrolável, capaz de destruir os nossos corpos e os nossos ecossistemas, como um cancro fora de controlo. (Torres; Tisselli, 2020; tradução nossa).

FLORES, FRUTOS

De acordo com o Dicionário Priberam em linha, a palavra *árvore* pode significar um “vegetal de tronco lenhoso”; uma “representação ou esquematização cujas ramificações façam lembrar uma árvore, i.e., um dendrograma”; mas também uma “peça ou elemento de uma máquina que tem montados sobre si outros elementos para a transmissão de potência ou de movimento”^[23]. Neste ponto, não deixa de ser relevante o facto de a própria definição da palavra *árvore* poder ser aplicada numa descrição do ciberpoema homónimo, considerando a sua natureza múltipla. Consequentemente, é essa multiplicidade de análises e de possíveis aplicações

transliterárias de *Árvore* que permite a sua conexão com uma série de outras obras e autores. Do pré ao pós-digital, em rede, esta vastidão de *vasos comunicantes* permite a identificação de uma poética marcadamente artivista que, fazendo uso de uma tática de disrupção metarreflexiva, apela à consciencialização, neste caso, ambiental, dos potenciais leitores. Estas redes, aqui entendidas como *micorrízicas*, fazem uso de uma noção expandida de literatura, relacionando-a com a promoção de literacias digitais^[24] e, numa perspetiva crítica e autorreflexiva^[25], abordando problemáticas com impacto tanto ao nível ambiental como ao nível da saúde pública, da obsolescência programada dos meios tecnológicos às emissões de dióxido de carbono resultantes da utilização da Internet.

No caso particular de *Árvore*, tratando-se de um ciberpoema inspirado na obra de autores como António Gedeão, António Ramos Rosa, Herberto Helder ou Miguel Torga (entre outros), este é igualmente vetor para o estudo da literatura portuguesa, relendo-a e renovando-a^[26]. Desta forma, *Árvore* é representativa do potencial da utilização pedagógica de obras de literatura digital, no que diz respeito ao ensino da língua e literatura portuguesas^[27]. Uma possibilidade que ganha especial relevância num momento em que, no contexto nacional, e apesar das várias décadas que nos separam da “aventura ciberliterária” de Pedro Barbosa, a ciberliteratura (ou, grosso modo, a literatura digital) começa a perfilar-se nos programas oficiais^[28]. A esse respeito, 2019 veio a revelar-se um ano particularmente decisivo, com a realização, na Universidade de Coimbra, do I Colóquio Internacional Ensino da Literatura Digital^[29], assim como com a integração nos Recursos em linha do Plano Nacional de Leitura 2027 de um conjunto de obras literárias digitais em português^[30] e/ou de autores portugueses, incluindo

Rui Torres^[31] – sinais que surgem, aliás, na sequência de recentes reformas ao nível curricular no que concerne diretamente ao ensino da língua e literatura portuguesas.

A respeito deste último ponto, saliente-se a novidade que representou a introdução da “educação literária” no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), uma noção que tem vindo a ser questionada, primeiro, em 2017, no colóquio que decorreu no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e, posteriormente, em atas do referido Colóquio publicadas, em 2021, com o título *Contra a Literatura: Programas (e Metas) na Escola* (IELT, Lisboa). Nesse mesmo volume, Joana Meirim refere-se a uma “educação literária programada”, questionando a introdução de metas de aprendizagem e, sobretudo, de “indicações precisas sobre o que é suposto aprender sobre eles [textos literários]”, por oposição a um entendimento de literatura enquanto “espaço em que se analisam e discutem textos sem urgência, estimulando o sentido crítico e autonomia de pensamento dos alunos”. Meirim aponta ainda, como resultado indireto do enfoque em obras e autores de língua portuguesa, uma certa circunscrição da própria noção de literatura a uma “perspetiva romântica”, conservacionista, em relação ao “património nacional”, que se reflete nos “tópicos de conteúdo” que, na sua opinião, condicionam a leitura dos textos literários e limitam a capacidade da literatura para “mostrar que há mais mundos além do nosso” (Meirim, 2020, pp.13-17). A reflexão de Joana Meirim acompanha vários outros ensaios que se focam maioritariamente na utilização das TIC para o ensino da língua e literatura portuguesas. Não deixamos, porém, de notar a delimitação da discussão em torno da utilização das TIC enquanto ferramentas de apoio à lecionação,

ignorando, não só outros tipos de suportes didáticos digitais interativos, como obras de literatura nestes meios e suportes. Como consequência, o potencial pedagógico da literatura digital – nomeadamente, para a promoção de reinterpretções críticas e criativas de outras obras e autores, e, especialmente, para a estimulação de processos de leitura e escrita, na relação com temas e problemáticas globais, como a da educação ambiental – acaba, de igual modo, ignorado.

Não obstante, o desenvolvimento de aprendizagens no domínio de “linguagens e textos” está agora, a nível oficial, indubitavelmente associado à “utilização proficiente [de] diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência”, à capacidade de aplicação destas “linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital”, e, muito particularmente, à obtenção de “capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Ministério da Educação, 2017, p.21). Adicionalmente, reconhecendo a urgência de considerar a “pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar”, os *Documentos Curriculares de Referência – Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico – Português* fazem-no num entendimento da língua enquanto “realidade vasta e complexa” e correspondente a um conjunto alargado de “competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o *exercício de uma cidadania consciente e interventiva*” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 1-2; *italico nosso*)^[32]

Obras de ciberliteratura ou literatura digital, que se caracterizam pela promoção de processos de leitura multimodais e

interativos, fazendo uso de estratégias lúdico-pedagógicas, como estímulo à (inter)ação consciente do leitor, parecem, portanto, sintetizar muitos dos aspetos desejáveis para a sua utilização farmacológica em contexto escolar. Os exemplos apresentados nesta reflexão, além de partilharem de um entendimento alargado de linguagem e, portanto, de literatura, aproximando-a de outras práticas artísticas, apresentam também um potencial campo de intervenção artista partilhado: o da educação ambiental.

Notas

- [1] São múltiplos os exemplos literários que referem a desflorestação europeia face a galopantes processos de urbanização, como, por exemplo, James Joyce, que, em 1920, denunciava, em *Ulisses*, a progressiva desflorestação da Irlanda, à semelhança de Portugal ou do arquipélago da Heligolândia.
- [2] Para uma descrição pormenorizada do processo pioneiro levado a cabo por Ballestrini, cerca de 15 anos antes do termo “Computer Art” surgir pela primeira vez, ver a seguinte publicação, disponível em http://p-dpa.net/download/almanacco-letterario-bompiani_1962.pdf (Acedido a 6 de julho de 2021).
- [3] Em verbete da ELMCIP KNOWLEDGE BASE dedicado a Herberto Helder, Álvaro Seiça salienta a importância dada em Portugal à “combinatória computacional enquanto proposta literária e ao ‘princípio combinatório [como] base linguística para a criação poética’”, com a publicação de *Electrònicolirica* (1964), de Helder, “cuja complexa composição processual – após o regresso de Itália de António Aragão, veículo de vanguarda – foi influenciada, nas palavras do próprio autor, pelas experiências combinatórias com calculadora electrónica de Nanni Balestrini, na sua série de poemas

- [25] No Plano para a Educação Digital 2021-2027 (2020) da União Europeia, a análise crítica de tecnologias digitais é apontada no conjunto de competências e aptidões digitais básicas, especialmente no que concerne a problemáticas de utilização de dados e de literacia de informação.
- [26] Vd. Marques; Gago, 2020. https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_8-1_5 (Acedido a 13 de maio de 2021).
- [27] Vd. artigo ‘Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo’, a partir do exemplo de projeto de literatura digital infantil “Murais e Literatura” (VV.AA., 2019).
- [28] Vd. Torres, 2020.
- [29] <https://tdlic2019.home.blog/> (Acedido a 13 de maio de 2021).
- [30] Na sequência da integração da tradução de *Inanimate Alice* (<https://inanimatealice.com/>) no conjunto de obras digitais recomendadas pelo PNL 2027, foram ainda realizadas várias ações de formação a docentes e ações-piloto em contexto escolar (Machado; Aguilar, 2020).
- [31] <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/recursos?cat=Audiolivros%20e%20APPS&page=1> (Acedido a 13 de maio de 2021).
- [32] Vd. Guerreiro Dias, 2020. Tendo como referência uma ideia de “movimento performativo de pesquisa”, proposto por autores como Naira Ciotti, Sandra Guerreiro Dias defende um tipo de “abordagem didática da LM de tipo laboratorial” em que o professor atua “enquanto performer (...) transformando o aluno em protagonista e propugnando-se uma pedagogia que tem como ponto de partida questões decisivas na arte contemporânea” (p. 114).

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer a cedência de imagens por parte de artistas e investigadores referenciados, assim como ao Arquivo Digital da Poesia Experimental Portuguesa (<http://www.po-ex.net>).

O trabalho de investigação da coautora Ana Gago encontra-se em desenvolvimento no âmbito de Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/148865/2019), com o financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia e União Europeia (FSE), através do Programa Operacional Regional Norte.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, F.** (2017). Soneto Ecológico: Um Projecto de Poesia Ambiental. *Interact: Revista Online de Arte, Cultura e Tecnologia*, 26. Hortas e Ecos. <https://www.interact.com.pt/26/soneto-ecologico/>
- Aguilar, F.** (1985). Poesia: Ou a Interacção dos Sentidos. In S. Pestana, F. Aguilar (Orgs.). *Poemografias: Perspectivas da Poesia Visual Portuguesa* (pp. 153-174). Ulmeiro.
- Barbosa, P.** (1996). *A Ciberliteratura: Criação Literária e Computador*. Edições Cosmos.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F.** (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal – Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Calvino, I.** (2003). Cibernética e Fantasmas (Apontamentos sobre a Ficção como Processo Combinatório). *Ponto Final: Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Teorema.
- Calvino, I.** (2000). *O Barão Trepador*. Biblioteca Visão 14. Abril / Controljornal/ Edipresse.
- Costa, J. J.** (2011). Literacia ou literacias digitais? Uma reflexão no final da primeira década do século XXI. *Revista portuguesa de pedagogia*, Extra-Série (pp. 171-180). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/5338>

- Steinbeck, J.** (2017). *A Um Deus Desconhecido*. Livros do Brasil.
- Tisselli, E.** (2019). *Amazon*. <https://motorhueso.net/amazon/>
- Tisselli, E.** (2018). The Heaviness of Light. *MATLIT: Revista do programa de Doutorado em Materialidades da Literatura*, 6(2) (pp. 11-25). https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_6-2_1/4799
- Torres, R.** (2020). A Ciberliteratura (re)velada: perspectivas pedagógicas. In Marques, D., Gago, A.(Orgs.) *Investigação-Experimentação-Criação: em Arte-Ciência-Tecnologia*. Coleção Cibertextualidades (pp. 76-113). Publicações Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/8875>
- Torres, R., Marques, D.** (2020). Diálogos e metamorfoses na ciberliteratura portuguesa, dos anos 1960 ao presente. *ROMANCE NOTES*, 60(1), 3.1. (pp. 145-53). University of South Carolina.
- Torres, R., Tisselli, T.** (2020). In Defense of the Difficult. *Electronic Book Review*, <https://doi.org/10.7273/y2vs-1949>
- Torres, R., Baldwin, S.** (2014). *PO.EX: Essays from Portugal on Cyberliterature and Intermedia by Pedro Barbosa, Ana Hatherly, and E.M. de Melo e Castro*. Morgantown, WV: Center for Literary Computing. <https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/po-ex-essays-from-portugal-on-cyberliterature-and-intermedia-by-pedro-barbosa-ana-hatherly-and-e-m-de-melo-e-castro/>
- VV.AA.** (2019). Literatura eletrónica para crianças: o caso do projeto ‘Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo. *Leitura: Teoria & Prática*, 37(75) (pp. 39-66). <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/747>

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Diogo Marques Universidade de Coimbra, Centro de Literatura Portuguesa (CLP). Criador experimental e co-fundador do coletivo ciberliterário wr3ad1ng d1g1t5, Diogo Marques (re)vê-se na mesma proporção como investigador criativo (Bolsheiro de Investigação na Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa, Porto, entre 2018 e 2020; Doutorado em Materialidades da Literatura, em 2018, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). O seu percurso académico e artístico, com particular incidência nas (im)possíveis pontes entre arte(s), ciência(s) e tecnologia(s), inclui ainda curadoria de exposições de Arte e Literatura Digital, bem como traduções de ficção interativa digital para língua portuguesa.

Ana Gago Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, CITAR. Licenciada em Ciências da Comunicação (FCSH-UNL), Mestre em Estudos Regionais e Autárquicos (FL-UL) e Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia, no programa de Doutorado em Estudos de Património (Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, CITAR). O seu percurso profissional é marcado por experiências na área da comunicação institucional, tendo mais recentemente vindo a desenvolver atividade ao nível da criação artística, produção cultural e curadoria. Investiga os cruzamentos entre Arte e Património, com um interesse particular na área do património imaterial, tanto como recurso museológico como enquanto ferramenta para a participação cultural e valorização das comunidades.

DIGITAL

Leitura(s) em grupo. Um estudo de caso sobre práticas de leitura online**Group reading. A case study about online reading practices****Rita Duarte, Jorge Vieira e José Soares Neves**

RESUMO

A partir de um estudo feito sobre o uso das redes sociais online (RSO) por leitores de livros, este artigo pretende explorar a prevalência das práticas de leitura em grupo no meio digital, contextualizando esta prática com o fenómeno dos clubes de leitura, que precederam o advento da Internet (Sedo, 2003; Griswold, McDonnell e Wright, N., 2005; Radway, 1991).

Através de entrevistas semiestruturadas mediadas pelas RSO a um grupo de jovens, leitores ávidos, conclui-se que a leitura em grupo é uma prática comum entre os entrevistados, assumindo, no entanto, formas que vão além do “clássico” clube de leitura. Desta forma, a Internet é utilizada como ferramenta de mediação para discutir o livro através de meios tão diversos como grupos de WhatsApp, servidores do Discord, caixas de comentários em blogues de leitura, fóruns, e partilhas nas RSO.

Traça-se ainda um paralelismo entre as características sociodemográficas do grupo em análise – maioritariamente mulheres, jovens, com altos níveis de escolaridade e de classe média – e as características da classe leitora, tal como apresentado por Griswold, McDonnell e Wright (2005).

ABSTRACT

Based on a study about how Social Networking Sites (SNSs) are used by book readers, this article aims to explore how prevalent group reading is in the digital world. Context is provided on the relationship with online book reading and book clubs – considering that book

clubs preexist the internet (Sedo, 2003; Griswold, McDonnell, e Wright, 2005; Radway, 1991).

Using semi-structured interviews guided by SNSs to a group of young keen readers, this study finds that group reading is a common practice among participants, and that it takes several forms, going beyond the “traditional” book club. The internet is thus used as a mediating tool to discuss books and reading, through means as diverse as WhatsApp groups, Discord servers, comments on reading blogs, forums, and ‘shares’ on SNSs.

This study also finds common sociodemographic features between participants – mainly highly educated, middle class young women – with the features of the reading class as presented by Griswold, McDonnell and Wright (2005).

PALAVRAS-CHAVE

classe leitora, redes sociais online, leitura digital, clubes de leitura

KEYWORDS

reading class, social networking sites, e-reading, book clubs

INTRODUÇÃO

Muitos estudos focam a forma como as novas tecnologias e as novas configurações de leitura vieram redefinir o que significa ler e ser um leitor. E, dentro do universo dos grandes leitores, são comuns as práticas coletivas de leitura, como, por exemplo, o clube de leitura (Sedo, 2003;

Griswold, McDonnell e Wright, 2005; Griswold, Lenaghan e Naffziger 2011; Radway, 1991; Long, 1992).

Neste artigo^[1] recorreremos a dados qualitativos recolhidos através de entrevistas semiestruturadas mediadas pelas redes sociais *online* (RSO) e exploramos as práticas de leitura em grupo de um conjunto de *leitores ávidos*, jovens, e utilizadores assíduos da internet e das RSO.

É apresentada inicialmente uma contextualização sobre a leitura enquanto prática social e o clube de leitura, sendo que este artigo explora também conceitos que são operacionalizados ao longo da análise, como o de *classe leitora* e de *leitor ávido*, tal como foram apresentados por Griswold, McDonnell e Wright (2005) e Griswold, Lenaghan e Naffziger (2011), o primeiro, e por Signorini (2003), o segundo.

Através dos dados recolhidos nas entrevistas, é traçado o perfil socioprofissional dos participantes deste estudo, e em seguida é analisado o modo de relação destes com os clubes de leitura, e com a Internet enquanto ferramenta para a leitura em grupo.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. A leitura enquanto prática social e o clube de leitura

Regra geral, associa-se a leitura de livros a uma prática solitária, aquilo a que Long chama de “ideologia do leitor solitário”^[2] (Long 1992: 110). Contudo, a leitura é uma prática que não só é ensinada, como também é socialmente mediada (Griswold, McDonnell e Wright, 2005: 134; Long, 1992: 108). Como afirmam Gustavo Cardoso e Emanuel Cameira, “o ato solitário de ler possui utilizações sociais e não deve, portanto, ser concebido como um ato neutro” (Cardoso e Cameira, 2014: 238).

A partir desta visão da leitura enquanto “atividade empiricamente observável e,

mais do que isso, socialmente regulada” (Neves, 2015: 69), observa-se que esta é uma prática cujos padrões variam conforme a escolaridade, a idade, a profissão ou o sexo dos leitores (Neves, 2015; Griswold et al, 2005, 2011). O acesso a algumas infraestruturas como, por exemplo, as bibliotecas, ou à Internet define igualmente o acesso à leitura (Griswold, McDonnell e Wright, 2005: 134).

Um exemplo bastante palpável da leitura enquanto prática social é o clube de leitura. Griswold afirma que “talvez a maior expressão desta forma de literacia social seja o clube de leitura contemporâneo”^[3] (Griswold, McDonnell e Wright, 2005: 134). Os clubes de leitura “constituem uma das maiores comunidades participativas do mundo das artes”^[4] (Poole, 2003: 280).

Trata-se duma prática cultural estudada por autores como Wendy Griswold e outros (2005, 2011), Elizabeth Long (1992) e Janice Radway (1991). Long afirma que “a maior parte dos leitores precisa do apoio que se encontra na conversação com outros leitores, de participar num meio social onde a leitura está ‘no ar’”^[5] (Long, 1992: 109).

É uma prática associada às mulheres já desde os clubes de leitura do séc. XIX, sendo que “o trabalho etnográfico em torno dos clubes de leitura se foca geralmente nas mulheres”^[6] (Griswold, Lenaghan e Naffziger, 2011: 27).

Como afirma Griswold, “a Internet providencia uma infraestrutura que apoia tanto os clubes de leitura *online* como os presenciais” (Griswold, Lenaghan e Naffziger, 2011: 27).^[7] De facto, na Internet encontramos inúmeras páginas dedicadas inteiramente à literatura. Atualmente temos, por exemplo, a rede social *online* (RSO) Goodreads, pertencente à Amazon; grupos de Facebook que funcionam como clubes de leitura; contas do Instagram inteiramente dedicadas ao

livro (conhecidas como *bookstagram*s) e canais do YouTube igualmente dedicados à leitura (o denominado *booktube*). Há também blogues inteiramente dedicados ao livro. Aqui, os leitores trocam impressões sobre livros, procuram sugestões e pesquisam livros dentro dos seus géneros preferidos, escrevem e leem críticas literárias.

1.2. A classe leitora e os leitores ávidos

No contexto deste estudo, revelam-se então importantes o conceito de *classe leitora*, tal como introduzido por Griswold, McDonnell e Wright (2005), assim como o de *leitores ávidos* (Signorini, 2003).

O conceito de *classe leitora* tenta caracterizar aquelas pessoas que, dentro dum contexto social no qual a leitura desempenha um papel central e é altamente valorizada, as *culturas de leitura*, leem livros com frequência e em contexto de lazer (Neves, 2015; Griswold McDonnell e Wright, 2005).

Ou seja, enquanto é um facto que vivemos em sociedades onde o ato de ler desempenha um papel central para muitas atividades do dia a dia, sendo o próprio prestígio duma profissão associado à quantidade de leituras que são necessárias para o seu desempenho (Neves, 2015: 70), apenas um “nicho” de pessoas encara a leitura de livros enquanto *hobbie*, não limitando esta prática aos contextos profissionais e escolares. Assim sendo, “apesar de uma parte mais alargada da população ser capaz de ler, a diferença fundamental será entre quem lê como parte do seu trabalho e da sua vida quotidiana e quem lê livros com regularidade” (Neves, 2015: 72).

A classe leitora é caracterizada por ser constituída “por membros altamente escolarizados e de elevado capital económico” (Cameira e Cardoso, 2014: 8). A nível profissional, em Portugal, nota-se

uma prevalência de “praticantes culturais da categoria PTE – profissionais técnicos e de enquadramento” (Neves, 2015: 74), sendo que, no que toca às práticas e gostos culturais, são regra geral “omnívoros” (Neves, 2015: 74).

A classe leitora também é constituída em grande parte por utilizadores precoces e frequentes da Internet (Neves, 2015: 73) – ao contrário da televisão, a Internet não só não parece ter uma influência negativa nos hábitos de leitura dos indivíduos, como parece haver uma relação positiva (*more-more*) entre o uso da Internet e a leitura de livros (Griswold, McDonnell e Wright, 2005: 137).

É importante referir, contudo, que o conceito de ler com regularidade irá variar consoante a sociedade em questão – e é neste momento que nos é útil a definição de *leitor ávido*, tal como proposta por Signorini (2003), que chama a atenção para o facto de que “a definição do termo ‘leitor ávido’ é (...) muito variada. A diversidade de definições revela como cada país tende a atribuir uma identidade particular a esta entidade social e económica”^[8], sendo um conceito que reflete “o número médio de livros lidos em cada país”^[9] (Signorini, 2003).

Como se pode então definir um leitor ávido no contexto português? Estudos sobre os hábitos de leitura dos portugueses deixam algumas pistas: de acordo com Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007: 51), excluindo os não-leitores, somente 5,4% dos portugueses que têm hábitos de leitura são considerados grandes leitores, lendo mais de 20 livros por ano. Já Signorini (2003) indica que, em Portugal, “são considerados leitores ávidos aqueles que compram mais de 11 livros por ano”^[10].

Perante estes dados (e reconhecendo a diferença entre ler e comprar livros), no âmbito deste artigo são considerados *leitores ávidos* aqueles que leem 12 ou mais livros por ano.

2. METODOLOGIA

Para este artigo foi adotada uma metodologia qualitativa, com recurso à entrevista semiestruturada mediada pelas RSO.

