

# ENTRELER

Número 0 • novembro 2020

---

*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.

Os textos do n.º zero da *Entreler* foram escritos a convite do PNL2027, pelo que agradecemos aos respetivos autores. A partir deste número, será aberta uma chamada de artigos.

---

## Ficha Técnica

---

**Direção**

Teresa Calçada

**Edição**

Plano Nacional de Leitura 2027

---

N.º 0 • novembro de 2020 (Anual)

---

ISSN: 2184-8386

Disponível em:

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

*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

---

<b>Editorial</b> .....	<b>4</b>
Teresa Calçada e Elsa Conde	
<b>Entrevista</b> .....	<b>6</b>
<b>Tornar-se leitor é como apaixonar-se</b>	
Entrevista de Carlos Fiolhais a Alberto Manguel	
<b>Artigos</b> .....	<b>10</b>
<b>Literacia Digital para o Mercado de Trabalho - Formação inclusiva no ensino superior</b> .....	<b>11</b>
Maria Potes Barbas, Pedro Matos, Cristina Novo, Helena Luís, Nádía Lopes e Mário José	
<b>EXPLORASTÓRIAS - Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros</b> .....	<b>22</b>
Catarina Schreck Reis, Helena Faria, Aurora Moreira e Paulo Renato Trincão	
<b>Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia</b> .....	<b>41</b>
Sofia Jorge Ferreira e Ana Cristina Silva	
<b>Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação</b> .....	<b>50</b>
Íris Susana Pires Pereira	
<b>Leituras dos <i>media</i> no contexto das bibliotecas escolares</b> .....	<b>60</b>
Sara Pereira e Margarida Toscano	
<b>Leituras juvenis num território de risco leitor: práticas, investigação e promoção</b> .....	<b>75</b>
Carlos do Rosário	
<b>Orientações</b> .....	<b>84</b>
<b>A Ler</b> .....	<b>86</b>
<b>Vale a pena? Conversas com escritores</b> .....	<b>87</b>
Inês Fonseca Santos	
<b>Razões para Escrever</b> .....	<b>89</b>
Margarida Fonseca Santos	
<b>Quem disser o contrário é porque tem razão</b> .....	<b>90</b>
Mário de Carvalho	
<b>O Mundo da Escrita: O poder das histórias que formaram os povos e as civilizações</b> .....	<b>92</b>
Martin Puchner	
<b>Manual de sobrevivência de um escritor</b> .....	<b>93</b>
João Tordo	
<b>Escrever: Memórias de um Ofício</b> .....	<b>95</b>
Stephen King	
<b>A História da Minha Máquina de Escrever</b> .....	<b>96</b>
Paul Auster	

*Ler é fazer trabalhar o nosso corpo seguindo o chamamento dos signos do texto, de todas essas linguagens que o atravessam e que formam uma espécie de irisada profundidade em cada frase.*

ROLAND BARTHES

**Para que serve a leitura? – perguntamos, temendo que, no sentido da sua utilidade imediata, tenhamos de dizer: para nada. Não serve para triunfar, para ter sucesso, emprego, para ser feliz, viver melhor ou responder às encruzilhadas das coisas e do mundo. E, no mesmo momento, sabemos que é um dos mais gloriosos e raros modos do ser humano, dos que dão sentido e valor à vida, que permitem a transcendência e o humanismo. Na verdade, a história do humanismo é a história da leitura e da escrita.**

Por isso, desejamos transmitir aos outros este gosto, esta magia transversal, esta vertigem que liga leitura e leitores.

Por isso, não resistimos a convidar à leitura, a ensinar a ler e escrever, a refletir e a compartilhar leituras, a mostrar a supremacia de um ato livre – não escravo de um tempo voraz, nem de um qualquer cânone, nem de desmandos pseudomodernos –, puro prazer e deleite. Mesmo tratando-se duma vivência sofrida, porque transformadora e reveladora do leitor disponível e curioso, o leitor em construção com o próprio escritor, no ato único de ler.

Como seria o mundo sem leitura, leitores e escritores? Território do nada: sem palavras para amar, sem esse sublime objeto de intervenção e do *faber* do real que elas constituem e representam.

A leitura tem uma fantástica vantagem face às novas formas de entretenimento geradas com recurso às novas tecnologias. Trata-se da durabilidade que vem de séculos e séculos de intenso labor a fixar e a divulgar o verbo e o texto escrito. É parte da nossa estrutura educativa e civilizacional. Tem sido condição de ser e conhecer, e é ainda um direito inalienável, de que não é permitido privar os homens.

Todos os homens. Um lugar de liberdade pessoal, social e de bem-estar, garante do livre-arbítrio e defesa face à prepotência, ao preconceito feito lei ou, ainda, à brutalidade e barbárie contra a história dos próprios direitos humanos.

Mas, paradoxalmente, podemos encontrar nas tecnologias do nosso tempo formas e engenhos que servem para fazer e cativar leitores, para incrementar o gosto pela leitura e pela escrita, que as juntam a outras áreas de criação e deslumbramento e que, assim, prolongam esta quase milenar experiência de viver com e nos livros, qualquer que seja o seu formato accidental ou circunstancial.

A multimodalidade discursiva está a mudar a forma de ser leitor, juntando sob o fio condutor da palavra distintas linguagens, tecnologias e tipos de leitura, que enriquecem o sistema semiótico e nos desafiam. Ser letrado hoje significa aglutinar o melhor da cultura oral, verbal e literária com o influxo gerado pelas novas práticas de leitura digital, social e multissensorial, a que não podemos nem queremos resistir.

O título dado à revista, *Entreler*, faz alusão a esta posição transversal e multidimensional da leitura e da

escrita, entre a literacia clássica e as novas literacias, a cultura letrada e a cibercultura, as artes e as humanidades, as ciências e as tecnologias, o passado e o presente-futuro.

Fazendo jus a esta pluralidade de leituras, o n.º zero da *Entreler* apresenta um conjunto variado de artigos, cobrindo temas da leitura infantil e juvenil, da literacia mediática e digital, da investigação e da práxis da leitura partilhada.

Sofia Ferreira e Ana Cristina Silva dão a conhecer os resultados da investigação na demonstração do impacto positivo da literatura infantil na literacia e no desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente da empatia, destacando a importância da forma como a leitura é feita e do tipo de conversa que se estabelece em torno das histórias lidas.

Carlos do Rosário apresenta os resultados de pesquisas no campo das práticas leitoras de populações estudantis do Ensino Secundário do distrito de Portalegre, reveladores da necessidade de investigação e de ações de promoção da leitura junto destes grupos em territórios com práticas deste nível de risco leitor.

Sara Pereira e Margarida Toscano trazem para a discussão o papel das bibliotecas escolares enquanto instituições mediadoras da realidade social dos alunos e enquanto agentes potencialmente promotores de leituras críticas da realidade, habitada e marcada pelos *media*, tendo como suporte um inquérito *online* dirigido a professores bibliotecários em 2019.

Maria Barbas [et al.] descreve a experiência decorrente da criação de um modelo único em Portugal de formação no Ensino Superior, para capacitar estudantes com dificuldades intelectuais que queiram prosseguir os seus estudos, melhorar as suas competências sociais, profissionais e

digitais e potenciar em si um conjunto de competências, atitudes e comportamentos essenciais para a sua inclusão social e laboral no mercado de trabalho.

Íris Pereira discute a realização da leitura partilhada de textos narrativos com crianças que ainda não são leitores autónomos, evidenciando o papel da conversa sobre o texto lido, que apresenta como uma área de investigação de interesse.