Foram entrevistadas um total de 15 pessoas, entre 13 de julho e 9 de setembro de 2020, através da plataforma Zoom, recorrendo a áudio, vídeo (de ambas as partes) e partilha de ecrã. Durante cada sessão, os entrevistados foram convidados a partilhar o ecrã do seu computador, *tablet* ou *smartphone*, percorrendo as aplicações e RSO que utilizam para criar e partilhar conteúdo, conversar, ou consultar informação sobre literatura, enquanto lhes eram colocadas questões sobre o seu percurso enquanto leitores, hábitos de leitura, modos de relação com as RSO dedicadas à leitura e, por fim, perguntas relativas à caracterização socioprofissional.

Os entrevistados foram encontrados através do método “bola de neve” (Bryman, 2004: 100). Inicialmente foram entrevistadas três pessoas, às quais foi explicado o perfil que se procurava: indivíduos ativos nas RSO e que as utilizem para consultar e/ou partilhar conteúdo sobre leitura de livros em contexto de lazer. A partir daí, e recorrendo ao método “bola de neve”, todos os entrevistados foram convidados a sugerir outros utilizadores que se encaixassem neste perfil.

É importante assinalar o contexto idiossincrático em que ocorreram as entrevistas, durante a pandemia do Covid-19, o que teve uma influência nas técnicas de entrevista adotadas – inicialmente, pretendia-se realizar entrevistas presenciais com recurso a um *tablet*, durante a qual o entrevistado seria convidado a entrar nas suas RSO preferidas para pronunciar-se sobre livros. Contudo, as medidas de distanciamento físico ditadas a partir de março de 2020

obrigaram a uma mudança de planos, tendo-se decidido fazer as entrevistas remotamente, recorrendo à partilha de ecrã. A situação epidemiológica também poderá ter tido alguma influência nos próprios resultados: afinal, tratava-se de uma altura durante a qual eventos presenciais eram desaconselhados pelas autoridades de saúde, pelo que o meio *online* se tornou o meio de eleição para partilhar e debater leituras.

A abordagem metodológica adotada é baseada no *scroll back method*, de Robards e Lincoln (2017; 2019), tendo sido proposto aos entrevistados que percorressem a sua *timeline* do Facebook ao longo da entrevista, *timeline* esta que assume uma dimensão autobiográfica. A metodologia usada neste trabalho tem também como referência o trabalho de Justine Gangneux (2019), que deu uso aos registos de atividade e histórico do Facebook dos participantes como estímulo à conversação durante as entrevistas, de modo a compreender “os significados que os jovens adultos atribuem às redes sociais *online*, o seu engajamento diário com estas plataformas, e em particular as suas perceções sobre a ‘vigilância entre pares’ (...) nestas plataformas” (Gangneux, 2019: 6)^[11].

Tal como proposto por Robards e Lincoln (2017; 2019), os participantes deste estudo assumem a posição de *coinvestigadores*, o que lhes permite a liberdade de explorar a sua própria utilização das RSO, podendo assim refletir e dar significado às suas próprias práticas e interações.

É um método que também tem a vantagem de estimular a memória dos participantes (Robards e Lincoln, 2019: 2), podendo igualmente servir para “quebrar o gelo” entre entrevistador e entrevistado (Robards e Lincoln, 2019: 3).

Outra vantagem prende-se com a privacidade e o consentimento informado: assumir o papel de *coinvestigadores*

proporciona ao entrevistado um maior grau de atividade e de escolha do que pretende partilhar (Robards e Lincoln, 2019: 3), sendo que, tanto no formulário de consentimento informado como na introdução à entrevista, foi dito aos participantes que estes poderiam eleger o que queriam, ou não, partilhar, podendo interromper e retomar a partilha de ecrã sempre que quisessem.

O guião da entrevista foi dividido em três temáticas - hábitos de leitura de livros, modos de relação com as RSO e, por fim, a caracterização socioprofissional.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma vez transcritas as entrevistas, foi mobilizada uma leitura flutuante dos dados recolhidos, na qual foram realizadas anotações particulares, desembocando num exercício de sistematização, enquadrado pela moldura teórica de referência.

Como já foi mencionado, um desses pontos-chave foi a questão da leitura em grupo, amplamente mencionada pelos entrevistados, que será de seguida analisada mais ao pormenor.

3.1. Caracterização dos entrevistados

De acordo com a caracterização socioprofissional, foi possível tipificar o conjunto dos entrevistados por sexo, idade, grau de escolaridade mais elevado concluído, escolaridade dos pais ou tutores, assim como pela tipologia ACM de operacionalização da classe social, resultante do cruzamento da variável situação na profissão com a variável profissão (Costa e Mauritti, 2018: 12).

Um dos principais pontos a destacar no grupo de entrevistados é a sua grande homogeneidade no que toca ao sexo, sendo que, dentro dum conjunto de 15 participantes, foram entrevistadas 14

mulheres e apenas 1 homem. A faixa etária dos participantes compreende-se entre os 21 e os 38 anos, sendo que a maioria está situada entre os 25 e os 30 anos.

No que toca à escolaridade, todos os participantes completaram o ensino superior - mais concretamente, 6 dos entrevistados são licenciados e 9 completaram o mestrado ou a licenciatura pré-Bolonha, havendo mais diversidade em relação à escolaridade dos pais ou tutores, que varia desde o ensino básico até ao doutoramento.

A maioria dos participantes enquadra-se nos profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), havendo também alguns profissionais que aqui se encaixariam na categoria EDL. Dentro deste conjunto de entrevistados, apenas uma se situa na categoria dos empregados executantes.

Quanto aos seus hábitos de leitura - em particular no que toca ao número de livros lidos em contexto de lazer no último ano -, todos eles podem ser categorizados como leitores ávidos.

A homogeneidade do universo da análise pode explicar-se, em parte, pela adoção do método “bola de neve”, contudo a variedade de opiniões, reflexões, percursos e modos de uso permitiu uma relativa “diversificação interna” (Guerra, 2006: 41) dentro deste universo, sendo que apenas se começou a chegar ao ponto de saturação teórica por volta das 15 entrevistas.

É importante também notar que as características sociodemográficas deste grupo de entrevistados coincidem em muitos aspetos com as referidas por Griswold, McDonnel e Wright (2005) sobre a classe leitora, sendo que Sedo (2003) aponta no seu estudo sobre clubes de leitura virtuais que as características dos membros destes clubes “coincidem regra geral com os critérios demográficos sobre os leitores tal como delineados por Griswold, McDonnel e Wright (2005)”^[12] (Sedo, 2003: 72).

3.2. Clubes de leitura – do presencial ao *online*

Wendy Griswold, McDonnell e Wright afirmam que “as pessoas leem em grupos, e mesmo a leitura individual resulta da pertença a coletivos”^[13] (2005: 132).

Este estudo aborda a leitura em grupo neste contexto mais generalizado, ou seja, a leitura em grupo enquanto fenómeno que vai além do clube de leitura presencial, que tem lugar sempre que existe uma troca de impressões, uma busca de sugestões de leitura, um sentido comunitário em torno do livro que, segundo os entrevistados, existe tanto no clube do livro como na secção de comentários de um blogue ou página do Instagram sobre leitura.

Sara, por exemplo, utiliza várias aplicações para falar sobre livros:

Tenho um grupo de amigas no WhatsApp (...) acho que somos 5. E nós partilhamos muito o que andamos a ler, porque antigamente fazíamos parte dum clube de leitura, mas, entretanto, como tivemos alguns dissabores com a dona da livraria, deixámos de lá ir, mas fazíamos parte de um grupo, então às vezes temos sugestões de coisas para ler, e vamos apontando. Ou então (...) pessoal que conversa comigo nas redes sociais, por exemplo, tenho um chat do Discord, temos mesmo lá um canal que é clube de leitura, e às vezes o pessoal vai sugerindo coisas, e eu vou apontando. (...) Nós (...) os habituais, somos cerca de 20 (...). Por exemplo, há pessoal que estuda, sei lá, história da arte, ou pessoal que está muito no universo da fantasia e que vai sugerindo coisas, há pessoas que gostam mais de romance, ou literatura Inglesa do séc. XIX (...), e vão pondo.

[Sara, 29 anos, assistente editorial]

Já Telma criou um grupo de leitura virtual:

(...) eu criei uma coisa chamada “Uma Dúzia de Livros”, e é uma espécie de clube do livro e de desafio de leitura (...) e basicamente o que tens é, em vez de ser um livro por mês e toda a gente lê o mesmo livro, tens um tema por mês, e cada pessoa escolhe um livro dentro desse tema.

[Telma, 29 anos, gestora de redes sociais]

O clube de leitura presencial também tem uma presença significativa, sendo que, por exemplo, Luísa fundou o seu próprio grupo, um clube que conta também com um grupo do WhatsApp onde os membros conversam frequentemente sobre livros.

Temos também o exemplo de Filipa, que já passou por vários clubes de leitura presenciais:

O primeiro clube de leitura a que eu fui foi o da Sónia Morais Santos, autora do blog “Cocó na Fralda” (...) a partir daí comecei a notar mais à minha volta que havia outros clubes. Houve uma altura, em 2018 ou 2019, em que cheguei a ir a quatro clubes de leitura. (...) Aqueles a que eu cheguei a ir eram físicos, entretanto adaptaram-se (...) e acho que migraram todos facilmente para o online.

[Filipa, 25 anos, professora de português como língua estrangeira e formadora de escrita e comunicação]

O clube de leitura assume também um importante papel de sociabilidade – um papel já estudado por autoras como Radway (1991). Mónica, por exemplo, comentou o seguinte:

Em [...] 2015 abriu a Confraria Vermelha, a Livraria de Mulheres, em que se formou um clube de leitura, foi o meu primeiro clube de leitura, e a partir daí não só fiz amigas relacionadas com livros, mas houve muitos livros que eu nunca na vida conheceria. Estas autoras – e são autoras muitas vezes africanas, brasileiras, asiáticas (...) e mesmo portuguesas (...) eu não lia muita literatura portuguesa, e a Confraria Vermelha abriu-me muito a isso. (...) Além disso, quando me mudei para o UK, uma das formas que encontrei para fazer amigos foi em clubes de leitura. (...) Eu quase que digo que a maior parte dos meus amigos – e é engraçado que a leitura é um hobby que se liga muito a introvertidos – [...] para aí 50% dos meus amigos vieram de alguma forma através de livros. Seja em clubes de leitura, seja na Universidade. (...)

[Mónica, 30 anos, analista de dados]

E Inês refere:

Depois de ter o canal, depois de ter o blog, é que comecei a sentir uma ligação [a outros leitores]. Antes da Internet sentia-me um bocadinho ‘a estranha’, porque gostava de ler e gostava de ler fantasia. Eu durante anos achei que era a única pessoa que lia fantasia. E quando descobri o [blog] Estante de Livros aquilo era um mundo, porque havia muita gente no fórum que adorava fantasia.

[Inês, 38 anos, técnica de planeamento na área da construção]

Esta partilha de significados, interpretações e ideias sobre o livro não se limita, no entanto, às modalidades mencionadas acima, as quais, desde o *chat* até aos encontros do clube do livro, constituem sobretudo “rodas de conversa” sobre a leitura.

Os participantes deste estudo são na sua maioria membros altamente participativos das suas comunidades *online*: não só consomem conteúdo como também o criam. São autores de blogs de leitura e de contas no Instagram sobre livros, gerem comunidades *online*, participam e criam *podcasts* dedicados inteiramente ao livro e têm o seu próprio canal do YouTube também sobre a temática. Estas utilizações frequentemente sobrepõem-se, sendo que os participantes usam quase todos mais do que uma RSO para falar sobre leitura.

Temos, por exemplo, Filipa, que tem um blogue de leitura, uma conta de Instagram onde partilha as suas leituras atuais, e que também regista as suas leituras e escreve críticas no Goodreads. Ou Inês, também utilizadora do Goodreads, que escreve igualmente críticas no seu blogue e canal do YouTube.

Os debates presentes nas RSO influenciam nitidamente as escolhas de leitura dos participantes. As sugestões das editoras, os livros debatidos nos clubes de leitura ou mencionados em *podcasts*, ou partilhados no Whatsapp ou no Discord, têm um peso bastante relevante

nesta escolha, como foi referido pelas entrevistadas Mónica e Susana.

Há livros que eu não conhecia se não visse muita gente a lê-los, ou se não se falasse deles. Sem dúvida, eu acho que as redes sociais são aquilo que nós fazemos delas, e não o contrário. Sem dúvida as redes sociais impactam.

[Mónica, 30 anos, analista de dados]

[A autora do] Estante de Livros, basicamente, fazia parte do grupo de bloggers com quem eu me dava e, ainda hoje em dia, eu sei que em termos de opinião de livros, se usarmos o sistema de classificação de cinco estrelas, eu vario uma estrela em relação a ela. Portanto, quando quero comprar livros de que tenho a certeza que vou gostar, vou às cinco estrelas dela e compro-os.

[Susana, 32 anos, gestora de conteúdo numa loja *online*]

Durante o curso das entrevistas, no verão de 2020, a questão do racismo e o movimento *Black Lives Matter* nos Estados Unidos dominavam a esfera pública, e foi um tema recorrentemente mencionado:

Tenho ultimamente tentado uma coisa que tenho visto muito em contas dos Estados Unidos, que é: eles incentivam a leitura de livros por autores de cor (...), e a olhar para as nossas estantes e fazer aquele exercício de perceber quantos livros eu tenho só escritos por mulheres, por homens, por pessoas de cor, leitura LGBT. Tenho feito mais esse exercício ultimamente, e mudado os meus hábitos de leitura.

[Eva, 27 anos, médica veterinária]

Mostrando-te as páginas [de Instagram] de alguns clubes de leitura internacionais que eu consulto (...) Uma coisa que notei muito nos clubes de leitura é que todos eles estiveram muito em cima do Black Lives Matter, todos eles falaram sobre isso, todos eles entrevistaram escritores africanos, escritores americanos... foi mesmo muito interessante perceber como isto se tornou um acontecimento mediático também para os clubes de leitura, e fez com que nas redes sociais partilhassem mais literatura africana, mais literatura americana, mais autores negros, e isto é mesmo muito giro.

[Luísa, 32 anos, redatora publicitária]

Isto não só demonstra o interesse pela atualidade – a classe leitora é também consumidora de notícias (Neves, 2015: 72) –, mas vem também novamente desafiar a “ideologia do leitor solitário” que Elizabeth Long (1992) critica.

É igualmente de destacar a presença das editoras, tanto nos clubes de leitura como através de parcerias com os utilizadores mais ativos e com mais seguidores. É, aliás, um aspeto importante, levando mesmo a algumas críticas por parte dos entrevistados, como é o caso de Inês:

Infelizmente é uma coisa que eu vejo, não só com os blogues, mas também com o BookTube e com o Instagram (...) a sensação que me dá é que há muita gente que cria para receber livros das editoras (...) não deve ser esse o principal objetivo. Não digo que com o tempo não possam conseguir, eu também recebo livros de editoras (...) mas noto que as pessoas criam e, passados 2 ou 3 meses, a sensação que dá é que a pessoa criou só para receber. E a sensação que dá é que só leem o que receberam. (...) Porque isso também se nota ao longo do tempo, porque são pessoas que criam e depois desistem. A pessoa deve criar por causa disso, porque tem gosto em partilhar.

[Inês, 38 anos, técnica de planeamento na área da construção]

Mesmo quando a leitura é feita a sós – e frequentemente o é, pelo menos no que toca aos participantes deste estudo –, a Internet, os círculos de amigos, os clubes de leitura e a crítica literária, seja esta produzida pelos *media* ou pelos próprios leitores, numa lógica de *produsage* (Toffler, 1980), têm uma nítida influência nos hábitos de leitura.

CONCLUSÃO

A partir dos dados recolhidos num estudo sobre a forma como os leitores ávidos utilizam as RSO enquanto ferramenta para a leitura, este artigo focou-se naquele que acabou por ser um dos aspetos mais

relevantes: a leitura enquanto prática social mediada pelo *online*.

Esta dimensão social da leitura revelou-se não só nos processos de socialização dos entrevistados – afinal, todos eles têm características sociodemográficas próximas às apontadas por Griswold, McDonnel e Wright (2005), e por Griswold, Lenaghan e Naffziger (2011), sobre a classe leitora –, mas também na forma como utilizam tanto os clubes de leitura presenciais como a Internet enquanto ferramenta para partilhar ideias, sugerir livros e procurar novas leituras. E, tal como com a classe leitora, todos os participantes deste estudo são leitores ávidos, lendo mais de 12 livros por ano.

Observa-se também um paralelismo entre este universo da análise e aquilo que Radway constatou sobre os clubes de leitura presenciais, que são constituídos maioritariamente por mulheres de classe média, com uma forte presença das editoras e uma igualmente relevante componente de sociabilidade.

A articulação entre editoras e clubes de leitura, como foi referido, é observada desde antes da expansão do clube de leitura para a Internet (Radway, 1991). As editoras parecem encontrar na Internet e no cariz altamente participativo do uso das RSO por parte deste universo da análise uma oportunidade de divulgação do seu trabalho.

Este artigo pretende deixar algumas pistas para estudos futuros sobre a leitura enquanto prática social, propondo que esta, sobretudo através da Internet, assume contornos multifacetados que vão muito além do clube de leitura “tradicional”, o qual, no entanto, não parece ter perdido relevância, sendo a Internet mais uma ferramenta para a sua proliferação e não um substituto.

Notas

- [1] Este artigo retoma parcialmente a dissertação de mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação intitulada *Leitura e internet: o uso das redes sociais online pelos leitores* (Duarte, 2020).
- [2] Tradução livre de “ideology of the solitary reader” (Long, 1992).
- [3] Tradução livre de “Perhaps the ultimate expression of this form of social literacy is the contemporary book club or reading group” (Griswold et al, 2005).
- [4] Tradução livre de “constitute one of the largest bodies of community participation in the arts” (Poole, 2003).
- [5] Tradução livre de “Most readers need the support of talk with other readers, the participation in a social milieu in which books are ‘in the air’” (Long, 1992).
- [6] Tradução livre de “ethnographic work on book clubs generally focuses on groups of women readers”. (Griswold, McDonnell e Wright, 2011).
- [7] Tradução livre de “The internet provides an infrastructure to support both online and face to face reading groups” (Griswold et al., 2011).
- [8] Tradução livre de “the definition of the term keen reader is also very varied. This variety of definitions reveals how each nation tends to attribute a particular identity to this social and economic figure in the context of the hierarchies of importance of the entire set of readers” (Signorini, 2003).
- [9] Tradução livre de “the average number of books read in each nation” (Signorini, 2003).
- [10] Tradução livre de “Keen readers were judged to be those buying more than 11 books a year” (Signorini, 2003).
- [11] Tradução livre de “the meanings that young adults ascribed to social media, their everyday engagement with the platforms and in particular their perceptions of peer monitoring and profile checking practices on these platforms” (Gangneux, 2019).

- [12] Tradução livre de “generally match the demographic criteria of readers outlined by Griswold, McDonnell e Wright” (Sedo, 2003).
- [13] Tradução livre de “People read in groups, and even individual reading is the result of collective memberships” (Griswold et al, 2005).

REFERÊNCIAS

- Bryman, A.** (2004). *Social Research Methods* (2ª Ed.). Oxford University Press.
- Cameira, E., e Cardoso, G.** (2014). A sociologia da leitura e o (novo) paradigma digital: uma relação a explorar. In G. Cardoso, *O Livro, o Leitor e a Leitura Digital* (pp. 4-25). Gulbenkian.
- Costa, A. F., e Mauritti, R.** (2018). Classes sociais e interseções de desigualdades: Portugal e a Europa. In R. M. Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S. C. Martins & A. F. Costa, *Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa* (pp. 109-129). Mundos Sociais.
- Duarte, R.** (2020). *Leitura e internet: o uso das redes sociais online pelos leitores*. (Dissertação de Mestrado em Cultura, Comunicação e Tecnologias da Informação). ISCTE-IUL. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/20980>
- Gangneux, J.** (2019). Rethinking social media for qualitative research: The use of Facebook Activity Logs and Search History in interview settings. *Sociological Review*. 1-16.
- Guerra, I. C.** (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Princípia.
- Griswold, W., McDonnell, T., e Wright, N.** (2005). Reading and The Reading Class in the Twenty First Century. *Annual Review of Sociology*. 31. 127-141.
- Griswold, W., Lenaghan, E., e Naffziger, M.** (2011). Readers as Audiences. In Nightingale, V. *Handbook of Media Audiences* (pp. 17-40). Blackwell.

Long, E. (1992). Textual Interpretation as Collective Action. *Discourse*. 14 (3). 104-130.

Neves, J. S. (2015). Cultura de Leitura e Classe Leitora em Portugal. *Sociologia. Problemas e Práticas*. 78. 67-86.

Poole, M. (2003). The women's chapter: women's reading groups in Victoria. *Feminist Media Studies*. 3(3), 263-281.

Radway, J. A. (1991). *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*. University of North Carolina Press.

Robards, B., e Lincoln, S. (2017). Uncovering longitudinal life narratives: scrolling back on Facebook. *Qualitative Research*. 17(6). 715-730. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1468794117700707>

Robards, B., e Lincoln, S. (2019). Social Media Scroll Back Method. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. Sakshaug, & R. Williams, *SAGE Research Methods Foundations*. SAGE Publications. Obtido a 12 de novembro de 2019 de <http://methods.sagepub.com/Foundations/social-media-scroll-back-method>

Santos, M. D., Neves, J. S., Lima, M. J., e Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. GEPE.

Sedo, D. R. (2003). Readers in Reading Groups: An Online Survey of Face-to-Face and Virtual Book Clubs. *Convergence*, 98(1). 66-90.

Signorini, A. (2003). *The images of the keen reader in European research*. Obtido de Permanent European Reading Watch, a 20 de fevereiro de 2020: http://www.grinzane.net/Osservatorio2003/Osservatorio2003_ENG.html

Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. William Morrow and Company.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Rita Duarte é licenciada em Sociologia pelo Iscte-Instituto Universitário de Lisboa e mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pela mesma universidade. Tem como principais áreas de investigação a cultura e os novos *media*.

Jorge Vieira é atualmente Professor Auxiliar no Iscte-Instituto Universitário de Lisboa e subdiretor do Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação. É doutorado em Sociologia e, além da docência, desenvolve investigação no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) e no OberCom-Observatório da Comunicação enquanto investigador integrado. *Media* e cultura, e a forma como se interligam, são as suas principais áreas de interesse.

José Soares Neves é doutorado em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação (Iscte-Instituto Universitário de Lisboa). É investigador integrado e subdiretor do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte) e professor no Departamento de Sociologia/Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Iscte. Foi investigador permanente e coordenador de projetos do Observatório das Atividades Culturais (OAC) durante a sua existência (1996 a 2013) e Presidente do Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Cultura (GTEC) do Conselho Superior de Estatística (2006 a 2010). É diretor do Observatório Português das Atividades Culturais (OPAC) desde a criação em dezembro de 2018.