Catarina Reis [et al.] fala-nos do Programa Explorastórias, do Centro Ciência Viva de Coimbra, especialmente pensado para crianças dos 3 aos 9 anos acompanhadas pelas famílias ou pelos professores, e que parte da leitura de histórias para a exploração de temas de ciência.

Os textos do n.º zero da *Entreler* foram escritos a convite do PNL2027, pelo que agradecemos aos respetivos autores. A partir deste número, será aberta uma chamada de artigos.

A revista inclui ainda uma entrevista feita por Carlos Fiolhais a Alberto Manguel, agendada perante a iminência da sua vinda para Portugal e da anunciada instalação da sua biblioteca pessoal em Lisboa, notícias com que muito nos congratulamos.

Faz também parte da *Entreler* um conjunto de propostas de leituras que, no n.º zero, quisemos dedicar aos temas da leitura, da escrita, da literatura e dos escritores.

Terminamos com uma palavra a quem faz esta revista e a quem a vai ler, para que este seja o início de um redobrado interesse crítico sobre as questões que hoje gravitam à volta do livro, da leitura, da escrita e das literacias, capaz de satisfazer a nossa reflexão, conhecimento e, sobretudo, a vontade de ler mais. De nunca desistir de ler.

TERESA CALÇADA E ELSA CONDE

---

## Tornar-se leitor é como apaixonar-se

### Entrevista de Carlos Fiolhais a Alberto Manguel

---

*A entrevista a Alberto Manguel que se segue merece uma breve contextualização. O PNL2027 convidou o letrado cientista Carlos Fiolhais a entrevistar o escritor no início do mês de setembro, imediatamente antes de ser publicada a notícia, com que muito nos congratulamos, da vinda do escritor para Portugal e da instalação da sua biblioteca pessoal no Palacete dos Marqueses de Pombal, em Lisboa.*

**Tenho na minha biblioteca praticamente todos os seus livros, mais de uma dezena, que estão traduzidos para o português. Um dos últimos que gostei muito de ler é *Com Borges*, onde nos dá as suas impressões como leitor do argentino Jorge Luis Borges. E tenho nela um canto muito especial para as obras de grandes leitores, como Borges e o seu compatriota Alberto Manguel, que não só amam os livros, como também escrevem apaixonadamente sobre eles. Li com grande prazer *Uma História da Leitura*, *A Biblioteca à Noite* e *Embalando a Minha Biblioteca*, para referir apenas três das suas obras. Recomendo-as a todos os que gostam de livros. Desfrutar dos livros é desfrutar da humanidade, porque um bom livro é sempre um “compêndio” de humanidade.**

**A propósito da recentemente anunciada instalação da biblioteca do Manguel em Lisboa, entrevistei-o por *email*, por incumbência do Plano Nacional de Leitura.**

**Carlos Fiolhais (CF)**— Soube há dias que vai “embalar a sua biblioteca” para Lisboa. Porque escolheu Lisboa? Como será o seu projecto relativo à história da leitura? Vem para ficar? Ou pode admitir a ideia de ficar longe da sua biblioteca por muito tempo?

**Alberto Manguel (AM)**— Foi a minha editora portuguesa, Bárbara Bulhosa, da Tinta da China, que deu início ao projecto. Ela sabia do destino dos meus livros que estavam encaixotados desde 2015, porque tinha publicado a minha elegia, *Embalando a minha biblioteca*. A Bárbara falou com o presidente da Câmara de Lisboa, com a proposta de instalar a minha biblioteca nessa cidade. Fernando Medina é um político jovem, que equilibra sabiamente as necessidades práticas dos seus cidadãos com um grande interesse pela cultura. Pretende fazer de Lisboa um grande centro cultural, uma tarefa já iniciada pelo seu antecessor, António Costa, que entregou

a bela Casa dos Bicos a Pilar del Río, para aí instalar a Fundação Saramago. Medina compreendeu imediatamente a importância internacional de um centro para o estudo da história da leitura (que é o meu tema). Lisboa tem magníficas bibliotecas (como a de Coimbra), várias colecções de língua portuguesa e uma rede muito eficiente de bibliotecas públicas. Mas não tem uma biblioteca multilíngue como a minha. Medina propôs um palácio extraordinário para abrigar a minha biblioteca e o dito centro. Haverá um orçamento para renovar o prédio - não há muito trabalho a fazer, praticamente pintar e construir as estantes. E também um orçamento para novas aquisições, o que é essencial para que uma biblioteca continue viva. Ele também contratará bibliotecários e designar-me-á director do Centro. Sinto que houve um milagre: recuperarei o meu paraíso (no sentido da biblioteca borgesiana) e a sua

ressurreição ocorrerá no país dos ancestrais de Borges. Seria impossível uma coincidência mais feliz. E sim, irei para ficar. Cheguei em breve com essa esperança.

**CF—** Tive a honra de ser director da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, que abriga a Biblioteca Joanina, uma das mais belas do mundo. Mas ainda não tive a honra de o guiar nessa casa, mostrando-lhe alguns dos seus tesouros: uma Bíblia judaica que a Inquisição não queimou, uma primeira edição de *Os Lusíadas*, os *Roteiros da Índia* de D. João de Castro, etc. Já visitou a Biblioteca Joanina? E a de Mafra? Poderá Portugal ser um destino privilegiado para os amantes de livros?

**AM—** Já visitei a esplêndida biblioteca da Universidade de Coimbra, mas ainda não a de Mafra, que conto visitar um dia. A minha experiência de leitor diz-me que os livros são muito pacientes e nos esperam o tempo que for preciso. Portugal já é “um destino privilegiado para os amantes de livros”, claro. Muitas das melhores bibliotecas do mundo estão aí! E livrarias também. Percebi isso na primeira vez que visitei o país, quando, numa livraria lisboeta, me deparei com vários números do *Master Humphrey’s Clock*, onde Dickens começou a publicar o que viriam a ser partes do seu magnífico romance *The Old Curiosity Shop*. Agora vou devolver a Lisboa um presente que me deu há largos anos

**CF—** No seu livro sobre Jorge Luis Borges, um dos aspectos que mais me fascinou foi o reduzido tamanho da biblioteca pessoal do autor da *Biblioteca de Babel*. Os grandes livros estavam na sua cabeça. Tem, como Borges, alguns livros na mente?

**AM—** Sim, claro. Desde que tive que embalar a minha biblioteca em 2005, não tenho à mão os livros que desejava ter. Sinto o que sentem os amputados: uma mão perdida que me permite tirar os volumes fantasmas da estante desaparecida de uma biblioteca inexistente. Então, a pequena bibliotecária que está na minha mente

tenta-me ajudar. Às vezes, ela encontra o livro de que estou à procura, mas outras vezes tem de substituir esse volume por outro. É uma bibliotecária muito caprichosa e diligente. Gosto muito dela.

**CF—** Surpreendeu-me que Borges não tivesse consigo os seus próprios livros, o que revela um distanciamento que poucos autores possuem em relação à sua obra. Escrever será um acto de narcisismo e publicar não será uma feira de vaidades?

**AM—** Borges dizia que a modéstia é a pior forma de orgulho. Mas acho que ele não tinha os livros que escreveu em casa, por duas razões: por discrição certamente, mas também porque os tinha gravados na sua colossal memória e, portanto, não precisava de os ter à mão. Ele lembrava-se de tudo o que tinha escrito, palavra por palavra, como um Funes inteligente.

**CF—** Borges tinha um cânone pessoal diferente, por exemplo, do de Harold Bloom, embora ambos com Shakespeare à cabeça. Também tem um cânone pessoal? Quem está lá?

**AM—** O cânone de Borges era acima de tudo pela negativa. Era admirável aquilo de que ele não gostava: Zola, Balzac, Lorca, Galdós, Austen, etc. Bloom parece-me um exagerado: sempre tivemos cânones, e eles sempre mudaram consoante os leitores mudaram. Por que razão impor um só? Os cânones são variáveis. Quem hoje coloca Lactâncio, Oliver Goldsmith ou Anatole France no cânone, como se fazia há tempos? O meu cânone muda com frequência, havendo alguns amores constantes: Carroll, S. João da Cruz, Nuwas, Stevenson, Kenko, Chesterton, Dante, Cervantes e Borges, claro.

**CF—** Numa peça de teatro, *Une Nuit à la Bibliothèque*, de Jean-Christophe Bailly, que foi representada na Biblioteca da Universidade de Coimbra, os livros saem, no silêncio da noite, das estantes e conversam entre eles. Como imagina essas conversas entre os livros da sua biblioteca?

**AM**— Já assisti muitas vezes a essas conversas nocturnas na minha biblioteca. Por vezes consegui captar fragmentos de discussões, disputas, amizades entre Eça de Queiroz e Henry James, entre Sophia de Mello Breyner e Alejandra Pizarnik, entre Santo Agostinho e Maimónides. Essas conversas enriqueceram muito as minhas leituras.

**CF**— **Esta pergunta pode soar como *déjà-vu*: Como imagina o futuro dos livros? Como podemos defender os livros em papel?**

**AM**— Não sei. A única coisa que posso dizer é que, se nós, humanos, sobrevivermos a essas catástrofes pelas quais somos responsáveis (e não há nada menos certo), os livros sobreviverão porque passaram a fazer parte de nosso ADN como espécie leitora. Embora existam sociedades orais nas quais o “livro” é a memória dos mais velhos, as sociedades escritas não podem existir sem livros, em qualquer meio: argila, papel ou ecrã. E haverá novas tecnologias, porque sempre houve. Alguns sobreviverão tal como estão, como o livro impresso; outros mudarão como a tábua de argila e o rolo de papiro. O códice sobreviveu tal como está, o rolo de papiro metamorfoseou-se no texto virtual que se desenrola no ecrã.

**CF**— **O americano Robert Darnton tem defendido um programa de digitalização alternativo ao do Google. Como vê este projecto? Como conciliar, na esfera digital, o interesse público com o interesse privado?**

**AM**— Eu não uso tecnologia electrónica para ler, mas é apenas um gosto pessoal. Quando dirigi a Biblioteca Nacional da Argentina, insisti em que digitalizássemos o maior número possível de obras, para permitir o acesso aos livros a leitores que não pudessem ir fisicamente à biblioteca. A digitalização ajuda também (em certa medida) a preservar documentos frágeis ou delicados, como, ilustre bibliotecário que é, bem sabe.

**CF**— **Escreveu: “As bibliotecas, na sua essência, questionam a autoridade dos que estão no poder.” Considera que, no mundo de hoje, os livros ainda são um contrapoder? Mas, em vários lugares, existe censura. Como garantir a liberdade de escrever e publicar?**

**AM**— Há uma diferença fundamental entre garantir o acesso aos livros e tornar esse acesso possível. Se não tem de comer ou onde dormir, não adianta saber que o Estado garante o acesso a uma biblioteca. O Centro de Estudos da História da Leitura que abriremos em Lisboa tentará ser um pequeno contrapeso ao poder crescente da ambição política e económica da sociedade de consumo, cujo propósito óbvio é converter-nos a todos em escravos que perderam a confiança na sua própria inteligência. Talvez possa ser, até certo ponto, um local de educação cívica; afinal, um cidadão inteligente é um cidadão leitor, ciente dos seus direitos e responsabilidades. O Centro estará aberto ao público, e convidaremos investigadores de todo o mundo para ali trabalhar. Haverá seminários, conferências e exposições. É um pouco o que tentei fazer quando dirigi a Biblioteca Nacional: torná-la um lugar de encontro internacional e de diálogo. Penso também em propor programas sociais como os das Salas de Leitura do México, através dos quais se fomenta o trabalho de grupos de leitores e bibliotecas populares.

**CF**— **Também escreveu: “O amor às bibliotecas, como todos os amores, tem de ser aprendido”. Como se pode desenvolver o gosto pela leitura? O que podem, em particular, os professores fazer para que os seus alunos se entusiasmem por ela?**

**AM**— Essa é uma pergunta eterna e não tem resposta. Comunicar a alguém a paixão pela leitura, ensinar a alguém como ser leitor, é uma proposta impossível porque cada indivíduo tem que trilhar esse caminho sozinho. Tenho sempre dito que tornar-se leitor é como apaixonar-se:

isso não se ensina, só se aprende - e ninguém sabe como. O que o leitor pode fazer é exemplificar a sua paixão, falar sobre o modo como a leitura o transformou, que epifanias ela lhe ofereceu, que ensinamentos lhe deu, que amizades lhe proporcionou. O que se pode assegurar a um futuro leitor é a promessa de que em alguma biblioteca, nalguma estante, haverá um livro escrito para ele ou para ela, ou pelo menos uma página ou um parágrafo, no qual esse leitor encontrará a sua identidade mais secreta, os seus desejos mais elevados e os seus medos mais profundos. Esse espelho mágico é o que a condição de leitor nos oferece e continuará a oferecer até que o último ser humano dê, resignado, o seu último suspiro.

**CF— Concordo consigo, ler é viver!**

---

**Nota:** Carlos Fiolhais não segue o Acordo Ortográfico de 1990.

*Chegado o momento em que se concretizou a doação da biblioteca de Manguel a Lisboa, com a presença do grande bibliófilo na cidade como Diretor do Centro de Estudos da História da Leitura (CEHL), dirigimos-lhe ainda, no contexto da nova situação, uma outra pergunta, no sentido de atualizarmos a entrevista feita no início do mês de setembro e testemunharmos o interesse e a disponibilidade do PNL2027 para colaborar com o escritor e com o Centro.*

*A propósito do contributo da sua vinda para Portugal e das suas ideias para convocar e animar os leitores portugueses, Manguel respondeu que não existem fórmulas eficazes para atrair ou criar leitores. O melhor que se pode fazer é anunciar a existência do Centro e fornecer eventos que possam ser interessantes, mesmo para aqueles que normalmente não visitam bibliotecas, como leituras dramáticas, entrevistas ao vivo, exposições, seminários em torno da história da leitura e do livro, esperando que atraiam o público, jovens e idosos, académicos e amadores. Assumindo o PNL2027 boa parte das responsabilidades por uma política pública de leitura em Portugal, Manguel espera trabalhar em conjunto com ele, bem como com outras instituições portuguesas, sempre em prol do livro, da leitura e da escrita.*

---

## ARTIGOS

---

- Literacia Digital para o Mercado de Trabalho  
- Formação inclusiva no ensino superior** ..... 11  
Maria Potes Barbas, Pedro Matos, Cristina Novo, Helena Luís, Nádía  
Lopes e Mário José
- EXPLORASTÓRIAS – Explorar a ciência escondida  
nas páginas dos livros** ..... 22  
Catarina Schreck Reis, Helena Faria, Aurora Moreira e Paulo Renato  
Trincão
- Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento  
da empatia** ..... 41  
Sofia Jorge Ferreira e Ana Cristina Silva
- Boas conversas. A leitura partilhada como área  
de investigação** ..... 50  
Íris Susana Pires Pereira
- Leituras dos *media* no contexto das bibliotecas escolares** ..... 60  
Sara Pereira e Margarida Toscano
- Leituras juvenis num território de risco leitor:  
práticas, investigação e promoção** ..... 68  
Carlos do Rosário