MEMÓRIA

Da materialidade do livro à memória coletiva e à projeção no futuro**From the book's materiality to collective memory and a view for the future****Ana do Canto, Anabela Teixeira, Catarina Leal e Teresa Saborida**

RESUMO

A Escola Secundária de Camões encontra-se em obras profundas de requalificação desenvolvidas pela Parque Escolar, EPE. Este é um tempo de oportunidade para se transformar este 'museu' da escola num novo conceito: o MUESC, um espaço museológico aberto ao público geral, inserido numa instituição de ensino dinâmica, atuante de cultura, ligada ao desenvolvimento passado, presente e futuro da sociedade.

O MUESC tem como objetivos não só a conservação e apresentação do espólio da Escola, como a montagem - a par de módulos museológicos de índole histórica - de exposições literárias, científicas e artísticas de natureza participativa e interativa e o envolvimento da comunidade escolar nas diferentes fases de todo o processo (desde a elaboração e montagem à divulgação e acompanhamento).

O espólio da Biblioteca contempla obras de referência que percorrem vários séculos, símbolos da cultura portuguesa e da história universal. Constitui ainda um recurso fundamental para a melhor compreensão e conhecimento do património material e imaterial da escola, das práticas pedagógicas, das ideias e da mente humana.

É um dos objetivos deste projeto envolver a comunidade e, principalmente, os alunos, num processo de levantamento das obras mais antigas que permita atender a múltiplos aspetos relacionados com a sua materialidade: anatomia, formato, layout, suportes, entre outros.

Pretende-se valorizar o livro na sua materialidade, ontogenia e filogenia, estimular a incursão a obras literárias marcantes da nossa

história e cultura, e também valorizar o diálogo intergeracional.

ABSTRACT

Escola Secundária de Camões is undergoing a large-scale renovation work by Parque Escolar, EPE. This is the right time to turn the school 'museum' into a new concept: MUESC, which is a museological space open to the general public, belonging to a highly dynamic educational institution that is tightly connected to its past but always looking ahead.

MUESC's main aims lie not only on the conservation and presentation of school assets but also on the assembly - with museological modules of a historical nature - of olding of literary, scientific, and artistic exhibitions of participatory and interactive nature. Furthermore, it aims at involving the school community in the whole process (drawing, assembling, dissemination and monitoring).

The Library assets comprise reference works dating from centuries ago, which are symbols of the Portuguese culture and world history. They are a key resource for the understanding and knowledge of the school's material and immaterial heritage, teaching practices, ideas and the human mind.

One of the main goals of this project is to involve the community, especially the students, in a process of surveying the oldest reference works, which will allow them to consider multiple aspects related to their materiality: anatomy, format, layout, among others.

The idea is to value books in their materiality, ontogeny and phylogeny, to stimulate an incursion into literary works that play a key role in our history and culture and also to value intergenerational dialogue.

PALAVRAS-CHAVE

MUESC, livros, biblioteca, património, memória

KEYWORDS

MUESC, books, library, heritage, memory

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino geram património. A ação educativa materializa-se em objetos, livros e manuscritos que são acumulados e intensamente utilizados em salas de aula, laboratórios, bibliotecas e demais espaços.

A essência dos fragmentos patrimoniais diz respeito ao passado, mas é nos tempos modernos que ela se manifesta, se legitima e se incorpora nas instituições. O património nasce efetivamente do presente. É neste que pode ser objeto de observação, estudo, manipulação, acumulação ou, simplesmente, objeto de conservação. O património também pode ser visto como recurso pedagógico, atração turística, aparelho ideológico ou político.

Neste texto focar-nos-emos no património da Escola Secundária de Camões, em particular nos livros da sua Biblioteca Histórica, como é o caso do *Rimas varias* de Luís Camões, publicado em 1685.

1. UM ESPAÇO VIVO AO SERVIÇO DA CULTURA E DA CIDADANIA

É uma ilusão pensar que as memórias nos ajudam a resolver os problemas do presente. Mas, sem elas, não há existência humana que tenha sentido. Por vezes, é grande a tentação de amnésia. Para contrariá-la, impõe-se o esforço de pensar a história, de nos pensarmos na história.
(António Nóvoa, 2003)^[1]

O Liceu Camões, construído entre 1908 e 1909, foi o primeiro 'liceu moderno'^[2] de

Lisboa, da autoria do arquiteto Ventura Terra, promovido pelo Estado no âmbito de uma política de fomento do ensino secundário.

Atualmente, é a Parque Escolar EPE, empresa pública criada pelo Ministério da Educação^[3], que planeia, programa e fiscaliza o processo de recuperação e modernização de escolas.

Na nossa Escola, a intervenção da Parque Escolar EPE iniciou-se em 2019, com uma obra projetada pelo gabinete do arquiteto João Falcão de Campos. A reabilitação de uma zona das caves (sul) está a ser executada de modo a albergar o 'Museu'^[4] – um espaço de exposição de longa duração, com zona de reserva visitável e arquivo, estando também a ser equacionados espaços que se ajustem a exposições temporárias. Estas novas condições impulsionaram o desenvolvimento e a concretização de estratégias para a consolidação de um novo conceito: o MUESC – Museu da Escola Secundária de Camões Mariano Gago. Aqui pretende-se estudar, sistematizar, conservar e musealizar o espólio da Escola através de um projeto participado, colaborativo e inclusivo da comunidade, de profissionais de várias áreas científicas, que abranja vários setores e parcerias e que cruze memórias de várias gerações. Pretende-se um museu aberto a todos os que o queiram visitar, inserido numa escola viva, que contemple módulos museológicos de índole histórica, de exposições literárias, científicas e artísticas que contribuam para uma melhor compreensão das ideias, teorias e fenómenos, numa perspetiva transdisciplinar.

Tal como ilustrado na Figura 1, as Coleções, o Arquivo e a Biblioteca são elementos cruciais para o desenvolvimento deste projeto. A criação do MUESC implica o desenvolvimento de múltiplas tarefas, necessárias ao estabelecimento de uma

política de gestão comum a todo o acervo que garanta os requisitos compatíveis com a candidatura à credenciação deste projeto, de acordo com a Lei-Quadro dos Museus Portugueses, Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto. A organização e execução destas múltiplas ações só será possível num contexto que possibilite uma abordagem multifatorial e transdisciplinar, assente na materialidade das diferentes coleções, no suporte documental e bibliográfico e respetivo programa de comunicação e divulgação.



Figura 1: Estrutura do MUESC – Museu da Escola Secundária de Camões Mariano Gago

A documentação relacionada com as coleções está dispersa por várias séries em que se integram documentos, como correspondência (recebida ou enviada) ou copiadores, inventários, traslado de recibos e faturas, atas dos órgãos que foram constituindo as estruturas das escolas, livros de registos, entre outros. Esta documentação é um recurso fundamental para a investigação, ensino e cultura, necessário à valorização do património da escola, do conhecimento da sua história, sob a forma de exposições, roteiros e atividades educativas.

O Arquivo e a Biblioteca da Escola Secundária de Camões, atendendo ao

contexto da sua fundação, possuem também elementos que, pela sua importância e singularidade, se constituem itens musealizáveis. É disso exemplo o que se apresenta ao longo deste texto, em particular na parte 3 – ‘objeto do mês #3’: a tridimensionalidade do livro na era do digital. Assim, o património documental e bibliográfico tem um duplo valor: enquanto património em si mesmo e enquanto informação associada às coleções, objetos, ideias, pessoas e tradições.

Ao longo de mais de cem anos, o acervo bibliográfico desta Escola acumulou cerca de 26 000 registos, entre doações e aquisições, que abrangem todas as classes da CDU (Classificação Universal Decimal). Muitas destas obras assumem estatuto de Livro Antigo e ainda publicações periódicas relevantes.

Desde 2010 tem sido feito um trabalho de divulgação deste espólio através de sessões destinadas a todas as turmas do 10.º ano. Nestas sessões fala-se da história do livro e mostram-se vários exemplares. A reação é sempre de surpresa e admiração. As capas, as cores, os caracteres, o cheiro, o tamanho e especialmente a idade do livro são os elementos que fazem sempre surgir questões relacionadas com a origem de certos livros na escola (se foram adquiridos ou doados), o preço, entre outras. Ainda não temos respostas para muitas das perguntas que colocam, mas a partir daquele momento os alunos percebem que há uma diferença substancial entre o acervo da Biblioteca Escolar, de livre acesso e com livros atuais relacionados com os currículos em vigor, e o da Biblioteca Histórica, com os livros “fechados à chave”. O próprio espaço desta coleção é imponente, com a sua estanteria de carvalho, portas de galinheiro em ferro (de dois metros de altura) e de acesso condicionado, o móvel de arquivo das fichas catalográficas, os

bustos. Além desta representação material, os cheiros dos livros e madeiras compõem uma parte da história do Lyceu de Camões que a comunidade escolar valoriza como sendo um património a preservar. Esta solenidade do espaço contrasta com a ambiência descontraída que resulta da utilização frequente do piano por muitos alunos, que aproveitam para tocar composições de vários estilos e épocas.



Figura 2: Fotografia retirada de um artigo de A Revista Expresso de 2 de novembro de 2013

As obras de requalificação em curso reafirmaram a urgência de se completar o inventário da Biblioteca. A perspetiva do embalamento despoletou várias ações centradas nos livros da Biblioteca Histórica. Os alunos do Curso Profissional de Técnico de Fotografia, no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento, concretizaram o projeto “Registo Camoniano”, que reúne um conjunto de fotografias resultantes de abordagens técnicas, históricas e artísticas. Este projeto é um importante contributo para a valorização e divulgação deste acervo.



Figura 3: Exemplo de fotografias do projeto “Registo Camoniano”, aqui com o livro *Fenis Renascida ou Obras Poéticas dos Melhores Engenheiros Portugueses* (1718)

A história da Biblioteca do Liceu Camões está, assim, intimamente ligada à história desta Escola, por onde passaram vários vultos da literatura, das ciências e das artes. Este espólio apresenta obras de referência, símbolos da cultura (i)material e história universais.

2. O ‘OBJETO DO MÊS’: ELEMENTO AGREGADOR DE CONHECIMENTO, DA MEMÓRIA E DA COMUNIDADE

O potencial expositivo do património da Escola Secundária de Camões é enorme e possibilita múltiplas abordagens. Este potencial pode e deve ser explorado dentro da própria escola e com os alunos. Neste sentido, no ano letivo de 2020/2021, foi iniciada a atividade ‘objeto do mês’, que tem como objetivo realizar pequenos ensaios de planeamento, investigação, interpretação, produção e instalação de uma narrativa sobre peças das diferentes coleções do espólio da escola e, assim, dar início a uma atividade museológica que se pretende interdisciplinar e intergeracional.

O ‘objeto do mês’ pretende incentivar a partilha e a valorização do acervo da Escola e sensibilizar para a sua história através da divulgação de um folheto digital, disponibilizado na página da Internet da instituição, e de suportes físicos destinados a exposições temporárias visitáveis em diferentes espaços. Assim, a partir da experiência e do contacto direto com os bens materiais e imateriais, esta atividade apresenta-se vocacionada para desempenhar uma ação cultural, tanto no âmbito do ensino formal quanto do informal, envolvendo a comunidade educativa nos seus diferentes processos de apropriação e valorização do Património (I)Material da Escola.

O primeiro em destaque foi o microscópico ótico composto (M.O.C.)

Reichert, fabricado em Viena entre 1908 e 1911, da Coleção da Biologia. A partir deste instrumento científico, foi possível construir-se uma narrativa intitulada “Uma viagem ao mundo invisível”. A sua utilização pelos alunos da Escola foi recorrente ao longo de mais de um século, sendo um objeto bem presente na memória de todos.

Nas escolas, os testemunhos do seu manuseamento ficaram registados em múltiplas fontes primárias, como fotografias, livros de ponto, relatórios de professores, atas e cadernos. A referência a atividades com este instrumento também tem sido feita nos manuais escolares e em textos legislativos, sendo a sua valorização como recurso educativo frequente desde a fundação dos primeiros liceus portugueses.

Assim, para a construção do ‘objeto do mês #1’ foram consultados: inventários, catálogos, documentação da contabilidade, relatórios de professores, em particular o do professor Luís de Oliveira Maia referente à sua docência no Liceu de Camões^[5] (1952), e o manual escolar^[6] de que este professor foi coautor nessa época, vários sites e fóruns de especialistas em instrumentos científicos.

Atendendo à atual situação pandémica, tem-se assistido a uma valorização do papel da ciência na sociedade. Esta narrativa corroborou a importância do avanço da ciência e tecnologia associado à utilização deste instrumento científico e do seu impacto nas áreas da medicina, incluindo a vacinação, e da produção alimentar.

Esta iniciativa contou com a colaboração de vários professores e alunos (do curso de Ciências e Tecnologias e do curso Profissional de Técnico de Fotografia) e permitiu também a realização de uma atividade prática, enquadrada no domínio da reprodução e manipulação da fertilidade, do 12.º ano de Biologia.



Figura 4: Ícone do ‘objeto do Mês #1’

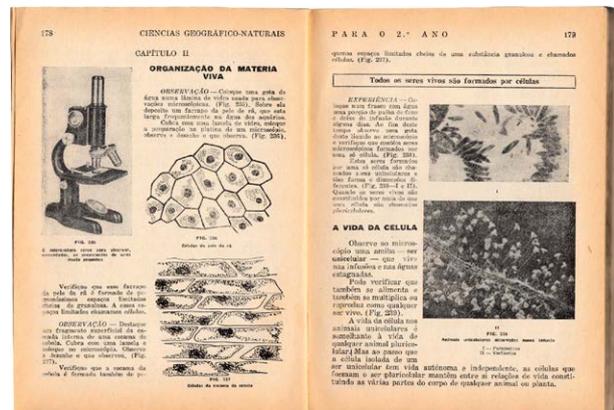


Figura 5: Manual escolar *A Terra e a Vida, Elementos de Ciências Geográfico-Naturais*, de Luís de Oliveira Maia

O segundo ‘objeto do mês’, a régua de cálculo, projetou-nos para uma dimensão mais ampla. Em “Fomos à Lua com as régua de cálculo...” utilizaram-se fontes como livros da NASA, compêndios escolares e correspondência disponível no Arquivo Histórico sobre o “Projeto de modernização do ensino da Matemática no 3.º ciclo liceal”, lançado em 1963/1964^[7]. Foram realizadas

experiências em algumas turmas e distribuídos textos e réguas de cálculo aos alunos e professores das turmas-piloto. São desta década a maioria dos exemplares de réguas de cálculo que se encontram atualmente nos espólios de algumas escolas, de que é exemplo a régua que esteve em destaque no ‘objeto do mês #2’.



Figura 6: Ícone do ‘objeto do mês #2’



Figura 7: Manuais escolares de Matemática da década de 1960

No folheto de divulgação acrescentou-se uma fotografia de um evento realizado na Escola, no âmbito das Comemorações do centenário do nascimento de José Sebastião e Silva (1914-1972)^[8],

matemático que dirigiu as referidas experiências nas escolas portuguesas.

Com este objeto pouco conhecido, pretendeu-se chamar a atenção para a sua importância antes do aparecimento (na década de 1970) das, agora vulgares, calculadoras eletrónicas de bolso. A régua de cálculo foi utilizada por estudantes e profissionais de todo o mundo e ajudou a resolver problemas extremamente complexos, inclusive a ida do Homem à Lua, como testemunhou Norman Chaffee, que trabalhou no sistema de propulsão das naves Apolo.

Esta atividade permitiu ainda a exploração do conceito de logaritmo e suas propriedades em aulas de um curso de Educação e Formação de Adultos, e contou com a participação de vários elementos da comunidade (professores, alunos e familiares).

O acesso ao acervo da Biblioteca foi muito importante para a documentação e enriquecimento da narrativa construída acerca destes dois objetos históricos. Muito particularmente o manual escolar, “na medida em que simboliza uma construção cultural, estrutura o ato do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar” (Magalhães, 2006, p.8).

3. ‘OBJETO DO MÊS #3’: A TRIDIMENSIONALIDADE DO LIVRO NA ERA DO DIGITAL

No ano letivo 2019/2020, apesar das dificuldades inerentes ao confinamento decorrente da pandemia, a comunidade escolar homenageou o patrono da escola, através da leitura integral de *Os Lusíadas*, que se encontra disponível no canal do Youtube TVCamões (Escola Secundária de Camões – YouTube). Este projeto contou com a participação de muitas dezenas de alunos, pais e encarregados de educação, professores e outros convidados.



Figura 8: Leitura integral de *Os Lusíadas*, pela comunidade da Escola Secundária de Camões. Desenhos do professor Filipe Duarte

Na sequência dessa iniciativa agregadora, decidiu-se eleger mais uma vez Luís de Camões e a sua obra como elemento crucial da nossa cultura, através da escolha para terceiro ‘objeto do mês’ do livro da Biblioteca Histórica da escola *Rimas varias de Luis de Camoens Principe de Los Poetas Heroycos e Lyricos de Espana; comentadas por Manuel de Faria Y Sousa, Cavallero de la Ordem de Christo* (Tomos I e II).

Esta escolha reforça, mais uma vez, um elemento central da matriz do MUESC, que é o envolvimento de temáticas de abordagem curricular com os objetos do espólio da escola, promovendo junto dos diferentes elementos da comunidade aprendizagens formais e informais. Neste caso, sendo Camões um autor indicado no currículo da disciplina de Português, no domínio de Educação Literária: interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.

De 1685, esta edição de *Rimas varias*, impressa na Oficina de Theotonio Damafo de Mello, impressor da Casa Real, tem todas as páginas em excelente estado de conservação, embora a capa e a lombada estejam danificadas. Tem indicado que o conjunto de obras que integra foi oferecido a D. João da Silva, Marquês de Gouveia, que foi presidente do Desembargo do Paço, Mordomo Maior da Casa Real.

Fazendo um breve estudo da “anatomia” deste livro, e selecionando apenas alguns elementos, destacam-se as características seguintes. As suas dimensões são 21,3 x 30,3 x 6 cm, [XLVI p] 339 p. A capa e contracapa é em pele gravada com baixo relevo, e na lombada encontra-se gravado o título e no sopé “Bibliotheca do Lyceu de Camõ[es]”. As duas folhas de guarda são marmoreadas a ocre, *bordeaux* e preto.

Na folha de rosto, ou frontispício, encontramos composição tipográfica centrada com composição rítmica entre caracteres maiúsculos, minúsculos e itálicos em diferentes tamanhos. Nela se apresenta um carimbo, o da Biblioteca da Escola, e a indicação de uma localização do livro, escrita a azul “E 8, P 2”. Contém na primeira parte a dedicatória, aprovação de censores da Inquisição, advertências (utilização de abreviaturas e outras informações importantes destinadas aos leitores), prólogo, “vida del poeta”, “juizio destas rimas, discurso acerca de los versos de que constam”.

No início de cada capítulo, os cabeçalhos contêm xilogravuras de floreio cujo desenho de linha preta sobre fundo branco são recursos gráficos estilizados ao gosto português da época. As capitulares surgem, por vezes, com motivos botânicos ou aparecem simplesmente com tamanho maior.

O texto corrido é composto em duas colunas, utilizando dois tipos de caracteres tipográficos, o itálico para a lírica camoniana e o romano para o texto de análise/ comentário, ambos com ligaduras tipográficas. À época, os caracteres romanos humanistas com a influência francesa de Claude Garamond tinham formas arredondadas, eixo humanista pouco acentuado, traços modulados, ligeiro contraste entre variações de espessura, serifas acentuadas e a altura de x pequena. O conjunto de glifos representa uma relação harmoniosa da influência dos alfabetos maiúsculos lapidares romanos com a minúscula carolíngia. Ainda acresce, neste exemplar, a letra itálica, cuja invenção é atribuída a Ludovico Arrighi.

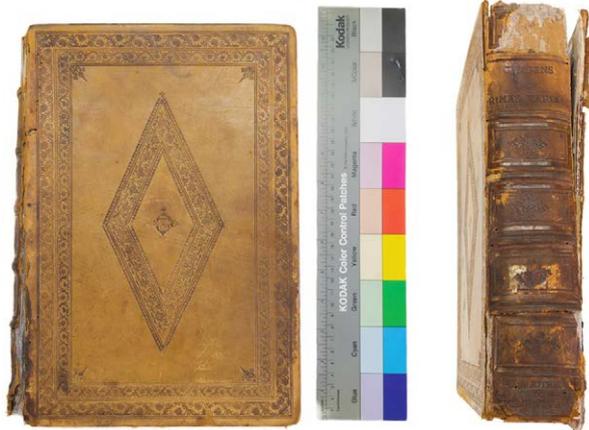


Figura 9: Fotografias da capa e lombada do livro *Rimas varias*, tiradas pelas alunas do curso Profissional de Técnico de Fotografia Bruna César e Rafaela Vaz

O estudo do terceiro ‘objeto do mês’ começou com a consulta de várias fontes na busca de elementos que pudessem enquadrar a sua chegada à escola. Para o efeito, deu-se início à exploração de documentação sobre a Biblioteca. Consultaram-se os anuários e, no Arquivo Histórico, os livros de tombo e de registo de requisições, notas avulsas existentes junto a estes livros e os copiadores de correspondência das primeiras décadas do

século XX. A análise do 1.º Livro Entradas (Tombo) Biblioteca - 1909 a 1947 permitiu verificar que este *Rimas varias* existe na Biblioteca desde a fundação da Escola (1909), estando registado com o número de inventário 235. No entanto, não foi ainda possível esclarecer se foi adquirido ou doado, uma vez que as nove primeiras páginas do referido livro de registos se perderam, sendo a primeira referência da décima página indicada com o número de inventário 381, lançada em 1909. A dificuldade de conhecer a proveniência do *Rimas varias* tem suscitado a incursão a documentação cada vez mais diversa, consulta dificultada pelo facto de uma parte da documentação do Arquivo Histórico ter sido destruída por um incêndio que decorreu em 2005.

Ainda assim, foi possível analisar o livro de registos das requisições efetuadas por professores do Liceu, entre 1925 e 1949. Durante este período, a requisição de *Rimas varias* nunca foi registada, o que abre campo à hipótese de se tratar de um livro muito reservado e valioso. Esta hipótese é corroborada por Joaquim de Carvalho, segundo o texto de José V. de Pina Martins^[9], que afirmou que “esta edição é muito estimada, e mesmo notável. Dela foi mandado um exemplar à Exposição de Paris, em 1867”.