---

## Literacia Digital para o Mercado de Trabalho - Formação inclusiva no ensino superior

Maria Potes Barbas, Pedro Matos, Cristina Novo, Helena Luís,  
Nádia Lopes e Mário José

---

### RESUMO

Entender o termo “inclusão” é um desafio da atualidade. A sociedade contemporânea assume uma diversidade de definições de forma a clarificar os vários aspetos que constituem este domínio. Isto, na tentativa de corresponder à globalidade que o conceito de inclusão acarreta. No entanto, aplicar “inclusão” num contexto real e de forma efetiva, especificamente, inclusão social e digital para estudantes com dificuldades intelectuais, é um verdadeiro desafio pois, além de obrigar a uma mudança de paradigma no contexto em que a experiência se insere, acresce um sentido de responsabilidade e de adaptabilidade nas instituições e nos recursos humanos que nelas desempenham a sua profissão. Neste caso, trata-se da criação de um modelo único em Portugal de formação no ensino superior, para capacitar estudantes com dificuldades intelectuais que queiram prosseguir os seus estudos, melhorar as suas competências sociais, profissionais e digitais e, acima de tudo, potenciar em si um conjunto de competências, atitudes e comportamentos essenciais para a sua inclusão social e laboral no mercado de trabalho. Mais se acrescenta que este modelo só é possível com a junção da educação formal e académica à componente não-formal e da educação informal de cada estudante. Queremos com isto dizer que é preciso garantir que este modelo de formação seja totalmente adaptado às necessidades sociais, pedagógicas e emocionais de cada estudante, sendo fundamental situar e compreender a importância de dois agentes envolvidos neste processo: (i) as famílias, que são o ponto de partida para a motivação deste público-alvo e (ii) os voluntários, que são desde *stakeholders*, técnicos a formadores e outros estudantes.

### ABSTRACT

*Understanding the term “inclusion” is a challenge today. Contemporary society assumes a diversity of definitions in order to clarify the various aspects that constitute this domain. This, in an attempt to correspond to the globality that the concept of inclusion entails. However, applying “inclusion” in a real context and effectively, specifically, social and digital inclusion for students with intellectual difficulties, is a real challenge, because in addition to forcing a paradigm shift in the context where the experience is inserted, it adds a sense of responsibility and adaptability in the institutions and human resources that perform their profession in them. In this case, it is about the creation of a unique model in Portugal of training in Higher Education, to train students with intellectual difficulties who want to continue their studies, improve their social, professional and digital skills and, above all, enhance a set of skills, attitudes and behaviours essential for their social and labour inclusion in the labour market. It is further added that this model is only possible with the addition of formal and academic education to the non-formal and informal education component of each student. This means that it is necessary to ensure that this training model is fully adapted to the social, pedagogical and emotional needs of each student, and it is essential to situate and understand the importance of two agents involved in this process: (i) families, who are the starting point for the motivation of this target audience and (ii) volunteers, who are from stakeholders, technicians to trainers and other students..*

---

### PALAVRAS-CHAVE

**literacia digital, inclusão social, inclusão digital, formação, ensino superior**

## **UMA VISÃO GERAL DO ESTADO DA ARTE ATUAL E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO LITERACIA DIGITAL PARA O MERCADO DE TRABALHO**

O Curso Literacia Digital para o Mercado de Trabalho, tendo por base diversos estudos, relatórios, iniciativas e projetos, de contexto nacional e internacional, pretende garantir uma estratégia holística que colmate as necessidades do público-alvo (jovens com dificuldades intelectuais) e que compreenda o atual paradigma de Educação Inclusiva e as suas estratégias de inclusão social e digital. Nesse sentido, um dos aspetos fundamentais para a implementação deste curso passou por uma revisão da literatura e um estudo do estado da arte aprofundados. Deste modo, dividiu-se este processo de revisão em duas partes:

- a) Uma, com maior incidência em estratégias de inclusão social, educativa e digital.
- b) A outra, com um foco consideravelmente mais segmentado para a temática da literacia digital.

O processo de revisão da literatura permitiu delinear o fluxo investigativo que sustentou, de uma forma polivalente, a implementação de uma formação única e adaptada a um público-alvo específico, num contexto de ensino superior.

Assim, como ponto de partida para o estudo desta formação, foi tido em conta o Relatório de Progresso sobre a implementação da Estratégia Europeia para a Deficiência (2010 - 2020) (European Commission, 2017), que indica um conjunto de situações que passam, entre outras coisas, pelo envelhecimento da população europeia e pelo facto de que, à medida que a população da UE envelhece, o número de europeus com deficiência aumenta significativamente. Deste modo, prevê-se que em 2020 cerca de 120 milhões de europeus tenham uma deficiência. Ainda sobre este

tipo de indicadores, a Estratégia Europeia para a Deficiência (2010 - 2020) (EC, 2017) indica que as pessoas com deficiência têm o direito de trabalhar em pé de igualdade com outras pessoas, sendo que a Diretiva relativa à igualdade de emprego proíbe a discriminação no emprego. Porém, são ainda identificados desafios de grande escala no acesso ao mercado de trabalho por parte deste público-alvo. Estes são ainda mais visíveis no contexto de crise económica, que dificultou a melhoria da situação laboral das pessoas com deficiência: apenas 48,7% tiveram acesso a estas condições, enquanto a percentagem das pessoas sem deficiência que lhes acederam foi 72,5%.

No que toca ao acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, este indicador continua a ser evasivo para muitas pessoas com deficiência. Com efeito, cerca de 22,5% dos jovens com deficiência são dispensados precocemente de vários cenários de educação e formação, contra 11% para os alunos sem deficiência. Além disso, apenas cerca de 29,5% das pessoas com deficiência (faixa etária 30-34) concluíram o ensino superior ou equivalente, contra 42,5% para pessoas sem deficiência.

Finalmente, 30% das pessoas com deficiência estão em risco de pobreza ou exclusão social na UE, contra 21,5% das pessoas sem deficiência. O grau de incapacidade - grave ou moderado - aumenta significativamente o risco de pobreza ou exclusão social.

Este enquadramento permite-nos ter uma visão geral sobre o cidadão com deficiência e as suas principais necessidades e dificuldades de inserção efetiva nos contextos educacional e laboral, sendo importante focar o aspeto educativo que esta formação assume como desafio prioritário para a inclusão social e educacional de jovens com deficiência intelectual. Para tal, o mais recente relatório do Grupo de Trabalho do ET2020 sobre o Ensino Superior

- “Inclusão no Ensino Superior: Promovendo oportunidades de mudança de vida para pessoas de grupos sub-representados. Conclusões políticas da Atividade de Aprendizagem pelos Pares em Bruxelas” – resumiu alguns dos contextos, resultados e boas práticas mais significativos no que diz respeito à inclusão no ensino superior e à promoção de oportunidades ao longo da vida que beneficiem pessoas de grupos desfavorecidos ou socialmente menos representados. Embora os tópicos “inclusão”, “acesso a todos” e “qualidade” sejam vistos como peças fundamentais para o futuro das Instituições de Ensino Superior (IES), ainda existem poucas oportunidades para um público-alvo como o das pessoas com deficiência, migrantes e outros grupos sub-representados, que não encontram a mesma igualdade para ingressar no ensino superior ou para completar um curso superior. Este documento afirma ainda que é necessária uma abordagem mais abrangente das políticas de inclusão do ensino superior, embora tenham sido feitos alguns progressos, como, por exemplo, em alguns dos países da Atividade de Aprendizagem de Pares (Peer Learning Activity - PLA). Existem algumas recomendações que este relatório considera essenciais para a implementação bem-sucedida das políticas de inclusão neste domínio, tais como:

- a) Estabelecer uma política mista capaz de responder às necessidades destes grupos desfavorecidos quando estão integrados no ensino superior;
- b) Definir uma estratégia abrangente e a adoção de um compromisso político a longo prazo para reforçar a inclusão no ensino superior;
- c) Implementar uma abordagem governamental no seu conjunto destinada a criar estratégias de mudança de políticas fundamentais que abordem as desvantagens educacionais deste público-alvo;
- d) Identificar estratégias holísticas e políticas coerentes capazes de responder a estes problemas;
- e) Promover a colaboração entre instituições de ensino superior, escolas e comunidades locais que promovam a inclusão (partilha de boas práticas).

Por último, quando realizada uma análise às políticas que serviram de base para a promoção da inclusão no ensino superior, entende-se que são ainda necessários investimentos a vários níveis (social, educativo, tecnológico e profissionalizante) para que este tipo de sistemas seja capaz de oferecer uma resposta ágil e adequada a estes grupos e comunidades mais desfavorecidos. Particularmente, no que diz respeito à medição dos progressos em direção a metas inclusivas, ao acompanhamento dos efeitos pretendidos e não intencionais das políticas de inclusão e à análise da complexidade dos fatores subjacentes a estes processos. Além disso, é ainda necessário um maior investimento na formação do pessoal docente no ensino superior no sentido de melhorar e adaptar as práticas de aprendizagem e ensino aos alunos de grupos desfavorecidos, particularmente aos estudantes com dificuldades intelectuais e com grau de incapacidade igual ou superior a 60% (European Commission, 2019).

No que toca à dimensão da literacia digital, é importante considerar o panorama nacional em termos de evolução tecnológica e de acesso às tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, o relatório realizado em 2019 pela Comissão Europeia sobre o Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) demonstra que Portugal ocupa o 19.<sup>o</sup> lugar entre os 28 Estados-Membros da EU em termos de “Conectividade”, “Capital Humano”, “Utilização de serviços Internet”, “Integração das tecnologias digitais” e “Serviços públicos digitais” (European Commission, 2019). Apesar de Portugal ter apresentado melhorias significativas, com pontuações

ligeiramente superiores em comparação com o relatório do ano anterior em quatro das dimensões apresentadas, o país continua com um fraco desempenho na dimensão do “Capital Humano”. Assim, Portugal ocupa o 23.º lugar entre os 28 Estados-Membros e apresenta uma pontuação significativamente inferior à média da UE. Segundo a Comissão Europeia (2017), no ano de 2017, metade da população portuguesa carecia de competências digitais básicas e cerca de 30 % não tinha quaisquer competências digitais, querendo isto dizer que não utilizava tecnologias no seu quotidiano, nem nunca tinha navegado na rede Internet (média da UE: 43% e 17%, respetivamente). Era, pois, uma população digitalmente não alfabetizada. Porém, ainda sobre a dimensão da literacia digital, foram implementadas várias iniciativas ao longo dos últimos anos, com vista à redução destes números. Uma das estratégias adotadas passou pela criação da Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (Portugal INCoDe.2030), que pretende reforçar o quadro de competências da cidadania portuguesa neste domínio através de cinco eixos de ação principais: “Inclusão”; “Educação”; “Qualificação”; “Especialização” e “Investigação”. De notar que estes referenciais não apresentam dados suficientemente concretos sobre a aplicabilidade deste tipo de estratégias em públicos-alvo como o das pessoas com deficiência intelectual. É nesse sentido que a formação em Literacia Digital para o Mercado de Trabalho nasce e traça como prioridade a inclusão social, educativa e digital de estudantes com dificuldades intelectuais num contexto de ensino superior.

Acrescenta-se que esta formação se encontra em linha com o relatório realizado em 2017 pelo Grupo de Trabalho Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que verifica a pertinência deste tipo de ofertas para o público-alvo em questão, particularmente, no que toca

ao tópico das “Recomendações: suporte à melhoria e à mudança”, através da apresentação de propostas de melhoria e mudança no acesso ao ensino superior por parte dos cidadãos com necessidades especiais (GT-NECTES, 2017).

Além disso, segundo os dados estatísticos avançados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), verifica-se que em 2019/2020 se encontravam 2 311 alunos com necessidades especiais de educação inscritos em estabelecimentos de ensino superior em Portugal, 87,8% dos quais no ensino público e 12,2% no ensino privado (DGEEC, 2019). Entre estes números, é ainda verificável que apenas 406 estudantes conseguiram terminar um ciclo de estudos e diplomar-se. Assim, entende-se a importância de existir um modelo de formação adequado às diversas necessidades dos estudantes com necessidades especiais de educação, particularmente daqueles com dificuldades intelectuais, que ficam mais facilmente fora do sistema educacional superior. Como tal, a formação Literacia Digital para o Mercado de Trabalho é a única resposta que, até ao momento, oferece este tipo de resposta adaptada, flexível e personalizada para jovens estudantes com dificuldades intelectuais, sendo a primeira formação desta natureza em Portugal e que já tem perspetivas de disseminação por todo o país e repercussão noutros países da Europa.

Por fim, é ainda importante referir que esta formação se enquadra num dos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável traçados pelas Nações Unidas. Neste caso, o objetivo “4. Educação de Qualidade”, especificamente, no ponto “Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.” (UNRIC, 2018).

## A FORMAÇÃO INCLUSIVA LITERACIA DIGITAL PARA O MERCADO DE TRABALHO

A formação que aqui se apresenta iniciou-se em outubro de 2018, na ESE do IP Santarém, como um curso pioneiro em Portugal que se inspira num modelo com 12 anos de funcionamento na Universidade Autónoma de Madrid, modelo esse não conferente de grau, que se destina a jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). A oferta criada em Portugal partilha o mesmo tipo de estrutura, em termos de plano de estudos, que a oferta da Universidade Autónoma de Madrid, no sentido em que: “O plano de estudos é estruturado seguindo duas premissas fundamentais. Por um lado, reforçar a inclusão do trabalho dos alunos através da aprendizagem das competências profissionais e, por outro lado, complementar o que precede, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de estudos humanistas centrados nos valores, na educação emocional e na aquisição de competências sociais” (Gasset & Herrero, 2017).

Assim, os objetivos fundamentais deste curso são:

- Formar jovens com necessidades especiais, visando o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de uma profissão com empregabilidade sustentável;
- Desenvolver *eskills* e *softskills* que lhes permitam responder aos desafios sociais;
- Formar, em *networkings*, potenciais empregadores e mentores para que possam estabelecer laços e um acompanhamento sustentado dos jovens nos locais de trabalho;
- Estabelecer parcerias com empresas empreendedoras que apostem no domínio da criação de empregos inclusivos;
- Promover a interação entre o meio empresarial e instituições de ensino e investigação.

Embora esta formação não confira qualquer grau ou título, os estudantes receberão uma certificação que os habilitará ao exercício de profissões nas áreas administrativa, hoteleira, saúde, comunicação, *marketing*, entre outras. A 1.ª edição do curso conta com 11 inscritos, selecionados de entre 18 candidatos. A formação de quatro semestres letivos<sup>[1]</sup> foi apresentada e aprovada nos órgãos próprios da ESE do IP Santarém. É importante realçar que os estudantes deste curso têm origem em várias regiões do país, como Santarém, Lisboa e Évora. Acreditamos que a aposta na implementação desta formação é muito relevante e fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na medida em que é direcionada para a empregabilidade, potenciando, melhorando e facilitando a construção do perfil profissional de cada estudante.