Muitas das questões que têm surgido ao longo do estudo que se está a fazer, no âmbito desta investigação para o ‘objeto do mês #3’, só podem ser enquadradas tendo em atenção um plano mais abrangente e complexo que considere a história do nosso país. Por exemplo, as medidas tomadas por José Xavier Mouzinho da Silveira e pelo ministro Silva Carvalho do governo liberal, da década de 30 do século XIX^[10], e a Reforma do Ensino Liceal de Passos Manuel, na qual se defende que os estudos secundários deveriam dar ao cidadão uma ampla cultura geral. Esta visão

acompanhou a construção e dotação de muitos dos liceus históricos portugueses. A este propósito e relativamente às Bibliotecas, António Ferrão refere, em 1920:

Como se sabe, todos os liceus teem as suas bibliotecas privativas mais ou menos bem sortidas. Ao passo que algumas delas teem os seus recheios constituídos, principalmente, por obras dos séculos XVII e XVIII, de teologia, história e literatura, - restos das livrarias conventuais, outras estão muito regularmente providas de obras modernas de ciências da natureza, geografia, história, literatura e filosofia. Entre estas é legítimo salientar as bibliotecas dos novos liceus de Lisboa: Passos Manuel, Pedro Nunes, e Camões. (Ferrão, 1920, p. 241 apud Estudante, 2013, p. 72)

Rimas varias de Luis de Camoens Principe de Los Poetas Heroycos e Lyricos de Espana; comentadas por Manuel de Faria Y Sousa suscita interesses muito diversificados que se prendem com a personalidade controversa de Manuel Faria e Sousa, as condicionantes relacionadas com o período filipino, com o conteúdo da obra e a possível adulteração de muitos dos textos compilados, de acordo com a análise de Carolina Michaëlis de Vasconcelos, António José Saraiva e Óscar Lopes, entre outros. No entanto, os comentários que acompanham a obra de Manuel Faria e Sousa também recebem elogios e apelam a uma compreensão mais ampla do seu enquadramento histórico. A este propósito, Joaquim Costa cita Jorge de Sena:

[...] poderíamos até afirmar que sob muitos aspectos, os comentários de Faria e Sousa são mais relevantes hoje do que o eram quando ele os publicou, porque nos colocam em contacto com uma multidão de referências que se perderam da memória culta e dormem o seu sono na vastidão das bibliotecas e arquivos deste mundo.

(Costa, 2012, p.8)

Esta complexidade de itens de análise, onde confluem temas da história e literatura portuguesas, além de aspetos relacionados com a própria história da

Escola, gera um campo fértil para uma abordagem transdisciplinar e fomentadora de reflexão e conhecimento. Esta complexidade estimulou uma interação muito particular com alguns alunos.

Uma das preocupações que acompanharam a elaboração do ‘objeto do mês #3’ foi conhecer o modo como os alunos percecionavam este Livro Antigo e colocar o enfoque na partilha de conhecimentos, ideias e produtos. Nesse sentido, foram feitas entrevistas (gravações áudio associadas à ficha de inventário) a dois alunos que têm acompanhado ativamente o projeto MUESC.

Para Bruna César, “tocar num livro e saber que foi escrito e editado há tanto tempo, há mais de 400 anos, foi uma experiência incrível.” Fotografar o livro, nos seus detalhes, permitiu-lhe apreender um conjunto de pormenores que de outra forma seriam inatingíveis. Para a Bruna também foi importante perceber melhor a história e evolução do livro enquanto objeto: “consegui ver a evolução do que era antes e o que é agora - os materiais da capa, a tipografia das letras e as imagens.” Poder ver a obra *Rimas varias* sem ser através das grades do armário da biblioteca foi para ela uma experiência muito gratificante.

João Richart realçou o facto de o papel ser mais rígido do que o dos livros atuais, ficou surpreendido com a saturação da cor que, atendendo à idade do livro, “esperava que fosse mais esbatida, que não se ia ver bem”; afinal, “as letras eram legíveis e perceptíveis e havia um cuidado com a estética que já não se verifica hoje em dia”. Apreciou também a riqueza dos detalhes e da iconografia, embora tenha registado múltiplas diferenças na caligrafia e ortografia. Salientou ainda que o livro ia muito além das rimas: “é um livro feito para pesquisa e para o entendimento, com listagem de siglas e acrónimos” e tornando próximo um tempo tão distante, em

que a Inquisição exercia a sua atividade censória. Sentiu necessidade de voltar a ver o livro para absorver melhor o seu conteúdo e sublinhou a importância do contacto físico para perceber melhor uma realidade “que nos parece distante”. Quando confrontado com as dúvidas que a obra suscita, considerou que isso ainda estimula mais atenção e apreço por esta: “a dúvida é enriquecedora... é o método de Descartes. Os pontos de reflexão nunca vêm de afirmações, vêm sempre de dúvidas porque, quando chegamos ao certo, ao fim da estrada, já lá estamos e podemos tirar conclusões. Mas uma conclusão é diferente de uma reflexão ou de uma questão, na dúvida a inquietação é como um motor para que se procure mais, para que se pesquise mais, para que se absorva mais”.

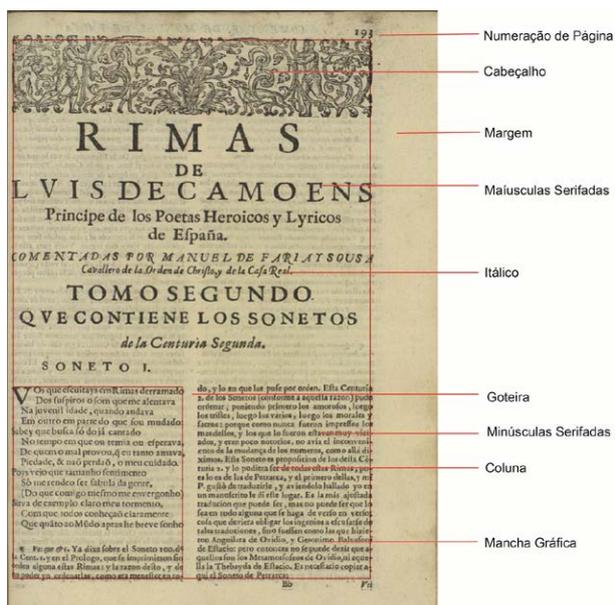


Figura 10: Mancha gráfica da página 193 do livro *Rimas varias*

O ‘objeto do mês #3’ permitiu também a preparação de uma sessão destinada aos alunos do 10.º ano, no âmbito do estudo da lírica de Camões. Esta sessão dedicada a *Rimas varias* agrega aspetos relacionados com o já mencionado contexto histórico da obra, a sua edição e o seu conteúdo. Por outro lado, esta edição de 1685 possibilita

uma abordagem sobre a evolução do objeto livro, através da comparação entre esta e edições atuais. Além disso, permite que os alunos percecionem elementos da sua materialidade e organização como: elementos extratextuais (anatomia do livro), pré-textuais, textuais e pós-textuais.

A consulta das diversas fontes permitiu-nos encontrar elementos explicativos sobre a origem de outros Livros Antigos. Por exemplo, ao consultar o livro de Tombo, descobriu-se que a obra *Ásia Chronica do Felicissimo Rey Dom Emanuel da Gloriosa Memória* foi doada à escola em 1938, por Luís de Albuquerque de Sousa Lara, pai e encarregado de educação do aluno n.º 12 do 6.º 1.ª, António Luís Cisneiros Ferreira de Albuquerque Sousa Lara, conjuntamente com mais de 20 livros. Pelo que foi possível observar, as doações por encarregados de educação de alunos eram frequentes. Este livro, assim como centenas de livros deste acervo, são dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, sendo representativos da literatura, história, ciência e artes deste largo período.

CONCLUSÃO

São muitos os desafios que se impõem aos cidadãos do século XXI. Contudo, não se pode esquecer o passado e o legado extraordinário dos nossos antepassados, de gerações que cuidaram de um vasto património material e imaterial. Este património é fundamental para o conhecimento que se ensina e que se gera diariamente nas mais diversas áreas científicas, artísticas e das humanidades, bem como para a história da escola e para a memória da sua identidade. No entanto, a importância deste património é bastante mais abrangente, sobretudo se considerado no seu todo. Inclui edifícios, coleções e objetos cuja qualidade, quantidade, singularidade e coerência

científicas e artísticas o projetam para um nível nacional e internacional. Numa instituição de ensino com uma longa história, as tensões entre o passado e o futuro são inevitáveis. Por um lado, o passado é fonte de orgulho, prestígio, legitimidade e identidade. Por outro, o compromisso da escola com a sociedade está no futuro, tendo de se reconfigurar de modo a responder às exigências dos novos tempos, caracterizados pelo rápido avanço do conhecimento, da criação, da tecnologia e da inovação. Este aparente paradoxo, se, por um lado, confere significados e especificidades próprias às coleções históricas e ao património gerado pela escola, também lhes traz um grande desafio, que transcende largamente o âmbito da instituição, o de contribuir para uma maior visibilidade da cultura e do património e para o reconhecimento da sua importância e do seu carácter transversal em todos os setores da sociedade.

Neste contexto, a Escola Secundária de Camões tem vindo a assumir um papel inovador no panorama do ensino em Portugal. Propõe-se, especialmente aos alunos, um exercício de cidadania e participação social que lhes permitirá conhecer melhor para melhor valorizar o património da sua Escola. A partir de um edifício ou de um espaço, de um objeto ou de um conjunto de objetos (livros, manuscritos, fotografias, mapas, pinturas, esculturas, peças associadas a uma celebração ou a um testemunho, espécimes de história natural, instrumentos científicos, entre outros a ponderar – as opções são múltiplas), podem ser realizados estudos que sirvam de base para o desenvolvimento de um programa cultural integrado. Assim, a partir da experiência e do contacto direto com os bens materiais e imateriais, propõe-se a participação num processo ativo de apropriação e de valorização das suas referências culturais, tendo como

vetor de produção de conhecimento o património cultural da Escola Secundária de Camões.

Preservar e disponibilizar de forma integrada este património, apesar de todos o desejarmos, coloca muitos desafios. A Escola está ciente desses desafios e, sem esmorecer perante os obstáculos, reafirma a necessidade de se avançar para esta etapa com a comunidade escolar e com o apoio de unidades de investigação, universidades, museus e outras instituições. Será um trabalho longo e difícil, mas necessário para se alcançar o objetivo de criar o MUESC – Museu da Escola Secundária de Camões Mariano Gago. Devolver à comunidade o património da Escola é um dever perante todos os que preservaram este acervo ao longo de mais de um século. Só assim será possível contar esta nossa história, que é a história de todos nós.

Notas

- [1] Nota de apresentação, p. 13, em Nóvoa, A. & Santa-Clara, A.T. (Coords.) (2003). *“Liceu de Portugal” Histórias, Arquivos, Memórias*. Edições Asa.
- [2] Marco na arquitetura escolar, centrado na conceção de um edifício destinado ao ensino secundário, com condições adequadas às exigências pedagógicas e higiénicas (cf. Silva, 2000, pp. 188-220).
- [3] Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 41/2007, 21 de fevereiro.
- [4] Na fundação do Liceu Camões, o museu teve lugar de destaque, na nave central. Mais tarde passou para o primeiro piso do pátio sul. Com a necessidade de se criarem mais salas de aula, foi desmantelado na década de 80 e o seu espólio espalhado por diversos espaços. Grande parte dos objetos foi concentrado no espaço num núcleo museológico, situado na zona da antiga Escola António Arroio, onde permaneceu até ao início da execução das obras pela Parque Escolar, em 2019.

- [5] Relatório do professor Luís de Oliveira Maia referente à sua docência no Liceu Camões (1952). Arquivo da Secretária-Geral da Educação e da Ciência PT/MESG/AAC/IEL/001/0013/00723.
- [6] *A Terra e a Vida, Elementos de Ciências Geográfico-Naturais*. Coautoria de J. Estevão e Luís de Oliveira Maia. Lisboa (1953). Escola de Camões, Biblioteca 52 EST.
- [7] Proposta de reforma dos programas e métodos de ensino desta disciplina nos últimos dois anos do ensino liceal.
- [8] No ano letivo de 2014/2015, a Escola Secundária de Camões associou-se às comemorações do centenário do nascimento do matemático José Sebastião e Silva (1914-1972), organizadas pela Universidade de Lisboa (sítio da Internet <http://jss100.campus.ciencias.ulisboa.pt/>)
- [9] Texto de José V. de Pina Martins divulgado no sítio *Camoniana - Joaquim de Carvalho, vida e obra*.
- [10] Luís Espinha da Silveira, em A venda dos bens nacionais (1834-43): uma primeira abordagem, *Análise Social*, vol. XVI (61-62), 1980-1.º-2.º, 87-11, explora a iniciativa de venda de bens nacionais, após a revolução de 1820, em 1834, que atingiu os bens da Igreja, da família real e parte dos da Coroa.

AGRADECIMENTOS

O presente artigo só foi possível graças à colaboração dos alunos Bruna César, João Richart e à turma 12.º M do Curso Profissional de Técnico de Fotografia, da Escola Secundária de Camões. Agradecemos também as indicações e a ajuda de Ângela Lopes, Francisco Pereira, Hugo Cunha, João Jaime Pires, João R. Figueiredo, Lídia Teixeira, Maria João Mogarro e Marta Lourenço.

REFERÊNCIAS

- Costa, J.** (2012). *Manuel de Faria e Sousa Cidadão do mundo e das letras ao serviço de Portugal*. Centro de estudos do românico e do território, 1.ª edição.
- Estudante, A. B. de O.** (2013). *Biblioteca do Liceu de Faro (1836-1948) entre a história do liceu e os manuais escolares de ciências do seu fundo documental*. Dissertação apresentada à Universidade do Algarve para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências Documentais.
- Heitlinger, P.** (2006). *Tipografia, Origens, formas e uso das letras*. Dinalivro.
- Magalhães, J.** (2006). *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Edições Colibri e Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. & Santa-Clara, A.T.** (Coords.) (2003). *"Liceus de Portugal" Histórias, Arquivos, Memórias*. Edições Asa.
- Silva, C.M.M.** (2000). *Escolas belas ou Espaços sãos? Uma análise histórica sobre a Arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Sousa, M. F.** (1695). *Rimas varias de Luis de Camoens Principe de Los Poetas Heroycos e Lyricos de Espana*, Tomos I e II. Camoniana – Joaquim de Carvalho, vida e obra, disponível em: <http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/103-Camoniana/pag-4>

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Ana do Canto é professora de Artes Visuais, leciona atualmente na Escola Secundária de Camões, onde coordena o Projeto Máquina do Mundo – Experimentar Design e participa no Erasmus+ EDU4U. Licenciada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (1994). Pós-graduada em Teorias da Arte pela mesma Faculdade (2002). Foi professora Cooperante em Ensino das Artes Visuais da Faculdade de Belas-Artes (2011-2013). Coordenou o Projeto OVO (Oficina Visual Ortónima) na Escola D. Filipa de Lencastre (2009-2013). Integra, desde 2018, a Equipa de Educação Artística da Direção-Geral da Educação.

Anabela Teixeira é professora de Matemática, a lecionar na Escola Secundária de Camões, e curadora do MUHNAC – Museu Nacional de História Natural e da Ciência. Mestre em Matemática pela FCT- UCoimbra (2004). Realizou o Curso de Formação Avançada no âmbito do programa de Doutoramento em Educação, especialização em História da Educação no IE-ULisboa (2009), a desenvolver a sua tese sobre a vida e obra do Professor José Sebastião e Silva (1914-1972). Tem colaborado em vários projetos na área da História da Matemática e do seu ensino, do Património científico e cultural, Matemática recreativa e Educação Matemática; como investigadora, nos seguintes: Memória da SPM (FCG143170/2016), Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX (PTDC/MHC-CED/0893/2014) e Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas (PTDC/CPE-CED/102205/2008).

Catarina Leal é professora de Biologia e Geologia e adjunta do diretor da Escola Secundária de Camões. Licenciada em Ensino da Biologia e Geologia (variante Biologia), pela Faculdade Ciências da Universidade de Lisboa. Mestre em Ciências da Educação, História da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Foi investigadora dos projetos, financiados pela FCT, Literacia Científico-Tecnológica e Opinião Pública: o Caso dos Consumidores dos Museus de Ciência (CICTSUL) e Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas (IEULisboa).

Teresa Saborida é professora bibliotecária da Escola Secundária de Camões desde 2009 e professora de Português. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português – Francês, pela FCSH da Universidade Nova de Lisboa. Frequentou o Mestrado de Ciências Documentais na Universidade Lusófona na parte curricular e seminário (grandes temas na área da biblioteconomia).

MEMÓRIA

Ler + o Holocausto. História, memória e representações**Reading the Holocaust. History, memory and representations****Jorge Brandão Carvalho**

RESUMO

Ao longo dos últimos anos temos assistido, em Portugal, à multiplicação de edições centradas na temática do Holocausto. Esta tendência, relativamente recente no nosso país, aconteceu há mais tempo noutros países em que esta questão está mais presente na memória coletiva e resultou, em boa medida, de um processo de apropriação do tema pela cultura popular. As edições sucedem-se não apenas no plano da historiografia como das representações, nomeadamente ao nível de diferentes expressões literárias: testemunhos, memórias, diários, romances, muitos deles reclamando basear-se em factos reais. Este fenómeno, se é positivo no que resulta de maior notoriedade, conhecimento e compreensão sobre aquilo que se passou, representa também um risco de banalização do tema, de abordagens simplistas, de imprecisões e mesmo de referências e interpretações erróneas, mais graves quando chegam a públicos que não têm conhecimentos suficientes para contextualizar as alusões históricas e distinguir entre ficção e realidade.

Num tempo em que temos presenciado o ressurgir de novas formas de autoritarismo, o recrudescimento de ocorrências de carácter racista, de manifestações de antissemitismo e crimes de ódio, potenciados pela desinformação, pelas falsas notícias e pela superficialidade e efemeridade das redes sociais, é importante conhecer e compreender o que foi o Holocausto como forma de prevenção destes fenómenos, impedindo que algo semelhante se repita. O conhecimento

da natureza das edições disponibilizadas ao público leitor permite compreender de que modo se tem construído a memória coletiva sobre o Holocausto, percebendo de que forma as representações literárias são importantes na formação dessa memória.

ABSTRACT

In Portugal, over the last few years, we have been observing the increase of publications on the subject of the Holocaust. This trend, recent in our country, has occurred much earlier in various other countries where the subject is deeply rooted in the collective memory of its peoples and resulted in its embracing by popular culture. These publications have followed one another not only in terms of historiography, but also in terms of different literary languages such as testimonies, memories, diaries, novels, many of them claiming to be based on real facts. This phenomenon, though positive in the way that it results in greater notoriety, knowledge and understanding of the circumstances of the Holocaust, similarly presents a risk of trivialization of the subject, of simplistic approaches, inaccuracies and even mistakes and misinterpretations; this is even graver if such publications grasp audiences who do not own actual background knowledge to properly set the historical allusions and thus distinguish between fiction from reality.

As we are witnessing today the resurrection of new forms of authoritarianism, the upsurge of racist incidents, anti-Semitism and hate crimes, boosted by misinformation, fake news and the shallowness and brevity of social media, it is imperative to acknowledge the Holocaust as a way to avert these phenomena, preventing anything similar from happening again.

Knowledge of the nature of such publications made available to the readers allows the understanding of how collective memories of the Holocaust have been constructed, and emphasize how these literary representations are important in the establishment of Holocaust recollections.

PALAVRAS-CHAVE

holocausto, livro, leitura, história, memória

KEYWORDS

holocaust, book, reading, history, memory

Ao longo dos últimos anos temos assistido, em Portugal, à multiplicação de edições centradas na temática do Holocausto ou da Shoá, como, por influência francesa, começa a ser designado entre nós o processo de perseguição e morte de 6 milhões de judeus europeus, cometido pelo regime nazi da Alemanha e seus colaboradores, entre 1933 e 1945. Tendo-se assinalado, no último ano, 75 anos do fim da II Guerra Mundial e da libertação dos campos de concentração e morte instalados por toda a Europa pelos nazis, as publicações proliferaram com diferentes registos, demonstrando um correspondente interesse do público leitor. Esta crescente curiosidade pela matéria vem na linha do que já vinha a ocorrer, há mais tempo, noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos e nos países da Europa onde este tema é historicamente mais sensível.

O Holocausto constitui um momento fundamental da História mundial: pelo seu carácter genocidário, pelo número de vítimas que provocou e pela natureza destas, pelo propósito e pela natureza do processo de eliminação que foi implementado, tornou-se, enquanto tragédia sem paralelo, num acontecimento referencial da contemporaneidade. O genocídio nazi provocou a morte de dois terços dos judeus europeus, a

fuga de centenas de milhares, o que é muitas vezes esquecido, a destruição de uma vibrante cultura milenar, com língua própria, o ídiche, com expressões diversas no plano artístico, literário e religioso e com raízes profundas em muitas comunidades europeias de onde foram originárias figuras de destaque - Marx, Freud, Kafka, Proust, Einstein, Mendelssohn, entre muitos outros - que marcaram indelevelmente a nossa sociedade e cultura^[1]. A violência nazi não foi orientada exclusivamente contra os judeus, e outros grupos - roma e sinti, homossexuais, Testemunhas de Jeová, deficientes, adversários políticos (comunistas, sociais-democratas e outros), polacos russos e nacionais de tantos outros países - foram também alvos particularmente atingidos pelas práticas de perseguição e aniquilamento decorrentes da ideologia racista nazi.

O fenómeno de erupção, no panorama editorial português, de livros sobre a Shoá revela um crescente interesse dos leitores no tema e coloca novos desafios aos mediadores de leitura. Basta fazer uma pesquisa nos catálogos ou uma ronda pelas livrarias para constatarmos a dimensão do fenómeno e, mesmo nos escaparates dos hipermercados, estes livros são colocados em destaque como qualquer outro produto de consumo. Num mercado livreiro de pequena dimensão como o português, não deixa de ser extraordinária a quantidade de títulos publicados e, particularmente, o sucesso de alguns. A obra *O tatuador de Auschwitz* (Morris, 2018), da neozelandesa Heather Morris, teve várias edições e milhares de livros vendidos, tendo-se mantido semanas consecutivas nos tops de livros mais procurados, à semelhança de outros países, onde vendeu mais de 4 milhões de cópias. Auschwitz parece ser a palavra mágica para garantir um sucesso editorial: só de memória, registou obras que ali colocam os bebés, a rapariga, o

rapaz e o rapaz que seguiu o pai, as irmãs, as gêmeas, a bailarina, o farmacêutico, o voluntário, a bibliotecária, o fotógrafo, o tatuador, o carteiro, a última testemunha, o sabotador, o mágico e ainda a orquestra, o violino, a sonata, as cartas perdidas, o último caminho e tantos outros títulos que chamam a atenção e o interesse do consumidor leitor.

Assistimos mesmo, há alguns meses, a uma rara polémica nos nossos meios literários. Seguindo o pendor do mercado, José Rodrigues dos Santos, um dos autores portugueses com maior sucesso de vendas, percebeu onde estava o filão e, de uma assentada, lançou não um, mas dois livros sobre o tema: *O mágico de Auschwitz* (Santos, 2020a) e *O Manuscrito de Birkenau* (Santos, 2020b), anunciados como reveladores da Shoá como nunca antes fora mostrada. As obras deram lugar a uma interessante controvérsia entre o autor, a historiadora Irene Flunser Pimentel^[2] e o escritor João Pinto Coelho^[3], entre outros, em que foram esgrimidos argumentos não apenas sobre o rigor histórico dos livros, mas também acerca da natureza e características das representações do Holocausto, um debate recente em Portugal, mas com longa tradição noutros países e contextos.

O interesse pelos livros ou filmes relacionados com a Shoá segue uma tendência procedente dos Estados Unidos e que se tem alastrado internacionalmente. Resulta, em boa medida, de um fenómeno de apropriação do tema pela cultura popular, estimulada pelos muitos livros publicados, mas sobretudo pelos filmes de Hollywood e séries de televisão, que alcançaram públicos mais vastos. Em vários casos, estas obras foram acompanhadas de polémicas, sobretudo entre especialistas, mas que, por vezes, extravasaram para a opinião pública, ganhando contornos mediáticos. O debate questiona a fronteira

entre história e ficção e os limites, e até a admissibilidade, da representação do Holocausto. Ao longo destes mais de setenta e cinco anos, a história do Holocausto foi sendo construída em paralelo com diferentes formas de representação, de ficção, poesia, teatro, memórias literárias, cinema e séries de televisão ou obras de arte.

Esta multiplicidade de registos testemunhais, historiográficos e ficcionais tem sido fundamental na construção da memória do Holocausto. Para começar, tenhamos em linha de conta a existência de uma prolixa literatura que documenta as atrocidades perpetradas pelos nazis e a sua magnitude. Os testemunhos são múltiplos e ricos, permitindo compreender a diversidade de situações de sofrimento das vítimas. Durante muito tempo foram subvalorizados na produção historiográfica, mas são particularmente relevantes para compreender a heterogeneidade de situações vividas por diferentes pessoas, em diferentes contextos, momentos e lugares.

O conhecimento histórico evoluiu enormemente ao longo dos anos, desde o final da guerra. Durante muito tempo, o olhar dos historiadores esteve enquadrado em duas grandes correntes historiográficas. Por um lado, uma visão intencionalista, resultante em parte dos julgamentos do final da guerra, que defendia a ideia de que o Holocausto, na sua origem, teve um plano arquitetado pelos nazis antes de chegarem ao poder e que Hitler, figura central neste projeto, e o seu círculo de poder se inscrevem numa genealogia de líderes autoritários alemães, com ideias antissemitas, que tiveram como corolário o nazismo e a solução final para os judeus. O Holocausto teria sido, assim, um processo minuciosamente planificado e organizado e que teria resultado de uma decisão tomada pela cúpula do regime nazi, encabeçada por Adolf Hitler.

Posteriormente, a esta perspectiva foi contraposta uma visão funcionalista, que olha para a política criminosa do nazismo não como um programa previamente planejado, mas enquanto algo que surgiu face às circunstâncias e à competição interna entre os hierarcas do partido e a burocracia do estado nazi, produzindo uma radicalização cumulativa do sistema que, por sua vez, levou a consequências que ninguém previra.

O historiador norte-americano Daniel Goldhagen, no seu livro *Os carrascos voluntários de Hitler* (1999), foi mais longe e defendeu que uma parte substancial dos civis alemães apoiaram a perseguição e eliminação dos judeus ou, no mínimo, foram indiferentes ao seu destino. Estas teorias retiram Hitler da centralidade do debate sobre o nazismo e o Holocausto. Ian Kershaw, o seu mais conhecido biógrafo, chama a atenção para o facto de esta visão do Führer como líder todo-poderoso, controlando tudo e todos, ser, em grande parte, herdeira da propaganda que o regime criou sobre a sua figura e que é dele a responsabilidade moral decorrente da sua “autoridade carismática” (Kershaw, 2015, pp. 33-45).

As duas perspectivas, que durante muito tempo se antagonizaram (Friedländer, *Reflexões sobre o Nazismo*, 2017), estão hoje mais diluídas, aproximando-se em diversas matérias^[4]. Nos últimos anos, milhares de estudos têm sido publicados por todo o mundo e novas linhas de investigação têm surgido. A queda dos regimes comunistas no leste da Europa permitiu novos olhares sobre os arquivos, os testemunhos e a história dos judeus nos territórios onde residia o maior número de vítimas da Shoá. Isto não significa que muitas questões não continuem a necessitar de respostas e que estas não sejam, por sua vez, motivo de novas problematizações, de novas polémicas e também de novas ameaças à liberdade

intelectual dos historiadores, como aconteceu recentemente na Polónia^[5].

A diversidade de testemunhos que hoje estão ao nosso dispor para leitura são indispensáveis para compor a memória e a história da Shoá. Em primeiro lugar, os escritos durante os anos de guerra, por pessoas que viviam em diferentes locais da Europa, em contextos sociais e económicos diversos e que passaram de forma desigual por esta experiência de terror, que as conduziu, em muitos casos, à morte. Há depois uma multiplicidade de registos estabelecidos por sobreviventes depois de a guerra ter terminado, alguns logo após os acontecimentos e outros bastante mais tarde. Por fim, têm surgido registos elaborados por descendentes ou estudiosos do tema que organizam, em diferentes formatos, os testemunhos de sobreviventes, naquilo que poderemos designar como uma pós-memória.

De entre os primeiros, alguns revelam a particularidade de terem sido efetuados com o propósito de testemunhar e perpetuar - antecipando o destino - a memória do sofrimento vivido pelas vítimas e pelas comunidades judias. O exemplo paradigmático destes testemunhos é o registo organizado, no gueto de Varsóvia, por Emmanuel Ringelblum, a partir de 1940. Sob a forma de cartas, apontamentos e notas, Ringelblum, ele próprio um historiador, foi redigindo um verdadeiro diário com informações diversas sobre a vida no gueto, mas também registos das notícias que ia recebendo de outros locais. Paralelamente, organizou uma rede secreta - Oneg Shabat^[6] - que recolhia depoimentos, cartazes, diários e outros documentos testemunhando o terrível quotidiano do gueto. Estes materiais foram enterrados dentro de latas de leite e, encontrados parcialmente depois da guerra, cumpriram o seu propósito, sendo claro que Ringelblum e os seus

colaboradores estavam perfeitamente conscientes da importância da arriscada missão que se propunham. Desta forma, temos de olhar para estes e outros registos como uma forma de resistência àquilo que estavam a viver. Em junho de 1942, tendo tido conhecimento que a BBC noticiara o que se passava com os judeus polacos sob domínio nazi e alertado para todo o seu sofrimento, Ringelblum regista:

A nossa equipa cumpriu uma grande missão histórica. Consegui alarmar o Mundo sobre a nossa sorte, e salvou possivelmente centenas de milhares de judeus polacos do extermínio. (Naturalmente, só o futuro próximo poderá dizer se este último ponto é verdadeiro). Ignoro quem sobreviverá na nossa equipa, quem será julgado digno de trabalhar com os materiais que reunimos, mas pelo menos uma coisa é clara para nós: os nossos sofrimentos e trabalhos, a nossa fé, apesar do terror constante, não foram inúteis. (Ringelblum, 1964, pp. 317-318)

Outros depoimentos foram concretizados durante estes anos de perseguição, condicionamento e confinamento dos judeus europeus, sobretudo no leste do continente. Os mais comuns assumiram a forma de cartas e diários, de que o de Anne Frank (Frank, 1982) é o mais conhecido, tendo sido durante muito tempo a obra emblemática do Holocausto. Hoje, são já muitas as edições com estes textos que resistiram às contingências da guerra e que constituem, ao mesmo tempo, poderosas histórias de vida, relevantes fontes históricas, e, em vários casos, valiosas obras literárias ou filosóficas. O singular e sensível *Diário (1941-1943)* (Hillesum, 2009a) de Etty Hillesum, uma judia holandesa deportada e morta em Auschwitz, em 1943, é, deste ponto de vista, exemplar. De uma estudiosa de Rilke, Tolstói, Dostoiévski e do pensamento de Santo Agostinho, o diário – tal como as suas *Cartas* (Hillesum, 2009b) – é um documento notável, que acompanha não apenas a situação dos

judeus da Holanda ocupada, mas também a sua reflexão intelectual, o seu despertar espiritual e a aproximação ao Cristianismo:

O viver e o morrer, o sofrimento e a alegria, as bolhas nos meus pés gastos e o jasmim atrás do quintal, as perseguições, as incontáveis violências gratuitas, tudo e tudo em mim é como se fosse uma forte unidade, e eu aceito tudo como uma unidade e começo a entender cada vez melhor, espontaneamente para mim, sem que ainda consiga explicar a alguém, como é que as coisas são.

(Hillesum, 2009a, p. 217)

Estes textos, ao acompanharem as considerações e o quotidiano dos autores, aproximam-nos do seu percurso singular, mas permitem-nos também compreender o que muitos outros pensariam e sentiriam. Hélène Berr, uma jovem parisiense, nascida numa abastada família judia, que morreu em Bergen-Belsen, em 1945, deixou-nos um dos depoimentos mais pungentes do que era o dia a dia de uma jovem de 20 anos, a idade de todos os sonhos, e da forma como evoluiu o seu estado de espírito entre 1942 e 1944. E, se nas primeiras entradas encontramos uma jovem alegre e privilegiada, que reparte o seu tempo entre a Sorbonne e o Quartier Latin, entre família e amigos, aos poucos vemos como vai ganhando consciência da sua condição de judia. O momento da obrigação de uso da estrela amarela, em junho de 1942, que considera uma infâmia, é impressionante:

Mas se soubessem a crucificação que representa para mim. Sofri, lá, nesse pátio da Sorbonne cheio de sol, no meio de todos os meus camaradas. Pareceu-me que de repente deixara de ser eu própria, que tudo estava mudado, que me tinha tornado estrangeira, como se estivesse em pleno num pesadelo. Via à minha volta vultos conhecidos, mas sentia a pena e o assombro em todos. Era como se tivesse uma marca de ferro em brasa na testa. (Berr, 2008, p. 50)

Outros diários permitem-nos olhares cruzados sobre o que se passou na Europa daqueles anos: Mary Berg (Berg, 2015), no

gueto de Varsóvia, favorecida, apesar de tudo, pelo seu estatuto económico e por ter mãe americana, conseguiu escapar da morte, indo, por Lisboa, para os Estados Unidos; o breve diário de Rutka (Laskier, 2007), uma adolescente de 14 anos que, durante alguns meses do início de 1943, descreve o seu quotidiano no gueto de Bedzin, antes de ser enviada para a morte em Auschwitz; o recentemente editado diário de Renia (Spiegel, 2021), uma rapariga de 15 anos residente em Przemysl, no leste da Polónia, e que, em janeiro de 1939, começa a registar os seus estados de espírito, os seus amores e esperanças adolescentes, a sua poesia, mas também o quotidiano cada vez mais difícil, com o início da guerra, a ocupação soviética e a chegada dos alemães, em 1941, que a conduzirá à morte um ano depois.

A maior parte destes diários, que têm em comum o facto de serem redigidos por raparigas ou jovens mulheres, trazem-nos uma forte proximidade emocional que acompanha os acontecimentos descritos, sem a mediação do tempo que testemunhos posteriores apresentam. Trata-se de uma opção editorial, uma vez que existem importantes registos feitos por homens, nunca publicados em Portugal: o de Chaim Kaplan (Kaplan, 1999), diretor de uma escola hebraica de Varsóvia e que, de 1933 até agosto de 1942, antes de ser enviado para Treblinka, onde é assassinado, manteve um pormenorizado registo com reflexões sobre o destino dos judeus, sendo um dos mais significativos, também, enquanto exemplo de testemunho de resistência; Adam Czerniakow, o presidente do Conselho Judaico do gueto de Varsóvia, deixou um circunstanciado diário (Czerniakow, 1999) registando muitos aspetos institucionais e muitos dos terríveis dilemas com que se confrontou e que o levaram ao suicídio em 23 de julho de 1942; o grandioso diário de

Victor Klemperer (Klemperer, 1999), professor universitário em Dresden, judeu alemão assimilado e convertido ao protestantismo, que detalha em milhares de entradas o contexto político e social da Alemanha nazi e o quotidiano dos judeus alemães perseguidos até à morte, de que escapou milagrosamente.

Compreensivelmente, são raros os testemunhos feitos nos campos de concentração e morte, uma vez que a vigilância era apertada e as condições para escrever eram difíceis, a começar pela falta de material para escrita. Há vários exemplos de verdadeiros milagres que constituem exceções, mas, tirando o caso de Therezinstadt, na maior parte das situações o que restou foram pequenos e dispersos registos de vária ordem.

Situação bem diferente ocorre com as memórias, ou seja, com os depoimentos escritos em fase posterior aos acontecimentos e situações narradas. Os textos memoriais são, desse ponto de vista, muito reveladores, na medida em que resultam da forma como os seus autores encaram o sofrimento passado e procuram afastar os traumatismos e a dor provocados. Muitas vítimas só muitos anos mais tarde conseguiram revelar os seus sofrimentos e, em alguns casos, a verdade só foi descoberta após a sua morte e divulgada pela geração posterior. A extraordinária novela gráfica *Maus* (Ratos), de Art Spiegelman (Spiegelman, 2014), é um retrato exemplar da forma como pode ser doloroso, para um sobrevivente, o processo de recuperação da memória. Na obra de banda desenhada, mas que também é biografia, autobiografia, história e ficção, o autor cruza em dois tempos: o passado, narrando a vida do pai na Polónia ocupada, e o presente, em que se encontra com o pai para obter dele o relato de uma época que procurara esquecer. Nesta história magistralmente contada pelo

filho, os judeus são retratados como ratos e os alemães como gatos, numa linguagem imagética próxima das fábulas, num registo cru e até cáustico do horror do Holocausto.

No entanto, muitas foram as vozes que se fizeram ouvir e ler, desde os primeiros tempos, por vezes mesmo antes de a guerra acabar. Chil Rajchman (Rajchman, 2009), um dos raros sobreviventes de Treblinka, fugitivo na revolta de agosto de 1943, registou logo de seguida os dez meses passados naquele campo de morte. Começa dizendo:

Os vagões tristes transportam-me para este lugar. Vêm de toda a parte: de leste e de oeste, do norte e do sul. De dia como de noite, em todas as estações: Primavera, Verão, Outono, Inverno. Os comboios chegam lá sem percalços, incessantemente, e Treblinka prospera a cada dia que passa. Quantos mais chegam, mais Treblinka consegue absorver. (Rajchman, 2009, p. 21)

E termina proclamando:

Sim, sobrevivi e sou livre, mas para quê? Muitas vezes faço a mim próprio esta pergunta. Para contar o assassinio de milhões de vítimas inocentes, para dar testemunho do sangue inocente, derramado por esses assassinos. Sim, sobrevivi para dar testemunho desse grande matadouro: Treblinka.

Esta ideia do testemunho como forma de recuperar o significado depois de tudo o que tinham passado é um propósito fortíssimo para a maior parte das memórias dos sobreviventes. É uma ideia bem vinculada no “nunca mais esquecerei”^[7] de Elie Wiesel (Wiesel, 2003) ou no “repeti-as aos vossos filhos”^[8] de Primo Levi (Levi, 2014), dois sobreviventes que viveram o inferno dos campos de morte e que não desistiram, no resto das suas vidas, de falar, de escrever, de alertar, colocando a luta contra o esquecimento, a proteção da memória do Holocausto, como um imperativo ético.

Para aqueles que tinham sobrevivido não era fácil enfrentar o passado e os seus fantasmas, encontrando significado e conforto, procurando construir uma

memória coletiva contra o esquecimento natural que a dor e, tantas vezes, a culpa impunham.

Obviamente que a natureza destes testemunhos evolui à medida que o próprio conceito de Holocausto se vai formando e vai mediando não só a historiografia, mas a própria memória dos sobreviventes. As obras de Primo Levi, por exemplo, que têm um forte cunho memorial, são exemplo disso. Assim *Foi Auschwitz* (Levi, 2015, pp. 17-49), por exemplo, reproduz o relatório que, na primavera de 1945, os soviéticos lhe pediram e que redigiu com o seu amigo sobrevivente, o médico Leonardo de Benedetti. É um depoimento despojado, descritivo e mais linear do que os seguintes, mesmo em relação a *Se isto é um homem*, publicado pela primeira vez em 1947. O próprio Levi refletirá mais tarde sobre isto quando escreve que “(...) a fractura que existe, e que se vai alargando de ano para ano, entre as coisas como eram “lá” e as coisas como são representadas pela imaginação corrente, alimentada por livros, filmes e mitos imprecisos” (Levi, 2008, p. 157).

Com o passar do tempo, houve uma tendência para uniformizar a memória do Holocausto, esquecendo a riqueza e a particularidade que cada depoimento encerra. Existem, entre nós, alguns testemunhos de sobreviventes não judeus, como é o caso de Robert Antelme (Antelme, 2003) e Charlotte Delbo. Escritora francesa, presa pela polícia nacional e entregue à Gestapo, enviada para Auschwitz, Charlotte Delbo vai, vinte anos depois, começar a recuperar a memória de sobrevivente. No final de 2018, passando quase despercebida, surgiu pela primeira vez em Portugal uma edição do extraordinário livro *Auschwitz e depois* (Delbo, 2018). A edição é composta por três textos: *Nenhum de nós há de voltar* (1965), *Um conhecimento inútil* (1970) e

Medida dos nossos dias (1971), num registo impressionista no primeiro texto, com pequenas cenas, retratos, poemas e contos no segundo e com um assento mais reflexivo no último.

A produção historiográfica, durante muitos anos, desconsiderou estes testemunhos, valorizando sobretudo documentos administrativos e institucionais, normalmente produzidos pelos perpetradores. Muitos historiadores consideram que as memórias são fontes condicionadas quer pelo tempo, que provoca esquecimento e confunde circunstâncias, lugares e momentos, quer pela influência que a memória coletiva e o próprio conhecimento histórico tem nos sobreviventes. Saul Friedländer (Friedländer, *Reflexões sobre o Nazismo*, 2017, p. 76) salienta que Raul Hilberg, um autor incontornável do Holocausto com a sua obra *A destruição dos judeus* (Hilberg, 2005), recusava, por isso, qualquer utilização de memórias ou mesmo de diários. O próprio Saul Friedländer, que usou diários na sua obra principal (Friedländer, 1998) (Friedländer, 2008), concorda com as reservas relativamente às memórias por considerar que o tempo coloca condicionamentos inultrapassáveis.

No limite, pode-se pôr em causa a autenticidade destes testemunhos com argumentos reforçados, com situações como a que aconteceu no caso de Binjamin Wilkomirski. Em 1995 publica um livro (Wilkomirski, 1998) resgatando a sua infância durante os anos do Holocausto. Veio a comprovar-se depois que o livro, que teve traduções em várias línguas e ganhou importantes prémios em diferentes países, se baseava numa falsa identidade do autor e da história de vida que relatava. O caso reacendeu o debate acerca do valor dos testemunhos como fonte válida para a história da Shoá, sendo também utilizado como argumento por parte de negacionistas do Holocausto.

A magnitude da devastação que o Holocausto significou pôs em causa os alicerces da nossa civilização, sendo que se chegou a questionar a possibilidade de encontrar formas de representação do que se tinha passado. O filósofo alemão da Escola de Frankfurt Theodor Adorno (Adorno, 2003) proclamou, em 1949, que escrever um poema depois de Auschwitz era bárbaro e que isso corroía também o conhecimento das razões pelas quais seria impossível escrever poemas. No fundo, questiona a possibilidade de representar a maldade, o horrível, através de expressões supremas de beleza, nas artes, na poesia ou noutras formas literárias. Mesmo que esta ideia seja relativizada, ela não deixou de marcar o pensamento sobre o tema.

A verdade é que as representações do Holocausto se confundem tantas e tantas vezes com os testemunhos memoriais, e a literatura criativa, seja sob a forma de poesia, ficção ou memória literária, começou a emergir desde os primeiros momentos do pós-guerra. Exemplo disso foi a publicação, logo no início de 1946, de uma obra intitulada *Nós estivemos em Auschwitz* (Borowski, 2000). Tratava-se de um conjunto de escritos de três autores polacos que se identificavam com os seus nomes e com os seus números de prisioneiros em Auschwitz: 6643 Janusz Nel Siedlecki, 75817 Krystyn Olszewski e 119198 Tadeusz Borowski. Embora surgida como obra coletiva, o contributo fundamental é, reconhecidamente, o de Tadeusz Borowski, poeta e escritor não judeu, o único, aliás, que vai manter atividade literária até à sua morte, por suicídio, em 1951. O registo escrito, feito muito pouco tempo depois dos acontecimentos, tem ao mesmo tempo um carácter memorial e documental – bem notório no glossário – sobre diversos aspetos de Auschwitz e da sua evolução ao longo dos anos. Mas, particularmente nos textos de Borowski

(que incompreensivelmente nunca foi editado em Portugal), é patente não apenas uma distinta linguagem literária, mas uma ironia de alguém que procura recuperar psicologicamente depois do trauma vivido, numa demanda filosófica sobre o campo. Entre os textos está o conto “Por aqui para o Gás, Senhoras e Senhores”, que vai ser republicado posteriormente com outros de Borowski, e que condensa a experiência moralmente entorpecedora de alguém que vive um quotidiano de terror e de indiferença na luta pela sobrevivência.

Recentemente, a profusão de títulos sobre o tema, abusando do nome Auschwitz, dificulta a seleção das obras mais interessantes, quer do ponto de vista memorial, quer do ponto de vista literário e ficcional. Aliás, a ténue fronteira entre realidade e imaginação dificulta, muitas vezes, a classificação destas obras que se apresentam “baseadas em factos reais”. Esta poderá ser considerada uma linha distintiva da que é já denominada como “literatura do Holocausto”, uma ficção histórica que acompanha de perto acontecimentos reais, integrando situações e diálogos imaginários, criando uma narrativa mais ou menos credível e um enredo apelativo para os leitores. À medida que os últimos sobreviventes vão desaparecendo, o testemunho é, cada vez mais, expresso por outras vozes, de segunda e terceira geração, e em que a marca da autenticidade se torna mais difícil de distinguir.

Sendo impossível fazer uma referência exaustiva a muitos dos títulos editados em Portugal, opto por registar uma lista de 10 livros que, além dos anteriormente referenciados, merecem, na minha opinião, ser propostos para uma leitura. Na sua diversidade, provam que a ficção é uma opção válida para consolidar a memória do Holocausto, não dispensando, no entanto, a necessidade

de contextualizar a imaginação com o conhecimento histórico.