A metodologia adotada na implementação deste projeto formativo é pertinente no contexto do ensino superior em geral, pelo facto de ser uma implementação experimental, estudada/investigada e avaliada, o que corresponde a uma das missões fundamentais das instituições de ensino superior (IES): construir conhecimento com um corpo docente altamente qualificado. A conceção desta oferta ocorre no pleno exercício da autonomia pedagógica e científica de que as instituições de ensino superior estão investidas, permitindo assim que o trabalho que os docentes dedicam a esta formação, justamente pelo que está implicado no trabalho de docência (e na própria carreira), seja considerado, atribuído e valorizado em plano de igualdade com o trabalho de docência de toda a restante formação inicial.

A relevância de esta oferta ocorrer no contexto do ensino superior deve-se também ao facto de oferecer aos jovens a possibilidade de imersão num ambiente de aprendizagem estimulante, “habitado” por pessoas da sua idade, com quem natural-

mente se podem identificar em vários aspetos, e à convicção de que esses elos de identificação, de comunicação e relacionamento são, eles próprios, promotores de bem-estar e de aprendizagem (para todos). Isso mesmo evidencia a experiência da equipa da Universidade Autónoma de Madrid, de quem recebemos a inspiração e o saber que nos propusemos adaptar à realidade portuguesa com a constituição, a nível científico, de um Polo em Literacia Digital e Inclusão Social<sup>[2]</sup>.

Além disso, esta metodologia de formação não-formal e adaptada a um público-alvo tão específico é igualmente pertinente no contexto do ensino superior politécnico, em particular, porque oferece, não uma formação “avançada” (conferente de grau) mas uma formação de natureza técnico-prática com o intuito de preparar para um trabalho autónomo. Isto constitui outro elemento de pertinência relativamente àquela que é a missão deste subsistema do ensino superior. O mesmo se aplica à ideia de que a investigação que se produz neste contexto, precisamente dada a natureza da sua missão, se reveste de algumas particularidades (entre outras, o carácter de ligação a práxis profissionais, a contextos).

Por fim, no que toca ao processo metodológico deste tipo de estratégias formativas, é de assinalar o facto de ser adequado a um contexto de uma Escola Superior de Educação, sendo que este é um dos locais com maior escalabilidade para a formação de educadores para todo o sistema educativo, e onde os formadores, por maioria de razão, terão as melhores condições para garantir a maior qualidade de ensino a que os jovens têm direito. É adequado também porque todos os docentes, independentemente da sua área específica, estão “interligados” com a Educação, investigam em Educação, estão sensíveis à procura de melhoria e do seu próprio desenvolvimento profissional como formadores, e porque este último, quando ocorre, só valoriza as próprias instituições de ensino superior.

## RESULTADOS

A formação Literacia Digital para o Mercado de Trabalho, durante os anos letivos 2018-19/2019-20, alcançou um conjunto de resultados relevantes no que toca ao despertar de consciências para a necessidade de integração desta população nas instituições de ensino superior, ao alcance de um conjunto de efeitos positivos nos jovens que a frequentam, sejam efeitos no seu desempenho, seja na forma como se relacionam, na sua autoestima ou mesmo na sua autonomia enquanto cidadãos adultos. Esta área da inclusão social tem gerado crescente interesse na sociedade portuguesa, tornando-se numa prioridade para as políticas educacionais e socioeconómicas, como o prova a Lei 4/2019, que estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%. Paralelamente, o tema da literacia digital também tem vindo a emergir, devido à constante transformação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua integração em contextos escolares, profissionais e familiares, tornando-se assim imprescindível para o dia a dia dos cidadãos.

Desse modo, e dada a relevância da temática, esta formação apresentou resultados nas seguintes dimensões: **Social; Pedagógica; Política; Profissional; Tecnológica; Económica.**

Assim, como resultados na dimensão **Social**, este curso potenciou o seguinte:

- a) Conhecimento e competências na ativação para uma aprendizagem efetiva em contextos inclusivos;
- b) Efeitos positivos para as famílias dos jovens que consigam integrar o mercado de trabalho, assim como para as suas comunidades locais (melhor autoestima para os elementos do grupo-alvo);
- c) Menos pressão nas suas famílias, no que diz respeito às preocupações

destas com o futuro dos seus filhos, e melhor interação com a comunidade, já que estes jovens cidadãos se tornam mais autónomos e autossuficientes;

- d) Inclusão social da juventude em risco na sociedade e no futuro mercado de trabalho.

No que se refere à dimensão **Pedagógica**, esta formação apresentou os seguintes resultados:

- a) Um modelo único e totalmente adaptado de formação em Literacia Digital com a componente de Inclusão Laboral, em contexto de ensino superior, focado na inclusão de jovens com incapacidades intelectuais. Este modelo foi reconhecido por várias entidades a nível nacional como boa prática a disseminar;
- b) Um currículo/plano de estudos centrado nas necessidades deste público-alvo e nas diferentes realidades do mercado de trabalho. Este currículo demonstrou ser capaz de: (i) Capacitar os jovens para trabalharem em diferentes contextos laborais da esfera pública e privada; (ii) Dotar os jovens de ferramentas de adaptação a diferentes culturas empresariais; (iii) Mostrar que esta iniciativa proporciona os meios para que estes jovens saibam como trabalhar em equipa, sejam capazes de refletir sobre a sua prática e se mostrem implicados de uma forma responsável nas atividades em contexto de trabalho;
- c) Um Guia Prático (*Handbook*) que reúne todos os resultados, dados estatísticos, estratégias pedagógicas, sociais, digitais e profissionais implementadas, estudos e outros elementos quantitativos e qualitativos que foram recolhidos ao longo dos dois anos da formação. Este *Handbook*<sup>[3]</sup> encontra-se disponível como ferramenta disseminadora, para que todas as IES a nível nacional possam replicar esta boa prática.

No que toca à dimensão **Política**, este projeto contribuiu para a promoção de reformas necessárias e o melhoramento do progresso no ensino e aprendizagem em diferentes instituições: “triângulo do conhecimento” da área de investigação europeia - investigação, inovação e educação. Acresce ainda mais a sua importância com o novo quadro legal, em vigor a partir deste ano, que obriga à contratação de pessoas com deficiência em entidades com mais de 75 colaboradores (Decreto-Lei n.º 4/2019, 10 janeiro).

Relativamente à dimensão **Profissional**, esta formação possibilitou a integração de 11 estágios profissionalizantes e remunerados para os estudantes do curso Literacia Digital para o Mercado de Trabalho. A contribuição monetária para os estudantes partiu de vários protocolos com as empresas e *stakeholders* envolvidos neste projeto inclusivo. Algumas das empresas já contavam com experiências semelhantes, ao terem participado, em anos anteriores, em iniciativas da mesma natureza. Entre estas empresas, algumas destacam-se por serem detentoras da “Marca Entidade Empregadora Inclusiva”, que se destina a promover o reconhecimento e a distinção pública de práticas de gestão abertas e inclusivas, desenvolvidas por entidades empregadoras relativamente às pessoas com deficiência e incapacidade (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2015).