- *O Último Justo*, de André Schwarz-Bart (Schwarz-Bart, 1960), uma das obras alegóricas mais expressivas sobre o Holocausto, evoca a história de uma família judia no quadro de uma tradição talmudista. Ernie Lévy, o último dos justos, é deportado para Drancy e para Auschwitz, onde é morto num forno crematório.
- *Ver: Amor*, de David Grossman (Grossman, 2014), uma obra densa, imaginativa e envolvente, que representa exemplarmente o olhar do autor sobre o Holocausto, colocando em várias situações e personagens aquilo que ele próprio tinha presenciado na sua infância e juventude numa família de sobreviventes.
- *A zona de interesse*, de Martin Amis (Amis, 2015), um romance com uma história num cenário perturbador de horror, com um olhar corrosivo sobre a realidade cruel dos campos de concentração, cruzando o olhar de vítimas e perpetradores.
- *As Benevolentes*, de Jonathan Littell (Littell, 2007), uma longa narrativa com as memórias ficcionadas de um oficial nazi que participara ativamente em diferentes momentos do Holocausto, revivendo-os de forma crua, desumanizada e sem arrependimento, num enredo encadeado num conjunto de quadros históricos.
- *Trieste*, de Dasa Drndic (Drndic, 2019), uma obra que relata a história de uma judia italiana, que, no final da vida, reconstrói a sua memória na busca de um filho nascido no final da guerra, fruto de uma relação com um oficial das SS, e que lhe foi roubado pelas autoridades nazis no âmbito do programa de pureza racial Lebensborn. Escrito de uma forma muito estimulante, cheio de

intertextualidades, com recurso a muitos documentos históricos que se cruzam harmoniosamente com a narrativa ficcional e que garantem o rigor histórico da obra.

- *Austerlitz*, de W.G. Sebald (Sebald, 2012), um belo romance ao estilo do autor, com longos parágrafos, uso de imagens e fotografias, num percurso pela memória e identidade do protagonista, mas também da Europa, marcada pelo Holocausto, aqui representado por Theresienstadt.
- *Sem destino*, de Imre Kertész (Kertész, 2003), narra a história de um adolescente de Budapeste e da sua experiência nos campos de concentração. Negando o carácter autobiográfico da história, o livro não deixa de ser marcado pela experiência de Kertész, mas também pela sua ironia.
- *Talvez Esther*, de Katja Petrowskaja (Petrowskaja, 2015), uma viagem pela história e memória da família durante o Holocausto, mas que é uma itinerância pela história e pela identidade da Europa, passando pela Rússia, Ucrânia, onde a autora nasceu, Polónia e Alemanha, onde agora vive.
- *O imperador das mentiras*, de Steve Sem-Sandberg (Sem-Sandberg, 2012), que coloca o controverso Mordechai Rumkowski, chefe do Judenrat do gueto de Lodz, como protagonista do relato de violência, sofrimento e luta pela sobrevivência que ali ocorria.
- *O Xaile*, de Cynthia Ozick (Ozick, 1993), um pequeno conto reconhecido pela sua qualidade literária e em que, numa linguagem dura mas poética, a autora coloca na voz da mãe de uma bebé, Magda, o relato dos últimos momentos, antes de esta ser atirada contra o arame farpado eletrificado por um guarda do campo: “De um momento para o outro Magda corria flutuando pelo ar. Magda,

inteira, viajando pelas alturas. Parecia uma borboleta a florando um vinhedo prateado” (Ozick, 1993, p. 20).

Vivemos tempos complexos. Tempos em que presenciamos, um pouco por todo o lado, a afirmação de novos modelos de populismo e a erosão dos sistemas democráticos, o ressurgir de novas formas de autoritarismo, o recrudescimento de fenómenos de xenofobia e racismo, manifestações de antissemitismo e crimes de ódio, potenciados pela desinformação e manipulação dos meios de comunicação e pela superficialidade e efemeridade das redes sociais, que propagam as notícias falsas e as teorias da conspiração. Neste contexto, a educação sobre o Holocausto é absolutamente indispensável e a leitura constitui um eixo fundamental deste desígnio, não apenas para evocar ou homenagear as vítimas, mas, sobretudo, para analisar e compreender o contexto histórico de um processo que desafiou, aos limites, os comportamentos e os valores humanos e que questionou, radicalmente, os valores democráticos e o respeito pelos mais elementares direitos humanos. O conhecimento e a compreensão do que foi o Holocausto é um imperativo moral na formação das gerações mais jovens, para impedir que seja esquecido e que algo de semelhante se possa repetir. As linhas cruzadas com que se tece a construção da memória do Holocausto são feitas de múltiplas leituras, dos diários às memórias, da poesia à ficção, do teatro ao ensaio.

A leitura sobre o Holocausto deve ser o ponto de partida para a construção de uma memória sobre um passado que não podemos deixar que se repita e para a formação de uma cidadania mais consciente, crítica e solidária.

Notas

- [1] A este propósito foi editada recentemente em Portugal uma obra muito interessante intitulada *Génio e Ansiedade - Como os judeus mudaram o mundo* (Lebrecht, 2021).
- [2] Esta historiadora lançou, no passado ano, uma excelente obra de síntese sobre este tema: *Holocausto* (Pimentel, 2020).
- [3] João Pinto Coelho é o mais sólido escritor português de obras de ficção sobre o Holocausto: *Perguntem a Sarah Gross* (Coelho, 2015), *Os loucos da Rua Mazur* (Coelho, 2017), que foi Prémio Leya 2017, e *Um tempo a fingir* (Coelho, 2020).
- [4] O ponto culminante deste debate aconteceu no final dos anos 80 do século passado, com discussões sobre o revisionismo e a visão sobre o Holocausto, resultando, em boa parte, numa emancipação dos estudos sobre a Shoá, no quadro da historiografia do Nazismo.
- [5] Veja-se o que aconteceu recentemente neste país em que um tribunal condenou os historiadores Barbara Engelking, Diretora do Centro Polaco de Investigação do Holocausto, e Jan Grabowski, da Universidade de Otava, no Canadá, por desrespeito a uma lei que penaliza referências à cumplicidade de polacos no Holocausto (*Público*, 9.2.2021, disponível em <https://www.publico.pt/2021/02/09/mundo/noticia/tribunal-polaco-condena-historiadores-investigacao-cumplicidade-holocausto-1949982>
- [6] Que se pode traduzir como Celebração ou festa do Shabbat, o Sábado, dia sagrado para os judeus.
- [7] *Nunca mais esquecerei esta noite, a primeira noite no campo, que fez da minha vida uma noite longa e sete vezes aferrolhada.
Nunca mais esquecerei aquele fumo.
Nunca mais esquecerei as pequeninas caras das crianças cujos corpos eu tinha visto transformarem-se em espirais sob um azul mudo.
Nunca mais esquecerei estas chamas que consumiram para sempre a minha Fé.*

Nunca mais esquecerei este silêncio nocturno que me privou, para a eternidade, do desejo de viver.

Nunca mais esquecerei estes momentos que assassinaram o meu Deus e a minha alma, e os meus sonhos, que tomaram a aparência de um deserto.

Nunca mais esquecerei isto, mesmo que tenha sido condenado a viver tanto tempo quanto o próprio Deus.

Nunca mais.

(Wiesel, 2003, p. 42)

- [8] *Recomendo-vos estas palavras.*

Esculpi-as no vosso coração

Estando em casa andando pela rua,

Ao deitar-vos e ao levantar-vos;

Repeti-as aos vossos filhos.

Ou então que desmorone a vossa casa,

Que a doença vos entreve,

Que os vossos filhos vos virem a cara.

(Levi, 2014, p. 7)

REFERÊNCIAS

- Adorno, T.** (2003). *Can One Live After Auschwitz?: A Philosophical Reader*. Stanford University Press.
- Amis, M.** (2015). *A Zona de interesse*. Quetzal.
- Antelme, R.** (2003). *A espécie humana*. Ulisseia.
- Berg, M.** (2015). *O Diário de Mary Berg*. Vogais.
- Berr, H.** (2008). *Diário*. Dom Quixote.
- Borowski, T.** (2000). *We were in Auschwitz*. Welcome Rain Publishers.
- Coelho, J. P.** (2015). *Perguntem a Sarah Gross*. Dom Quixote.
- Coelho, J. P.** (2017). *Os loucos da Rua Mazur*. Dom Quixote.
- Coelho, J. P.** (2020). *Um tempo a fingir*. Dom Quixote.
- Czerniakow, A.** (1999). *The Warsaw Diary Of Adam Czerniakow: Prelude To Doom*. Ivan R. Dee Publishing.
- Delbo, C.** (2018). *Auschwitz e depois*. BCF Editores.

- Drndic, D.** (2019). *Trieste*. Sextante Editora.
- Frank, A.** (1982). *Diário de Anne Frank*. Livros do Brasil.
- Friedländer, S.** (1998). *Nazi Germany and the Jews: Volume 1: The Years of Persecution 1933-1939*. Harper Perennial.
- Friedländer, S.** (2008). *Nazi Germany and the Jews, 1939-1945: The Years of Extermination*. Harper Perennial.
- Friedländer, S.** (2017). *Reflexões sobre o Nazismo*. Sextante Editora.
- Goldhagen, D.** (1999). *Os carrascos voluntários de Hitler*. Editorial Notícias.
- Grossman, D.** (2014). *Ver: Amor*. Dom Quixote.
- Hilberg, R.** (2005). *La destrucción de los judíos europeos*. Ediciones Akal.
- Hillesum, E.** (2009a). *Diário 1941-1943*. Assírio & Alvim.
- Hillesum, E.** (2009b). *Cartas 1941-1943*. Assírio & Alvim.
- Kaplan, C.** (1999). *Scroll of Agony: The Warsaw Diary of Chaim A. Kaplan*. Indiana University Press.
- Kershaw, I.** (2015). *Hitler, uma biografia*. Dom Quixote.
- Kertész, I.** (2003). *Sem destino*. Presença.
- Klemperer, V.** (1999). *Os diários de Victor Klemperer 1933-1945*. Companhia das Letras.
- Laskier, R.** (2007). *O diário de Rutka*. Sextante Editora.
- Lebrecht, N.** (2021). *Gênio e Ansiedade – Como os judeus mudaram o mundo*. Bertrand.
- Levi, P.** (2008). *Os Que Sucumbem e os Que Se Salvam*. Editorial Teorema.
- Levi, P.** (2014). *Se isto é um homem*. Dom Quixote.
- Levi, P.** (2015). *Assim foi Auschwitz*. Objectiva.
- Littell, J.** (2007). *As benevolentes*. Dom Quixote.
- Morris, H.** (2018). *O tatuador de Auschwitz*. Presença.
- Ozick, C.** (1993). *O Xaile*. Dom Quixote.
- Petrowskaja, K.** (2015). *Talvez Esther*. Quetzal.
- Pimentel, I. F.** (2020). *Holocausto*. Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- Rajchman, C.** (2009). *Sou o último judeu*. Teorema.
- Ringelblum, E.** (1964). *Crónica do Ghetto de Varsóvia*. Livraria Moraes Editora.
- Santos, J. R.** (2020a). *O mágico de Auschwitz*. Gradiva.
- Santos, J. R.** (2020b). *O manuscrito de Birkenau*. Gradiva.
- Schwarz-Bart, A.** (1960). *O Último Justo*. Europa-América.
- Sebalde, W.** (2012). *Austerlitz*. Quetzal.
- Sem-Sandberg, S.** (2012). *O imperador das mentiras*. Dom Quixote.
- Spiegel, R.** (2021). *O diário de Renia*. Porto Editora.
- Spiegelman, A.** (2014). *Maus*. Bertrand.
- Wiesel, E.** (2003). *Noite*. Texto Editora.
- Wilkomirski, B.** (1998). *Fragmentos, Memórias de uma Infância (1939-1948)*. Companhia das letras.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Jorge Brandão Carvalho Professor Bibliotecário do Agrupamento de Escolas de Amares. Licenciatura em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho. Mestrado em História, Universidade do Minho. Pós-Graduação em Ciências da Informação, Universidade Aberta. Curso de Estudos sobre o Holocausto, Yad Vashem, Jerusalém, Israel. Formador de professores nas áreas da História (particularmente do Holocausto), Didática, Tecnologias e Bibliotecas Escolares. Coordenação de projetos apoiados pela RBE, PNL2027, Fundação Calouste Gulbenkian e The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights. Participação em formações sobre o Holocausto em Portugal e no estrangeiro.

Orientações

Os artigos podem integrar reflexões teóricas, resultados de estudos científicos, descrição de projetos, relatos de práticas, ou outros.

Os textos devem ser escritos em português ou traduzidos para português, mediante autorização e indicação da fonte original da publicação.

São critérios de apreciação dos artigos: adequação aos objetivos da revista; relevância do tema; caráter inovador da abordagem; rigor, coesão e clareza do discurso; correção linguística; qualidade da tradução, se aplicável.

I. Normas de Submissão de Artigos

As propostas devem respeitar as seguintes normas:

1. Língua do artigo: português. As citações que não estejam escritas em português devem ser traduzidas e a sua versão original colocada em nota.
2. Envio por email do texto e, separadamente, das imagens, de acordo com as Normas de Publicação de Artigos.
3. Identificação do(s) autor(es), respetivas filiações institucionais e endereço(s) de e-mail.
4. Envio de uma declaração em PDF, assinada pelo(s) autor(es), relativa aos direitos de autor (v. Minuta).

II. Normas de Publicação de Artigos

A. Formato do Texto e Convenções Tipográficas

O artigo deve ser enviado em Word.

1. Título do artigo: Arial 11, negrito, centrado, máx. 12 palavras, apenas letra maiúscula em início de palavra.
2. Título do artigo em inglês: Arial 11, negrito, centrado, apenas letra maiúscula em início de palavra.
3. Nome(s) do(s) autor(es): Arial 11, não negrito, centrado
4. RESUMO: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto do resumo: Arial 10, não negrito – máx. 250 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5.
5. ABSTRACT: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto do resumo em inglês: Arial 10, não negrito – máx. 250 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5.
6. PALAVRAS-CHAVE: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Entre 3 e 5 palavras-chave: Arial 10, não negrito, alinhamento à esquerda, letra minúscula, separadas por vírgula.
7. KEYWORDS: Título – Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Entre 3 e 5 palavras-chave, Arial 10, não negrito, alinhamento à esquerda, letra minúscula, separadas por vírgula.
8. NOTA CURRICULAR DO(S) AUTOR(ES): Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto da nota curricular: Arial 10, não negrito, máx. 100 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5. [Nota: Incluir a filiação institucional.]

9. (Corpo do artigo): máx. 5000 palavras, Arial 11, não negrito, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5. Títulos em negrito, Arial 11, com dois níveis, no máximo, com numeração árabe e sem numeração na Introdução/Conclusão.
10. AGRADECIMENTO(S): Se aplicável. Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto Arial 11, não negrito, espaçamento 1,5, alinhamento à esquerda.
11. FINANCIAMENTO: Se aplicável. Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto Arial 11, não negrito, espaçamento 1,5, alinhamento à esquerda.
12. REFERÊNCIAS: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Arial 9, alinhamento à esquerda. Cf. norma APA (7.ª ed.)
13. NOTAS: Título – Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. No final do artigo, com numeração árabe, sem parênteses, Arial 9, não negrito, espaçamento 1,5.

Citações: até 40 palavras, em texto corrido, entre aspas (“”); com mais de 40 palavras, entalhadas e transcritas sem aspas, não itálico, em Arial 10.

Estrangeirismos: escritos em itálico.

B. Material Gráfico e Elementos Visuais

Os elementos não textuais – fotografias, mapas, quadros, gráficos, desenhos, ... – devem ser identificados com numeração árabe contínua e ser enviados separadamente, em ficheiros JPEG ou PNG. Cada ficheiro é nomeado com o número que indica a ordem pela qual as imagens surgem no artigo. No corpo do texto deve constar, em cada um dos locais adequados, o número referente ao elemento visual e a respetiva legenda.

III. Direitos autorais

Os trabalhos publicados pela *Entreler* são licenciados com uma Licença Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-SA.

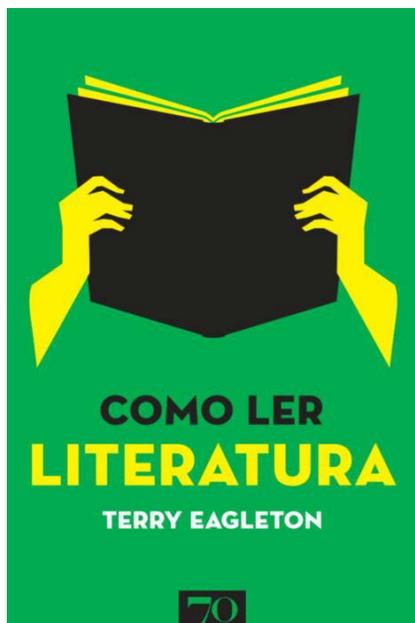
Os autores detêm os direitos do seu trabalho e de serem reconhecidos e citados como tal.

A LER

Como Ler Literatura	127
Terry Eagleton	
Ler o Mundo: experiências de transmissão cultural na actualidade	130
Michèle Petit	
O Infinito num Junco	133
Irene Vallejo	
Suspense ou a Arte da Ficção	135
Patricia Highsmith	
Histórias de Livros Perdidos	137
Giorgio van Straten	
O Vício dos Livros	139
Afonso Cruz	
Guia Experimental para a Leitura em Voz Alta	140
Bru Junça, Elsa Serra, Guilherme d'Oliveira Martins et al.	
O que vem a ser isto? A história de um objeto surpreendente ...	142
Rita Canas Mendes	

Como Ler Literatura

Terry Eagleton



ISBN: 978-972-44-2485-9

Edição: junho de 2021

Editor: Edições 70

N.º de páginas: 272

Uma primeira impressão que nos fica após a leitura deste livro de Terry Eagleton, um dos precursores dos *Cultural Studies*, é que, apesar da inflação dessa área nova das ciências sociais e humanas, a qual secundarizou mesmo o texto literário em benefício de pós-modernas superstições, teóricos como Eagleton parecem reconhecer que os estudos literários devem concentrar-se naquilo que é a essência da arte literária, a sua linguagem.

Frank Farrell, num clássico da teoria literária anglo-americana, *Why does literature matter* (Cornell University Press, 2004), considerava que o espaço literário, em última instância, é um espaço ritualístico, na medida em que ler literatura é iniciar um rito e uma espécie

de ritual; e isso porque ler literatura, ler o que é complexo, significa ultrapassagem e transgressão dos lugares-comuns e/ou dos preconceitos. Em rigor, ler literatura implica convocar uma imaginação concentrada, porquanto ler poesia ou romance, teatro ou outras textualidades é ir contra o ruído do mundo e obedecer ao silêncio, construir um lugar onde ler é já alguém debruçar-se sobre o objecto lido. Reflectir, porque o corpo flecte sobre o livro e o livro reflecte. Diz Farrell: *to speak of the literary text as a ritual space is to give more internationalist account of a text's power, through seeing the writer as offering a controlled sequence of verbal experiences* [...] (Farrell, 2004:113).

De facto, a literatura é produção de universos verbais, universos de linguagem e, especialmente no campo da educação – e da educação literária, sobretudo! –, importaria que as práticas pedagógicas e a didáctica da leitura tivessem como alfa e ómega essa esquecida lógica textocêntrica, essencial a toda a aprendizagem das línguas. Seja à luz da estrutura dos géneros literários, seja à luz de conteúdos mítico-simbólicos, ler literatura é sempre arriscar em novas formas de leitura desse espaço do interdito.

Terry Eagleton tem como público-alvo quer os alunos, quer os professores, e esclarece os termos em que este volume se estrutura e as razões que o levaram a ter de intervir. Por um lado, pretende-se que seja um «guia para principiantes», ao mesmo tempo que deverá ser um livro útil para quem está envolvido nos estudos literários «ou para quem simplesmente gosta de ler poemas, peças e romances nos seus tempos livres.» (p.11). Por outro lado, este é um guia com ideias sobre obras literárias e autores especificamente considerados (quase sempre de língua inglesa). Guia de ideias, este *Como Ler Literatura* justifica-se plenamente porque, segundo a visão de Eagleton,

também comentador político, não se pode construir a pólis sem uma sólida consciência dos textos que a fecundam.

Se o ensaísta, diz, teve a preocupação de «apetrechar» o leitor comum de ferramentas básicas que o possam ajudar a entrar na literatura, certo é que, como se pode ler em quase todos os capítulos (Capítulo 1 - «Aberturas»; Capítulo 2 - «Personagem»; Capítulo 3 - «Narrativa»; Capítulo 4 - «Interpretação»; Capítulo 5 - «Valor»), esse apetrechamento vem escorado de uma visão política do literário, já que as gerações de leitores com menos de 35 anos estão hoje reféns duma ideologia do entretenimento mais “negando”, responsável pelo lugar marginal que o livro e a literatura ocupam no campo simbólico da cultura.

Partindo duma diatribe (um diálogo imaginário entre estudantes de literatura acerca de *O Monte dos Vendavais*, no qual se discutiriam as personagens e o seu carácter, mas sem que os jovens leitores compreendessem como Emily Bronte teria construído retoricamente o enredo), Eagleton pode defender que a literatura, por definição, é o lugar da ambiguidade e da metáfora. São essas as características que dificultam, hoje, o acesso e a compreensão de muitos alunos, que se confrontam com obras nas quais a retoricidade é a marca de água deste ou daquele poema, deste ou daquele romance. Um dos grandes méritos deste ensaio é, pois, o de propor o regresso a uma leitura atenta às estruturas gramaticais da linguagem literária. Eagleton refere-se a uma leitura *vigilante*, em que cada leitor saberá ver que o texto literário, para ser fruído e compreendido, exige que quem lê esteja atento «ao tom, à atmosfera, à cadência, ao género, à sintaxe, à gramática, à consistência, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação», a tudo quanto chamamos *forma*. Por isso Eagleton observa, e bem, que não é *o que*

diz o texto a chave com que podemos abrir ao entendimento dos leitores comuns, e mesmo especializados, obras como o *Rei Lear*, ou os contos de Oscar Wilde, a poesia de Milton ou a prosa de Proust.

Analisando excertos de diversos clássicos da literatura, Eagleton oferece-nos o laboratório da análise (só há interpretação depois de uma análise aturada das estruturas retóricas de um texto, lembra Óscar Lopes), isto é, o método através do qual um professor ou um aluno, um estudioso da literatura ou um simples curioso, podem ser também agentes da obra.

Analisando, por exemplo, o estilo de Henry James, que na fase tardia foi acusado de ser barroco e rebuscado, Eagleton transcreve um parágrafo que fez história (retirado de *As Asas da Pomba*), defendendo que o estilo de James nada tem que ver com o estilo do consagrado Dan Brown. Diz o teórico e ensaísta: «Tal como muita escrita modernista, a prosa de James recusa-se a não dar luta. Constitui um desafio para uma cultura de consumo imediato. Os leitores são forçados a um árduo trabalho de decifração.» (p.169).

Sabendo que a literatura é um fazer de linguagem, seria desejável que os leitores se sentissem «atraídos para as voltas e reviravoltas da sintaxe, numa luta para descortinar o que o autor quer dizer.»

Há um apelo constante, como vemos pelos trechos escolhidos, a que o leitor entenda por que razão a literatura é importante. E ela é importante porque pode seduzir e educar. Um exemplo dessa sedução educativa é o *Ulisses* de Joyce, obra que termina com uma frase sem pontuação, a qual se estende por cerca de 60 páginas. Sessenta páginas de demanda do sentido, esse o repto do mestre irlandês. Proust, outro exemplo maior do fazer linguagem, tem uma sintaxe labirintica, permanentemente infiltrada de justaposições, prolepses e analepses.

E o mesmo com Defoe, Dickens, Conan Doyle, escritores que cultivaram, em maior ou menor medida, o estilo duplo, a ambiguidade, que Eagleton opõe à pobreza dos *bestsellers*.

Noutro passo, o autor não se exime, pedagogicamente, a diferenciar a estética realista da modernista, por exemplo, observando que nas obras realistas há que preservar o princípio da realidade, evitando aquilo que nas obras modernistas virá a ser um valor ancilar: a possibilidade de o enunciado literário se fundar numa linguagem revoltada (que se rebela, voltando-se contra si e a si regressando).

Está em causa defender essa fascinante ilegibilidade do literário. Caso modelar da escrita realista em processo de transformação é o *Tristram Shandy*, cujo registo autobiográfico se desmonta à nossa frente, quebrando, a pouco e pouco, princípios de verosimilhança. Personagens deixadas para trás, pedaços inacabados de prosa, eis uma obra que obriga a que a personagem, ao escrever, tenha de o continuar a fazer para comprovar que o que escreve não é ficção. Escrever para contar o que se escreveu exige continuar a escrever à medida que se vai continuando a viver. Nisso assenta a lógica dessa obra-prima. Mas a literariedade de um romance, de uma peça de teatro, de um poema, prendem-se com um aspecto especialmente relevante - e apontado no capítulo dedicado à interpretação -, a saber: a condição não-contextual, ou não-parafraseável da obra literária. Simplificando: uma das condições de possibilidade da literatura é não estar qualquer texto literário dependente de um contexto.

Ao tecer a obra, o autor, se escreve imerso numa dada época, com seus valores, costumes, cultura e referentes, nem por isso tem de, obrigatoriamente, dar conta do contexto, ou estar preso

a um contexto. Defendendo-se de indesculpáveis anacronismos (os *The Smiths* não poderiam jamais ser ouvidos por uma personagem que actuasse numa ficção cujo tempo fosse o século XVII), a relevância de um romance, de uma peça de teatro ou de um poema está na capacidade de fazer transitar quem lê do seu tempo para outros tempos, do seu espaço para outros espaços. Interpretar é, assim, depois de uma análise da retórica do texto, ser capaz de não inventar o que uma obra não diz, mas ser, simultaneamente, capaz de conceber uma dada obra como *obra aberta*, operativa, produtora de imaginação.

Em última análise, tendo em conta a intenção educativa deste ensaio que, em boa hora, as Edições 70 trazem a lume, direi que, como professor e leitor preocupado com o esmagamento da fantasia e da capacidade imaginante em contexto educativo, este livro de Terry Eagleton assume algumas teses bem antigas e que só uma pós-modernidade amnésica e virtual julga serem teses desfasadas do nosso tempo.

Em Portugal, as teses diversas sobre a premente presença da literatura no ensino e sobre a emergência da literatura como disciplina axial para a formação integral dos cidadãos têm nos ensaios de Jacinto do Prado Coelho («A Educação do Sentimento Poético», 1944), David Mourão-Ferreira (vide *Palavra Magia Corpo*, 1991), Eduardo Prado Coelho («Ensinar Literatura», in *A Letra Litoral*), Maria Alzira Seixo (vide «Literatura e Ensino», in *Presente e Futuro - A Urgência da Literatura*, 2014), Manuel Gusmão (*Uma Razão Dialógica - A literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*, 2011), Paula Morão (ver texto introdutório ao volume *O Secreto e o Real - ensaios sobre literatura portuguesa*, Campo das Letras, 2011) e Vítor Aguiar e Silva («A Lógica textocêntrica nas aulas de português», in *As Humanidades, Os*

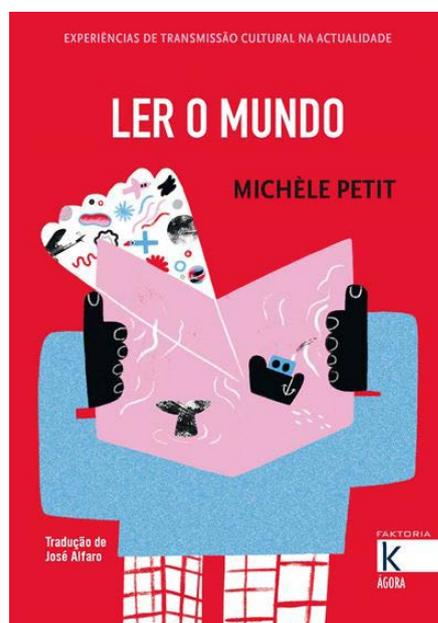
Estudos Culturais e o Ensino da Literatura, Almedina, 2010) exemplos maiores de compromisso político e visão estratégica da literatura. Fito que se presente no ensaio de Eagleton.

Duas teses são, neste conspecto, absolutamente inescapáveis e fazem coincidir o pensamento do teórico anglo-americano com os ensaístas portugueses atrás indicados: 1.^a - a obra literária não é (ao contrário da moda hodierna do romance *soi disant* «histórico») relato histórico, é reinvenção da história, abertura do ângulo de visão, reescrita para fazer imaginar e pensar; 2.^a - no ensino das línguas, o valor delas reside nos grandes textos, na compreensão das potencialidades criadoras que a polissemia promove.

Nota: O autor deste texto escreve de acordo com a grafia anterior ao Acordo Ortográfico de 1990.

Ler o Mundo: experiências de transmissão cultural na actualidade

Michèle Petit



ISBN: 978-989-54340-5-3

Edição: outubro de 2020

Editor: Kalandraka (Faktoria K de Livros)

N.º de páginas: 239

Michèle Petit é antropóloga e tem-se dedicado, há várias décadas, à investigação sobre a leitura e as suas práticas em diversos contextos, sendo amplamente reconhecida internacionalmente pelos seus estudos, sobretudo aqueles mais ligados aos “espaços de crise”, que incluem conflitos de diferentes tipos, mas também migrações e exílios, além de profundos problemas sociais. Ao longo dos anos, a sua intervenção pública em vários eventos confirmou que se trata de uma das vozes mais empenhadas na promoção da reflexão sobre o relevo da leitura (e de outras práticas culturais) na sociedade, destacando-se pela forma como

consegue divulgar junto do público em geral, para além dos especialistas, um conjunto de ideias e exemplos de boas práticas de leitura, capazes de motivarem a ação de mediadores e de poderem ser amplamente replicados.

Autora de vários livros sobre o tema da leitura, da sua promoção e benefícios, como é o caso de, por exemplo, *Éloge de la lecture* (2002) e *L'art de lire ou Comment résister à l'adversité* (2008), Michèle Petit regressa mais uma vez ao tema em *Ler o mundo*, obra que, desta vez, foi finalmente traduzida e editada em Portugal graças à Editorial Kalandraka, na chancela Faktoria K de Livros. Trata-se de um volume particularmente relevante, não só pelo grande interesse e atualidade dos vários temas abordados, mas pela forma como a autora consegue articular a dimensão teórica, apoiada em leituras e referências relevantes, devidamente identificadas nas notas finais, com a prática, enumerando uma profusão de exemplos concretos distintos, realizados em diferentes contextos, um pouco por todo o mundo, num registo particularmente apelativo e sensível, quase literário também, capaz de prender os leitores à sua reflexão. Essa dimensão “ilustrativa”, que inclui, além de exemplos de boas práticas de leitura, excertos de obras literárias e de biografias de leitores, mas também experiências de vida da própria autora e de algumas pessoas próximas, é particularmente relevante, uma vez que imprime um cunho pessoal ao discurso, entrecortando-o com pequenas histórias, tornando-o mais significativo e permitindo a identificação dos leitores com o relato.

Nessa medida, o livro resulta num objeto destinado a um amplo público de leitores, incluindo especialistas e investigadores em questões de leitura e da sua promoção, mas também

mediadores formais, como é o caso dos bibliotecários, professores e educadores, e informais, onde se incluem os pais e a família, não desapontando nenhum deles. Esta sugestão de que a leitura deste livro não se reduz, de forma estrita, ao domínio académico ou profissional é reforçada pela própria materialidade do volume, em termos de formato e dimensões, tornando-o também apetecível visualmente, até por causa da ilustração da capa. Aliás, a única nota dissonante do volume em questão é a incompreensível opção por não seguir o acordo ortográfico em vigor, sobretudo tendo em conta os destinatários preferenciais do livro.

Organizado em sete capítulos, a que se juntam um prólogo e um epílogo, o livro percorre alguns dos temas centrais relacionados com a leitura e os seus benefícios, quer em termos da construção pessoal do indivíduo, em múltiplos níveis, quer da sua relação com os outros e com o mundo, inscrevendo-o num espaço e permitindo-lhe a sua reorganização. Mas também aborda a relação da leitura com outras artes, a questão da sua transmissão, os seus agentes e os contextos onde ocorre, com relevo para a família, a escola e as bibliotecas, sem esquecer os múltiplos desafios que enfrentam. Os capítulos, apesar de organizados em torno de temas específicos, não são estanques e dialogam entre si, regressando aos mesmos exemplos ou reforçando algumas ideias anteriormente apresentadas, quase como uma conversa, num registo muito distante da *secura* e *aridez* de muitos textos académicos ou científicos. A opção por transformar as referências bibliográficas em notas finais colabora na leitura mais fluida do texto, deixando ao leitor especializado a tarefa de as consultar, se tiver esse interesse.

A autora retoma, neste volume, algumas das reflexões e intervenções públicas que tem vindo a fazer nos

últimos anos sobre a leitura, em particular na América Latina, de onde recolhe muitos exemplos de diferentes países, discutindo algumas das declinações mais prementes e atuais do tema da leitura e da sua promoção, com relevo para os desafios colocados pelo digital e por uma sociedade e cultura dominadas pela rentabilidade imediata e utilidade visível dos seus produtos e manifestações. Não surpreende, nessa medida, que Michèle Petit apresente as suas reflexões como uma espécie de contracorrente em relação a esse discurso dominante, mas também em relação ao pessimismo e desânimo sobre a perda de relevo da leitura, da literatura e das artes em geral no contexto atual. Na realidade, a autora constrói um verdadeiro manifesto sobre a necessidade de continuar a valorizar a leitura (e a arte), não só enumerando aquilo que a investigação tem evidenciado sobre todas as suas vantagens e mais-valias, mas exibindo exemplos concretos que as ilustram, dando conta das transformações ocorridas nos indivíduos e na própria sociedade por ação dessa aproximação à leitura e à arte.

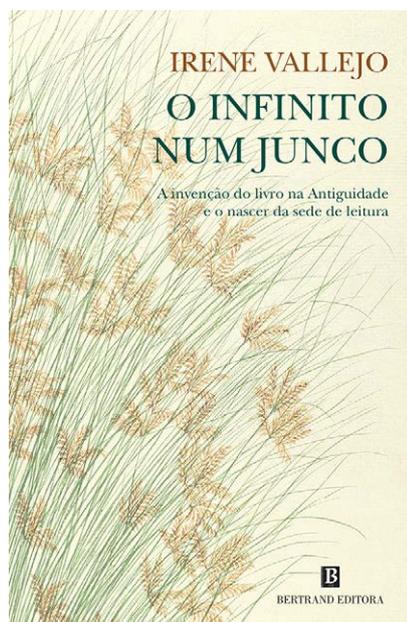
E o seu elogio, que constitui a chave de leitura do livro, não resulta apenas da enumeração de um conjunto de princípios teóricos sobre os quais tem assentado a investigação, mas da constatação, através dos vários exemplos evocados, de que é possível, nos dias de hoje, em todos os contextos, mas sobretudo nos mais frágeis e carentes, promover, com resultados positivos, práticas continuadas de aproximação à leitura, à literatura (oral e escrita) e às artes desde a infância. A variedade e diversidade dos exemplos que vão sendo convocados por Michèle Petit só surpreenderá os menos familiarizados com o seu trabalho de campo, que a levou a percorrer inúmeros países e a conhecer muitas realidades, algumas particularmente adversas. Ainda assim, esses exemplos de boas práticas, ocorridas

em diferentes contextos geográficos, sociais e culturais, com indivíduos de várias idades, mais do que modelos ou “receitas” a aplicar, funcionam sobretudo como inspiração ou motivação, reforçando a crença do leitor do livro de Petit de que é, ainda hoje, possível fazer a diferença na vida das pessoas através da leitura, porque a literatura e a arte têm um papel relevante na construção de cada indivíduo e, em consequência, da própria sociedade.

Nesta medida, talvez se possa afirmar que os leitores de *Ler o Mundo* serão sobretudo aqueles que, de alguma forma, já se interessam pelo tema da leitura e, por isso, estarão à partida cientes das virtualidades, não necessitando de ser convencidos pela argumentação da autora. Contudo, pelas dificuldades que enfrentam, alguns a trabalhar em contextos claramente desfavorecidos e em condições desafiadoras, os mediadores de leitura poderão encontrar neste livro a inspiração necessária para fortalecer as suas convicções, devidamente ancoradas na investigação, e orientar as suas práticas, tendo em vista uma necessária e urgente cada vez maior aproximação à literatura e a todas as formas de arte.

O Infinito num Junco

Irene Vallejo



ISBN: 978-972-25-4037-7

Edição: outubro de 2020

Editor: Bertrand Editora

N.º de páginas: 456

Este é o livro que tem como propósito o conhecimento sobre o próprio objeto, sobre as palavras que nele são registadas para sempre, mas, sobretudo, sobre as pessoas que lhe deram vida, que o leram com paixão e o perpetuaram até aos nossos dias. Este é o livro que revela a Humanidade e nos faz acreditar que há vínculos que nos unem muito mais fortes do que as geografias que nos afastam.

Esta narrativa começa no tempo em que ainda era possível, pelo menos pelo sonho megalómano de um rei, reunir numa só biblioteca todos os livros do mundo. É em Alexandria que conhecemos a biblioteca cuja lenda chegou até nós pelos juncos de papiro que cresciam nas margens do Nilo. Num discurso emotivo que não esconde, porém, a história real e

documentada, Irene Vallejo transporta-nos numa aventura que percorre todos os lugares por onde circulam ideias, primeiro memorizadas e espalhadas pelo ar, depois, porque a memória é curta, escritas em livros. Foi esta relação apaixonada com as palavras que mobilizou ao longo dos séculos a ação protetora de reis, imperadores, plebeus, contadores de histórias, estudantes, aventureiros, escribas, monges, freiras, professores, bibliotecários, escritores, tradutores, filósofos, escravos, mães, livreiros – personagens a quem se dá voz neste relato, fiéis depositárias das ideias e palavras do nosso passado, mais ou menos remoto.

Na primeira parte da obra, materializa-se a ideia da criação de uma biblioteca universal que reúne as obras mais importantes, num “esforço para unir os pedaços dispersos do Universo” (47). Ao longo dos vinte e cinco capítulos, a invenção do alfabeto, que transformou “a memória, a linguagem, o ato criador, a maneira de organizar o pensamento, a nossa relação com a autoridade, com o saber e com o passado” (95), e a invenção do livro apresentam-se como uma vitória sobre o tempo de vida das ideias, pois “o ato de escrever prolongava a vida da memória, impedia que o passado se dissolvesse para sempre” (96), permitindo a preservação de identidades. A leitura era, na antiguidade, um “ritual que implica gestos, posições, objetos, espaços, materiais, movimentos, modulações de luz (...), circunstâncias que rodeiam o íntimo cerimonial de entrar num livro” (56) e de interpretar as palavras escritas umas atrás das outras sem separações ou sinais de pontuação. O aparecimento da escola e dos “primeiros lugares coletivos para a aprendizagem”, o modo como a *Paideia* se transformou “para alguns na única tarefa à qual vale a pena dedicar-se na vida” (145), as primeiras livrarias ambulantes que angariaram leitores por prazer, as

bibliotecas que invadiram o mundo e em cujas prateleiras “aguardam juntos livros escritos em países inimigos, até em guerra uns com os outros” (156) e as “centenas de milhares de bibliotecários que trabalham em todo o mundo [e] alimentam o nosso vício das palavras”(153), otimizando sistemas de classificação “eficazes para se orientarem entre aquela informação que começava a transbordar por todos os diques da memória” (247), são dinâmicas que contrastam com o poder destruidor do fogo e das cheias, das traças e da humidade do clima ou a vontade de alguns tiranos que tornaram a sobrevivência do livro até aos nossos dias um autêntico milagre. Nenhuma herança é mais valiosa do que a do exemplo, e a nós, leitores, Vallejo desafia-nos a continuarmos a dar forma às nossas ideias fundamentais “em diálogo com os livros onde os clássicos falam” (398). Porque é assim que o que amamos se salvará.

Na segunda parte, ao longo de dezanove capítulos, viaja-se pela extraordinária rede de estradas que permitiu a movimentação de bens e pessoas como nunca antes fora experimentado, ainda que “sem o orvalho da poesia, dos relatos e dos símbolos” (260); estes, reproduziram-nos os romanos do modelo grego, um paradoxo que o poeta Horácio contou afirmando que “a Grécia, a conquistada, tinha invadido o seu feroz vencedor” (262). Foi também Horácio quem revelou “o fim do monopólio aristocrático sobre os livros”, que deu início a um novo ciclo no acesso à leitura - o leitor anónimo; novos leitores e novos formatos de livro conviviam com os anteriores enquanto eram copiados para o novo formato mais perdurável no tempo. Bibliotecas públicas e privadas, escritores, fãs, censura, cânone e comunidades de leitores foram conceitos contemporâneos de todo o império romano e ainda ajudam a “entender o passado como uma força que modela o presente” (377). Uma

“urdidura de palavras, ideias, mitos e livros” unia todas as raças que constituíam o império romano, onde “mosaicos, banquetes, estátuas, rituais, frontões, baixos-relevos, lendas de triunfo e de dor, fábulas, comédias e tragédias modelavam - com ar, pedra e papiro - aquela identidade romana ampliada até limites inimagináveis [e constituía] o primeiro relato comum europeu” (392). Depois, sobrevieram tempos difíceis para os livros e para as pessoas, com o desmoronar do império como um castelo de cartas. Neste compromisso com a história que Vallejo nos apresenta, os seres humanos venceram a batalha da destruição e do caos graças à cooperação que se gerou em torno deste artefacto - o livro -, aprimorado incansavelmente. Em todas as suas formas, em todos os materiais tentados, em todas as suas experiências de uso, devemos aos nossos antepassados “a sobrevivência das melhores ideias fabricadas pela espécie humana” (399). Herdamos os melhores e os piores relatos de todas as épocas e são esses os que relemos neste livro e que lançam na memória imagens da nossa cultura permeada de luz e de sombra.

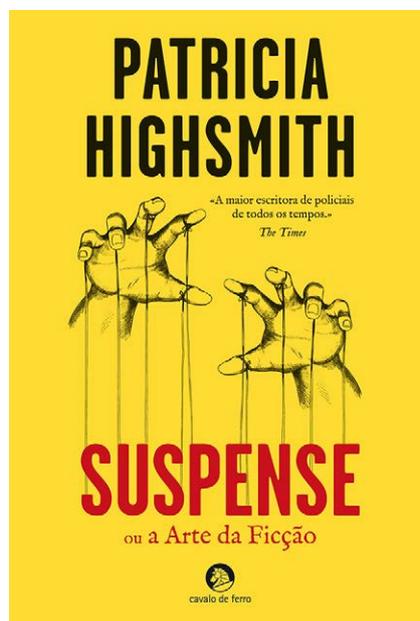
Este livro em papel desvenda-nos também um leitor global que lê por prazer e que procura o saber. Essa procura contínua de conhecimento capacita-o para o exercício de uma leitura mais perspicaz da literatura e do mundo, e é assim que vai construindo a sua identidade e a sua história, sem fronteiras geográficas. Afinal, sempre fomos leitores ávidos de aventura e de sonho: fomos ginetes enviados à procura de livros raros pelo rei do Egipto, assim como somos bibliotecárias a cavalo transportando mundos imaginários a adultos e crianças do Kentucky.

Como salienta Vallejo no epílogo, somos os únicos animais que fabulam, que afugentam os medos com histórias e que, pela partilha, construímos ligações

e deixamos de ser estranhos uns para os outros. Tal como é documentado, graças ao livro e ao vasto espaço de encontro e partilha de saberes que proporcionou, uma rede anónima de pessoas – ricas ou pobres, homens ou mulheres – salvou da destruição narrativas e pensamentos partilhados ao longo dos séculos. Este livro é, também por isso, um elogio à paixão pela leitura e à resiliência humana que dela resulta, o que lhe acrescenta um valor tão oportuno quanto provocador. Oportuno porque valoriza a humanidade que existe em cada um de nós, levemente desconsiderada; provocador porque nos incita a caminhar para um futuro global que desvenda o seu rosto humano. É, pois, a esperança que também sobrevive neste relato. O grito das crianças do Kentucky “Traz-me um livro para ler” (404) parece anunciar mais ideias a unirmos no futuro.

Suspense ou a Arte da Ficção

Patricia Highsmith



ISBN: 978-989-564-285-4

Edição: março de 2021

Editor: Cavalo de Ferro

N.º de páginas: 144

A obra de Patricia Highsmith *Suspense ou a Arte da Ficção* foi publicada pela primeira vez em 1966. Esgotada há muito nas livrarias nacionais, foi em março de 2021 – ano em que se comemora o centenário do nascimento da escritora – objeto de reedição em português, numa nova e melhorada tradução (Rita Canas Mendes).

Famosa pelo grande sucesso dos seus *thrillers* psicológicos, Highsmith (Texas, 1921 - Locarno, 1995) é tida como uma das escritoras modernas mais influentes e celebradas, tendo vários dos seus livros sido adaptados ao cinema.

Neste ensaio, a autora mostra as mãos e os fios que sustentam o *suspense* e se escondem por trás da escrita de

ficção – sem, no entanto, o transformar num manual de instruções. O que faz é sugerir “linhas de abordagem a um livro”, partilhar reflexões baseadas na sua experiência como escritora, por exemplo, de *O talentoso Mr. Ripley*, *O Desconhecido do Norte Expresso* ou *A Cela de Vidro*. Até porque, adianta a autora no prefácio, “Na escrita não há qualquer segredo para o sucesso além da individualidade, a que também podemos chamar personalidade.”

É, no entanto, a “omnipresente possibilidade de fracasso” que torna “a escrita uma profissão viva e empolgante”. Os obstáculos, as pausas, as angústias, as dificuldades, os fracassos fazem parte do processo, ou melhor, são o seu motor – e, como tal, merecem atenção ao longo do livro. Também a rejeição de um manuscrito pelas editoras – “cerca de vinte vezes e não apenas duas ou três” – é partilhada como sendo natural, ultrapassável após um breve período de luto.

Tratando-se de um livro dirigido a “candidatos a escritores”, são também abordadas abertamente a questão da insegurança financeira (“É avisado um escritor ter outra atividade que lhe permita ganhar algum dinheiro, até ter publicado livros suficientes que lhe garantam um rendimento constante.”) e preocupações de índole comercial, chegando a autora mesmo a sugerir, em alguns casos, a adequação do texto às características do mercado.

Na sua descrição do processo criativo, Patricia Highsmith fala, tal como muitos outros escritores, da necessidade de isolamento: “em geral, o plano da interação social não é o plano da criação, não é o plano em que as ideias criativas pairam. É difícil estarmos atentos ao nosso inconsciente, ou recetivos a ele, quando estamos com um grupo de pessoas”. Quando escreve, também não gosta de discutir o seu trabalho com outros autores,

pois “as suas antenas invisíveis estão à espreita das mesmas vibrações no ar”...

E a criação é motivada pelo tédio que sente em relação à realidade, pela monotonia da rotina e dos objetos que a rodeiam. Por isso, sublinha a importância da “surpresa” e da “reviravolta inesperada” (como uma resposta ao tédio).

Como nasce, então, uma história de *suspense*? As experiências emocionais de quem escreve, mas também as experiências de outros, bem como as palavras de outros, são a fonte de inspiração. Tudo é passível de dar origem a uma ideia inicial – uma “semente” – e esta, a uma história. Muitas vezes, são ocorrências insólitas e coincidências que a conduzem à escrita, são acontecimentos inesperados e menores que a inspiram.

E se a história é de *suspense*, “a possibilidade de ação violenta, e até mesmo a morte, está sempre por perto”. A ameaça de perigo e violência física ou perigo e violência física efetivos são o ingrediente essencial de uma história de *suspense* e “oferecem entretenimento de modo vivo e, geralmente, superficial. Dessas histórias não se esperam pensamentos profundos ou longas passagens sem ação.” No entanto, isso não impede que esses elementos existam, se enquadrados numa “história essencialmente viva”.

O protagonista assassino dessas histórias é, para Patricia Highsmith, o “criminoso simpático”, a quem são atribuídas todas as qualidades possíveis, como, por exemplo, “generosidade, bondade para com algumas pessoas, gosto pela pintura, pela música ou pela culinária.” O contraste das qualidades com os seus traços criminosos ou homicidas é um dos fatores de interesse da personagem.

Mas o leitor encontra em *Suspense* ou *a Arte da Ficção* outras reflexões, por exemplo, sobre pontos de vista, diálogos,

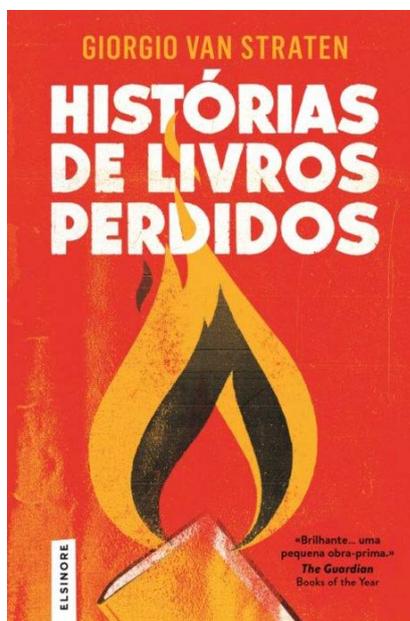
espaço, ação, sempre apoiadas em exemplos da vasta obra da autora. Desde a semente da ideia inicial até ao momento do “consumo” do livro, são percorridos os caminhos do desenvolvimento da ideia, do delinear do enredo, das várias versões e das revisões, que envolvem esforço intelectual, motivação e convicção, mas não excluem o divertimento, o elemento lúdico: “Talvez as únicas alturas em que não me divirto sejam quando tenho dificuldade em cumprir um prazo rígido.”

Os aspetos abordados ao longo do ensaio são, no final, aplicados à obra *A Cela de Vidro*, com a qual a escritora confessa ter tido mais dificuldade do que o habitual. Descreve, então, a sua inspiração, as dificuldades em reunir material para o pano de fundo, as contrariedades com os editores, uma rejeição, a aceitação no final e... o filme homónimo.

Muito do que se diz neste ensaio não se aplica apenas à chamada escrita de *suspense*, de livros policiais ou *thrillers*, mas, e tal como o subtítulo o sugere desde o início, à arte da ficção em geral. O *suspense* não é uma categoria, é um elemento que pode estar presente em toda a ficção. E o que Patricia Highsmith faz com verdadeira mestria é manter suspenso o espírito do leitor, que espera, em tensão, algo que vai – ou não – acontecer.

Histórias de Livros Perdidos

Giorgio van Straten



ISBN: 978-989-8864-46-8

Edição: outubro de 2018

Editor: Elsinore

N.º de páginas: 144

Giorgio van Straten escreveu um pequeno ensaio intitulado *Histórias de Livros Perdidos*. Um livro pequeno, mas intenso. Reflexivo. Curioso. Fascinante, para quem se interessa pela história do livro e da leitura. Cada capítulo, uma história de um livro perdido. Não falamos de livros que se perdem e que rapidamente poderão ser recuperados pela aquisição de outro exemplar, pelo contrário, são livros “que existiram e que, agora, não existem”. Há muitas razões para que um livro fique perdido: porque o manuscrito se perdeu, porque o autor o destruiu, por lealdade, morte, separação, censura, entre outras.

Mas qual o interesse de escrever um livro sobre livros perdidos? O autor sente um

fascínio quase infantil por aquilo que escapa, o que o motiva a empreender uma “volta ao mundo em oito volumes, ao invés de oitenta dias”, ou seja, a encetar uma busca, para, depois, nos contar a sua história em oito capítulos. Como um detetive, van Straten viaja no espaço e no tempo, interrogando, vasculhando lugares, papéis e memórias, seguindo pistas em busca de livros perdidos, livros que agora só existem nas histórias que deles se contam. Afinal, “os livros perdidos têm algo que os outros não possuem: deixam-nos, a nós, não leitores, a possibilidade de imaginá-los, de contá-los, de reinventá-los.”

Cada livro perdido tem a sua história. O autor inicia a obra com o testemunho de uma vivência pessoal, em sua casa, em Florença, falando de um livro que leu, com grande emoção, das novas palavras descobertas, de “uma linguagem maravilhosamente enxuta”, das palavras de um amigo e de um mestre que tanto admirava (Romano Bilenchi). Uma leitura inesquecível. Uma bela história de amor. Daqui, “viaja” para Londres; após um percurso circular, durante o qual passa por vários países (França, Polónia, Rússia, Canadá e Espanha), volta a Londres - tal como Phileas Fogg - para contar o desaparecimento do oitavo livro, *Double Exposure*, de Sylvia Plath. Ernest Hemingway, George Byron, Nikolai Gógol, Malcolm Lowry, Bruno Schulz e Walter Benjamin são os outros autores dos livros perdidos que protagonizam as histórias contadas neste volume.

Acontecimentos fortuitos estão, muitas vezes, na origem do desaparecimento dos manuscritos. Uma das histórias, a de Ernest Hemingway, leva-nos a Paris e ao ano de 1922. Uma mulher, uma mala, uma estação de comboios, uma corrida para ir comprar uma garrafinha de água e, no regresso... A mala já não está na rede porta-bagagens do comboio.

A mala pertence à primeira mulher de Hemingway e contém os primeiros ensaios narrativos do futuro Nobel da Literatura. A história é contada em *Paris é uma festa*, romance publicado após a sua morte e que, ironicamente, “nasce de uma série de apontamentos que Hemingway tinha abandonado [...] dentro de duas maletas, no final dos anos 30, no Hotel Ritz de Paris, cuja posse recuperou em novembro de 1956, precisamente porque o diretor daquele hotel lhe indicou a sua presença”.

Estas são histórias - algumas trágicas - de oito livros queimados, rasgados, roubados, ou simplesmente desaparecidos... Para sempre. Se a esperança de encontrar algum deles é mínima, subsiste, no entanto, por vezes, a hipótese de alguém, algum dia, algures...

E hoje em dia, será fácil perder um livro? Devido à quantidade de suportes em que atualmente pode ser gravado, parece quase impossível que um livro desapareça irremediavelmente, sem deixar rasto. E o sabor das palavras será o mesmo? O que dirão todos os que amam o livro enquanto objeto? Paradoxalmente, no entanto, “em certos casos, a imaterialidade é tão frágil como o velho papel”... O que continua a deixar aberto o caminho àqueles que, como Giorgio van Straten, perseguem “o risco de uma impossibilidade”.

O Vício dos Livros

Afonso Cruz



ISBN: 978-989-784-197-2

Edição: abril de 2021

Editor: Companhia das Letras

N.º de páginas: 128

“Qualquer leitor apaixonado encontra um momento entre trabalhos e tarefas para abrir um livro, caminha enquanto lê, lê nos transportes, lê enquanto almoça, lê na casa de banho, lê antes de dormir.”

O Vício dos Livros reúne cerca de trinta textos sobre a leitura e o amor aos livros, mas também sobre curiosidades literárias, reflexões e memórias pessoais. Por vezes num tom autobiográfico e confessional, dá ao leitor a liberdade de pular de texto em texto, vagueando por diferentes geografias, livros, escritores e leitores. A paixão pelos livros, o prazer de ler é transversal a todos os textos, não esquecendo a referência a esses espaços incríveis que são as bibliotecas, ao poder da leitura, entre outras matérias afins.

Bibliotecas. “Na biblioteca do faraó Ramsés II estava escrito por cima da porta de entrada: «Casa para terapia da alma». É o mais antigo mote bibliotecário”.

Mais do que um terapeuta, hoje, o bibliotecário é um curador. A curadoria permite cuidar e simultaneamente fazer uniões, abrir novas possibilidades ao diálogo com diferentes gentes, tempos e espaços. O bibliotecário, enquanto curador, oferece ao leitor a experiência incrível de viver múltiplas vidas, aventuras e desventuras. Ao longo do livro, Afonso Cruz refere diferentes bibliotecas, as que se perderam, as que são ao ar livre, como a da Rua Al-Mutanabbi, em Bagdade, as bibliotecas enquanto “autobiografias” dos seus donos, recordando uma ideia de Borges, ou as bibliotecas que existem dentro de cada um de nós, reveladas no adágio africano “Quando morre um velho, desaparece uma biblioteca”.

Entre livros e estantes, entre a ordem e o caos, há sempre o acaso, o fortúnio de (re)encontrar um livro, tal como o autor encontrou *A Brincadeira* e *A Louca da Casa*, ou como um jovem jornalista colombiano encontrou *O Pintor debaixo do Lava-Loiças*.

Leitura(s). Ler um livro é ato único, individual e, muitas vezes, solitário, mas simultaneamente é “um diálogo entre autor e leitor e [...], se não houver um abalo qualquer naquele que lê, então tudo terá sido em vão.” A leitura é um ato transformador, revigorante e com reflexo na vida coletiva, na forma como pensamos e agimos. Novas descobertas linguísticas, mapas mentais readaptados, sensibilidades aguçadas são algumas mudanças que a leitura provoca em nós, enquanto ávidos leitores. Afinal, “os livros que lemos construíram-nos, constroem-nos, construir-nos-ão.”

O autor deste livro socorre-se da obra de Elias Canetti *A Consciência das Palavras* para sublinhar a importância

da transformação que advém da leitura, neste caso, a transformação poética como a “única e verdadeira via de acesso a outro ser humano.”

Nem todas as pessoas se relacionam com os livros e com a leitura da mesma forma. Se para uns o vício dos livros é paixão, entusiasmo, exaltação, para outros não há lugar para tal vício, pois o tempo escasseia.

Tempo. Os livros são pacientes. Resignados à espera, ao momento em que o leitor decide lê-los. O livro pede atenção total e exclusiva. É necessário tempo para ler e reler. Respirar. Pensar. Usufruir da experiência incrível que é ler. Quem verdadeiramente sente prazer na leitura luta contra o tempo, procurando todos os momentos disponíveis para ler, de modo a saciar o vício, pois sabe que a “leitura é um processo lento e muitas vezes ciumento, possessivo. (...) outras atividades não têm tantos ciúmes e permitem-nos realizar várias ao mesmo tempo (cantarolar, dançar, pensar e cozinhar, por exemplo, podem coabitar na mesma pessoa e no mesmo espaço e tempo). Muitas vezes, ler exige silêncio e recolhimento”, uma espécie de oração, segundo Christian Bobin, mas também de libertação.

Liberdade. Afonso Cruz partilha o encontro com uma escritora, famosa no mundo árabe, que lhe confessa “Comecei a ler e libertei-me”, após ter posto fim a uma década de casamento. Haverá alguém mais livre do que um leitor? Só a leitura possibilita o encontro com a verdadeira essência da liberdade: sonhar sozinho sem nunca estar só, escolher entre múltiplas possibilidades, salvar as histórias que se estragam, sufocar de prazer ou sofrer até enlouquecer, avançar ou recuar no tempo, vacilar entre a ficção, o ensaio ou a poesia.

Ser livre de escolher e ser escolhido.

O *Vício dos Livros* é uma ode aos leitores e um belíssimo livro para quem não pode viver sem livros.

Guia Experimental para a Leitura em Voz Alta

Bru Junça, Elsa Serra, Guilherme d’Oliveira Martins et al.



ISBN: 978-989-8421-60-9

Edição: junho de 2021

Editor: BOCA

N.º de páginas: 96

“(...) de onde vem esse teu gosto pela leitura em voz alta?

Ela responde:

– Da Escola.

Feliz por ouvir alguém reconhecer algum mérito à

escola, exclamo satisfeito:

– Ah! Estás a ver?

Ela diz-me:

– De modo nenhum. Na escola proibiam-nos que lêssemos em voz alta. O credo da época era da leitura silenciosa. Directamente da vista ao cérebro. Transição instantânea, rapidez, eficácia. E de dez em dez linhas, um teste de compreensão. Desde o começo, era a religião da análise e do comentário.

Muitos miúdos ficavam aterrorizados, e ainda estávamos no princípio! Se queres saber, todas as minhas respostas eram correctas, mas mal chegava a casa relia tudo em voz alta.

– Para quê?

– Para me maravilhar. As palavras pronunciadas

começavam a ter existência fora de mim, tinham autêntica vida.”

DANIEL PENNAC, *Como um Romance*

**Ler é bom! Muito bom! Dá-nos liberdade e poder.
Ler em voz alta é fonte de prazer!
Dá vida às palavras, amplia-lhes o sentido.
Em silêncio, a pares ou em voz alta são algumas das formas possíveis de ler.
Não importa como se lê, o que importa é ler, ler bem, com fluência, com gosto e entusiasmo. A leitura em voz alta requer treino, implica falar “quer em tom solene, quer em tom intimista, quer em tom declarativo, entre outros, permite dar vida nova ao texto escrito, ou melhor, libertar a vida que as mesmas palavras transportam.”**

Historicamente, a leitura em voz alta está intimamente relacionada “com o surgimento da escrita há mais de cinco mil anos em regiões como a Mesopotâmia ou o Egipto”. Muitos dos textos produzidos “destinavam-se a ser lidos em voz alta”, durante o período romano. Nas escolas, aprendia-se a ler e a escrever praticando a leitura em voz alta de textos antigos, desta forma valorizando a acessibilidade aos livros que começavam a encher as estantes das bibliotecas. No espaço público (barbearias, tabacarias, cafés, entre outros), ler em voz alta “assumia-se como elemento de coesão social”. Se, por um lado, nos salões literários e filosóficos eram promovidas as tertúlias e as declamações de poesia, por outro lado, esta forma de ler permitia “o acesso aos conteúdos dos textos escritos por segmentos largos das comunidades não alfabetizados”, a “transmissão do património de saber humano, transversal a todas as culturas”. A democratização da leitura era efetiva!

Ler também é ouvir. Se ler em voz alta

pressupõe ler devagar, articular bem as palavras, “ser económico e significativo nos gestos”, respeitar o ritmo (fazer bem as pausas e os silêncios, e interpretar bem as interjeições), é bem certo que também supõe saber escutar. Na vida, em momentos melancólicos, de doença ou outros, há palavras que ecoam em nós e nos transformam. A Biblioterapia tem como objetivo “fazer companhia e aliviar sentimentos de solidão, levantar o ânimo [...] combater a tristeza [...], estimular a memória e a imaginação de quem ouve e fazê-lo viajar sem sair do lugar, conversar no seguimento da leitura e ajudar a passar o tempo.”

Quem ouve lê noutra formato! O ouvinte é simultaneamente leitor. A escuta amplia a descoberta de autores, palavras, textos e livros.

O *Guia Experimental para a Leitura em Voz Alta* é simultaneamente um guia e um convite. Um guia, pois ajuda-nos a melhorar a técnica de ler em voz alta, através de muitas sugestões e propostas de exercícios, e orienta-nos na descoberta de novas rotas que nos conduzem aos benefícios da leitura em voz alta. Neste guia, somos conduzidos pela voz de alguns dos mais reconhecidos poetas, atores, mediadores de leitura, contadores de histórias e mestres da palavra dita. Mas também com eles aprendemos a importância do escutar. E é um convite, pois desafia-nos a “entrar no jogo da leitura partilhada, enquanto percorre, em voo picado, uma breve história da literatura portuguesa”, a refletir sobre a importância de ler em voz alta e, finalmente, a escutar vozes magníficas e deslumbrantes palavras. Para sermos encantados pela(s) voz(es)!

O *Guia Experimental para a Leitura em Voz Alta* resulta de uma feliz parceria entre a Câmara Municipal da Sertã, organizadora da Maratona de Leitura, com a editora BOCA, em prol da leitura

em voz alta e numa delicada e sentida homenagem à língua portuguesa. Este magnífico livro faz-se acompanhar por um CD. Fica o convite para escutarem as belíssimas palavras de Alberto Pimenta, Ana Sofia Paiva, Andante (Cristina Paiva e Fernando Ladeira), António Poppe, Bru Junça, Cristina Taquelim, Elsa Serra, Fernando Assis Pacheco, Fernando Alves, Filipa Leal, Jorge Serafim, José Rui Martins, Luís Caetano, Luís Miguel Cintra, Maria do Céu Guerra, Mário Guerra, Miguel-Manso, Miguel Real, Raquel Lima, Rodolfo Castro, Sandra Barão Nobre e tantos outros. Obrigado a todos!

O que vem a ser isto? A história de um objeto surpreendente

Rita Canas Mendes



Ilustradores: Nádía e Tiago Albuquerque

ISBN: 978-972-27-2506-4

Edição: junho de 2021

Editor: Imprensa Nacional e Museu Casa da Moeda e Pato Lógico Edições

N.º de páginas: 65

“O que vem a ser isto?! Mas como assim?

Isto é um livro.

Isto é, eu sou um livro.

Tenho uma capa, folhas, tenho texto e umas bonitas ilustrações (modéstia à parte).

É isso um livro, não é?”

O que é um livro? A palavra latina que dá origem a *livro*, *liber* (*libru-*), refere a entrecasca de algumas árvores, na qual se escrevia. Atualmente, entende-se que um livro é um conjunto de folhas de papel escritas ou impressas, que, uma vez encadernadas, formam um volume. No mínimo, um livro deve conter pelo menos cinquenta folhas, caso contrário é um folheto.

Muitos de nós entendem o livro como um objeto tocável, transportável, criativo e plástico. Nós temos, lemos e oferecemos livros. Gostamos de conversar sobre livros, participamos em clubes de leitura e refletimos sobre os benefícios de ler. Afinal, que objetos são estes? “Como se fabricam? E quem os faz? A Imprensa Nacional, a mais antiga editora do país – fundada em 1768 –, vai revelar-te todos os segredos”, promete este magnífico livro aos leitores mais jovens. Mas dirige-se a todos os que gostam de livros e querem conhecer a sua história, bem como todos os aspetos da sua criação, e saber mais sobre edição, revisão, encadernação e distribuição. Para se conceber um livro, para que o objeto seja verdadeiramente atraente, dever-se-á compreender o papel desempenhado pelos designers editoriais, já que são eles que “desenvolvem uma organização gráfica para os conteúdos, dependendo da natureza da obra e do público a que se destina.”

O livro, enquanto objeto surpreendente, intemporal, encantatório e sensível, de múltiplos significados e formatos, expressa-se em diferentes tipologias: “de bolso; livros de artistas; livros miniatura; livros gigantes; livros em formato de concertina; livros panorâmicos; livros pop-up; audiolivros; livros eletrónicos; e até livros em formatos invulgares; [...] livros literários; científicos; de receitas, de instruções; escolares; só com ilustrações ou só com fotografias; só com texto; com texto e ilustrações; dicionários; almanaques [...]. Há livros de um autor apenas e livros com vários autores. Há até livros de autores desconhecidos.” Acrescentaríamos que há livros pensados e concebidos para informar, divulgar e saciar a nossa curiosidade, como é o caso deste.

Após um longo caminho, os livros chegam aos leitores quer pelas bibliotecas quer pelas livrarias. As livrarias tradicionais são espaços acolhedores e

inspiradores. “O livreiro está a par das tendências do mundo editorial, das notícias da atualidade e dos gostos dos leitores, para poder aconselhá-los da melhor forma. A maioria das livrarias comercializa livros novos, mas há também alfarrabistas, que vendem livros antigos e em segunda mão.” A livraria é o melhor lugar para se comprar livros, apesar de eles se encontrarem à venda noutros locais. Enquanto a biblioteca, “em vez de vender livros [...], empresta-os gratuitamente a qualquer pessoa.” As bibliotecas são espaços democráticos, garantem a acessibilidade à informação e ao conhecimento, apostam na mediação leitora e na “divulgação do prazer da leitura.”

Preciso, claro e esclarecedor, o texto avança sempre num diálogo harmonioso com as ilustrações, que ampliam a sua compreensão. Antes de terminar, nas últimas páginas, é apresentado um conjunto de palavras para o leitor descobrir e lhes saborear o significado, como, por exemplo, arte-final, errata, fólio e incunábulo. O livro faz-se acompanhar de uma capa desdobrável, que apresenta ao leitor os vários profissionais necessários para fazer nascer um livro: “todos têm funções muito importantes, embora alguns tenham mais protagonismo e outros estejam mais nos «bastidores»”. São precisas muitas mãos, vontades, entusiasmo e profissionalismo para criar um livro.

O que vem a ser isto? A história de um objeto surpreendente apresenta-nos os vários intervenientes na criação do livro, não esquecendo nem os autores nem os leitores, pois afinal é por causa deles que os livros são criados. “Os leitores estão na ponta final desta grande cadeia, mas, de certo modo, são eles que estão na sua origem. Os autores transmitem ideias aos leitores pelos livros, uma espécie de comunicação silenciosa através do espaço e do tempo. [...] A leitura [...] também

é uma grande viagem. Os livros são portas por onde entramos para explorar novos mundos”, mas não só. Aguçamos a curiosidade, ampliamos conhecimentos, melhoramos a comunicação, excitamos a imaginação e a criatividade e ... ansiamos pela ociosidade, porque o leitor necessita de tempo. Tempo para ler, voltar a ler e dar a ler.

Recordando as palavras do Poeta:

“Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!”

Ou talvez faça mais sentido afirmar: “Ai que prazer ter um livro para ler e ... lê-lo!”.