Quanto à dimensão **Tecnológica**, este projeto teve como resultados:

- a) A integração e a implementação de plataformas digitais, adaptáveis e flexíveis, bem como a divulgação de todos os vídeos, apresentações digitais e fotografias criados ao longo destes dois anos letivos, particularmente através do uso do Padlet como plataforma mediadora e de partilha dos conteúdos de aprendizagem para os estudantes. Aliás, a utilização desta ferramenta com este público-alvo justifica-se, essen-

cialmente, porque “disponibiliza um ‘muro’ multimédia gratuito que pode ser usado para incentivar a participação e avaliação em tempo real da classe inteira. (...) Visto que permite aos alunos que escrevam as suas ideias em *sticky notes* e depois colocam essas mesmas notas numa grande folha virtual. O Padlet proporciona uma experiência única e intuitiva, sendo uma ferramenta útil no domínio da literacia digital, visto que funciona com uma variedade de dispositivos diferentes, não requer que os participantes criem contas para usá-lo, e não requer nenhum *know-how* técnico especial” (Fuchs, 2014).

- b) A criação de um grupo na aplicação *WhatsApp* com todos os estudantes, por meio do qual, de forma mais fácil e rápida, se pudesse transmitir todas as informações relativas ao curso e onde os estudantes pudessem também tirar dúvidas. Rapidamente este grupo se tornou no maior veículo de comunicação entre os estudantes e entre eles e a coordenação do curso. Este grupo de comunicação no *WhatsApp* resultou num estudo e numa análise mais aprofundados, correspondendo a uma análise de discurso nos *media*, visto que, desde o dia 26 de setembro de 2018 até ao dia 17 de fevereiro de 2019, foram contabilizadas mais de 3.000 mensagens sobre assuntos diversos entre os estudantes.
- c) O desenvolvimento de um modelo de CV em formato digital e acessível através de código QR, que pudesse ser utilizado pelos estudantes da formação. Este modelo seguiu uma estrutura adaptada (grafismo, tipografia, cor e elementos interativos) de forma a ser facilmente preenchido e utilizado pelos alunos. Este modelo designou-se por e-portefólio<sup>[4]</sup> e foi premiado com a distinção de Inovação no Concurso Poliemprende 2019.

Por fim, no que diz respeito à dimensão **Económica**, esta formação resultou num formato de integração e partilha do projeto para a sua disseminação nas entidades locais, empresas e ONG, melhorando a sua visibilidade e facilitando a integração deste público-alvo no mercado de trabalho, desta forma promovendo não somente a geração de rendimento económico, como a competitividade entre instituições.

Apraz-nos ainda registar que este curso é detentor do 1.º selo Ação INCo-De.2030<sup>[5]</sup>, atribuído por proposta do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, reconhecendo-se assim publicamente o elevado mérito que encerra. Além disso, este projeto recebeu um prémio, atribuído pela Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo (ACES Lezíria), intitulado “Movimento Escola de Afetos, Escola de Sucesso”<sup>[6]</sup>. Este curso tem contribuído para a mudança de políticas a nível nacional (Parecer da Secretaria-Geral da Educação e Ciência sobre a Formação em “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho”<sup>[7]</sup>) e internacional (*Inclusion in higher education - Promoting life changing opportunities for people of under-represented group*<sup>[8]</sup>). Em novembro, iremos disseminar este curso em todas as IES de Portugal.

---

## CONCLUSÃO

A criação deste curso contribuiu para que jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) sejam mais autónomos e contribuintes ativos nas causas sociais e ambientais - vejam-se os resultados obtidos com a avaliação personalizada em cada unidade curricular no Curso (“Eu Aprendi”)<sup>[9]</sup> e a articulação construída com o mercado de trabalho<sup>[10]</sup>.

Outro objetivo a cumprir com este curso será assegurar, de forma eficaz e ágil, a disseminação das boas práticas adquiridas

com este modelo de formação e partilhá-las com os politécnicos, universidades e instituições/associações, para que este tipo de estratégia única e pioneira possa ser replicada por Portugal Continental e pelas Ilhas.

No entanto, uma das conclusões a que se chega após a concretização deste projeto é a de que continua a existir um elevado fosso de conhecimento no que respeita aos fatores-chave de sucesso da inclusão das pessoas com DID no mercado de trabalho. Não há estudos científicos e análises relevantes suficientes sobre as competências-chave das pessoas com deficiência e as suas necessidades de desenvolvimento para a inclusão no mercado de trabalho. Além disso, falta a identificação das principais competências em literacia digital, bem como do seu papel na facilitação do processo de inclusão. No entanto, estudos e iniciativas empíricas, como esta formação, mostraram-nos a importância do papel que o desenvolvimento das competências de literacia digital tem vindo a desempenhar em termos das perspetivas de empregabilidade deste grupo.

A falta de abordagens, métodos e recursos integrados limita a oferta para este grupo-alvo, não só em termos dos seus processos educativos e de formação, mas também em termos de mecanismos de comunicação e mentoria. Devem ser identificados, desenvolvidos e cientificamente validados métodos, recursos e abordagens eficazes e bem-sucedidos para promover a inclusão social, digital e laboral das pessoas com deficiência. Além disso, a criação de um modelo holístico que possa definir e implementar estratégias de investigação assegurará uma bateria de indicadores científicos e tecnológicos neste domínio.

Como tal, existe ainda um caminho a percorrer para que estas práticas sejam adicionadas como base de conhecimento ao estado da arte em competências, práticas e formas de prosseguir para promover a empregabilidade de pessoas com DID.

Assim, é necessário ainda realizar uma compilação de experiências, estudos empíricos e outras iniciativas para medir os resultados efetivos que estas estratégias acarretam, quer para o público-alvo, quer para todos os intervenientes envolvidos. Além disso, a importância de definir um modelo holístico, cientificamente validado, que aborde os diferentes fatores que são cruciais para o sucesso, em termos de peso e papel, para aumentar a probabilidade de sucesso e eficácia na empregabilidade de pessoas com dificuldades intelectuais é ainda uma missão a desenvolver e implementar.

---

#### Notas

- [1] Plano de estudos da formação Literacia Digital para o Mercado de Trabalho. Disponível em <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/p-estudos/>
- [2] Polo em Literacia Digital e Inclusão Social. Disponível em <http://pololiteraciadigital.ipsantarem.pt/>
- [3] Handbook oficial da Formação Literacia Digital para o Mercado de Trabalho. Disponível em <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/handbook/>
- [4] Modelo CV E-portefólio. Disponível em <https://www.docdroid.net/8kYNrJs/cv-literacia-digital-pdf>
- [5] 1.º selo Ação INCoDe.2030 em <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2019/07/Selo-InCode2030.pdf>
- [6] Prémio “Movimento Escola de Afetos, Escola de Sucesso”. Disponível em <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2019/07/Carta-de-Compromisso.pdf>
- [7] Parecer da Secretaria-Geral da Educação e Ciência. Disponível em <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2019/07/Inf-G24-de-2019.pdf>

- [8] *Inclusion in higher education - Promoting life changing opportunities for people of under-represented groups*. Disponível em [http://w3.esse.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2020/04/PLA-Social-Inclusion\\_Policy-Conclusions-1.pdf](http://w3.esse.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2020/04/PLA-Social-Inclusion_Policy-Conclusions-1.pdf)
- [9] <https://youtu.be/eUkUHXV4Sgo>
- [10] <http://w3.esse.ipsantarem.pt/literaciadigital/videos/>

---

## REFERÊNCIAS

### **Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2017).**

*Guia sobre Desenvolvimento Sustentável - 17 OBJETIVOS PARA TRANSFORMAR O NOSSO MUNDO*. Disponível em <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

### **Comissão Europeia (2019). Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES). Relatório por País de 2019.**

Disponível em <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/portugal>

### **DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) (2019). Inquérito às NEE nos Estabelecimentos de Ensino Superior - 2019/2020.**

Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>

### **ET2020 Working Group on Higher Education (2019). Inclusion in higher education - Promoting life changing opportunities for people of under-represented groups. Policy conclusions from the PLA in Brussels, 11-12 April 2019.**

Disponível em [http://w3.esse.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2020/04/PLA-Social-Inclusion\\_Policy-Conclusions-1.pdf](http://w3.esse.ipsantarem.pt/literaciadigital/wp-content/uploads/2020/04/PLA-Social-Inclusion_Policy-Conclusions-1.pdf)

### **European Commission (2017). Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010 - 2020). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT.**

Disponível em <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>

### **European Commission (2019). Inclusive and connected higher education.**

Disponível em [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_en)

### **Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. LOEX Quarterly, 40 (4), 7.**

### **GT-NECTES (Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) (2017). Relatório Final.**

Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-para-as-necessidades-especiais-na-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>

### **Instituto do Emprego e Formação**

**Profissional (2015). Marca Entidade Empregadora Inclusiva.** Disponível em <https://iefponline.iefp.pt/IEFP/edMarcaEntidadeEmpregadoraInclusiva2.do?action=overview>

### **Izuzquiza Gasset, D., & Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusion of people with intellectual disabilities in university. Results of the Promentor program (UAM-PRODIS, Spain). Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, vol. 47, n.º 260, pp. 27-43.**

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

**Maria Potes Barbas** é Doutorada em Comunicação e Educação Multimédia pela Universidade Aberta, Pós-Doutorada pela Universidade de Aveiro (UA) e Agregada em Educação com especialização em *e-learning* pela Universidade Aberta. É Professora Coordenadora Principal na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Santarém (IP Santarém) e Professora Associada (30%) na Universidade Aberta. Além disso, coordena o Gabinete de Projetos e Internacionalização na ESE de Santarém e é Presidente da Unidade de Investigação do IP Santarém. É avaliadora da Comissão Europeia em TIC e na dimensão da ética (*Humans and Data Protection*). Foi ainda embaixadora do programa *E-skills jobs for future* em Portugal.

**Pedro Matos**, Licenciado e Mestre em Educação e Comunicação Multimédia pela ESE do IP Santarém, é Professor Assistente Convidado na ESE e na Escola Superior de Gestão e Tecnologia (ESGT) do IP Santarém e Investigador Convidado no Polo Literacia Digital e Inclusão Social. É igualmente Produtor Multimédia no Gabinete de Projetos e Internacionalização da ESE de Santarém.

**Cristina Novo**, Professora Adjunta do Departamento de Tecnologias Educativas da ESE/IP Santarém, é Professora Especialista em Educação e Comunicação Multimédia, Mestre em Multimédia e Especializada em Apoio Educativo a Populações Especiais. Desenvolve trabalhos na área de integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem nos ensinos básico e superior. Coordena o Centro de Competência TIC ESE/IP Santarém e o Departamento de Tecnologias Educativas.

**Helena Luís** é Professora Adjunta do Departamento de Educação e Currículo da ESE/IP Santarém. Atua nas áreas de Ciências Sociais com ênfase em Psicologia e em Ciências da Educação. Tem o reconhecimento, pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, na Especialidade Avançada de Necessidades Educativas Especiais.

**Nádia Lopes**, Licenciada e Mestre em História – História Moderna pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Pós-Graduada em Recursos Digitais em Educação pela Escola Superior de Educação do IP Santarém, é Professora Assistente Convidada na ESE do IP Santarém, Investigadora Convidada no Polo Literacia Digital e Inclusão Social, e voluntária na Unidade de Investigação do IP Santarém. Colaboradora no Gabinete de Projetos e Inovação da ESE de Santarém.

**Mário José** encontra-se a realizar Mestrado em Recursos Digitais em Educação na ESE de Santarém. Licenciado em Educação e Comunicação Multimédia, atualmente é Professor Assistente Convidado na ESE de Santarém e também possui uma bolsa projeto do BPI, “*Escape Room – a entrevista*”. É membro da Unidade de Investigação do IP Santarém no domínio das Ciências Sociais e Humanidades e na subárea de *Media* e Comunicação. Colabora no Gabinete de Projetos e Internacionalização da ESE de Santarém, onde presta apoio a diferentes projetos europeus e nacionais (“*Escape Room – a entrevista*”; *Starting Up 4 Inclusion*; Literacia Digital para o Mercado de Trabalho).

---

## **EXPLORASTÓRIAS - Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros**

**Catarina Schreck Reis, Helena Faria, Aurora Moreira e Paulo Renato Trincão**

---

### RESUMO

Página ante página exploramos ciência tendo como ponto de partida a história de um livro. No Exploratório - Centro Ciência Viva de Coimbra decorre, desde janeiro de 2016, o programa EXPLORASTÓRIAS, que, com a ajuda de mais de 10.600 grandes e pequenos exploradores, descobriu a ciência escondida em 38 livros para crianças com histórias e temáticas muito distintas. A criteriosa seleção dos livros dirigidos para a infância que são o ponto de partida para a exploração de ciência é feita pela equipa do Exploratório e, mais recentemente, com a colaboração da Livraria Faz de Conto, parceira do programa. Também foi estabelecida com as diversas editoras uma parceria sempre positiva e entusiasta. A quase totalidade dos livros explorados faz parte do Catálogo do Plano Nacional de Leitura. Especialmente pensado para crianças dos 3 aos 9 anos, o programa EXPLORASTÓRIAS tem o intuito de promover simultaneamente a literatura infantil e a literacia científica, não apenas junto das crianças, mas também junto dos adultos que as acompanham, tanto familiares como educadores e professores. Aos domingos de manhã, todos os meses, há uma nova história para explorar e, com a ajuda dos pais, avós e irmãos, fazem-se ainda mais descobertas. Durante a semana, com os amigos da escola e os professores, são várias as histórias que podem ser escolhidas para explorar em grupo, partindo-se assim à descoberta de temas tão distintos como: corpo humano, cores, ovos e galinhas, microscópios e telescópios, Lua, nabos, espelhos, ímanes, insetos, ondas ou pinguins.

### ABSTRACT

*Page after page we explore science having the story of a book as the starting point. At Exploratório - Centro Ciência Viva de Coimbra, the EXPLORASTÓRIAS program has been running since January 2016. With the help of more than 10,600 big and small explorers, the science hidden in 38 children's books that address a wide variety of stories and themes has been discovered. The careful selection of books used in this project is made by the Exploratório's team, and more recently with the collaboration of Livraria Faz de Conto, a partner in the program. An enthusiastic and always positive partnership was also established with several publishers. Almost every book explored is part of the National Reading Plan Catalogue.*

*Specially designed for children aged 3 to 9, the EXPLORASTÓRIAS program aims simultaneously to promote children's literature and scientific literacy, not only with youngsters but also with the adults who accompany them, family members, educators or teachers. On Sunday mornings, there is a new story to explore every month and even more discoveries are made with the help of parents, grandparents and siblings. During the week days, with school friends and teachers, there are several stories that can be chosen to explore as a group, thus discovering themes as different as the human body, colours, eggs and chickens, microscopes and telescopes, the Moon, turnips, mirrors, magnets, insects, waves or penguins.*

---

### PALAVRAS-CHAVE

**literatura infantil, literacia científica, promoção de cultura, famílias, escolas**

## INTRODUÇÃO

A promoção da cultura científica é, para o Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra, o seu principal objetivo. No entanto, as formas como a desenvolve são necessariamente distintas tendo em conta o público a que se dirige, a criatividade da equipa que a dinamiza, os parceiros com quem a partilha. O programa EXPLORASTÓRIAS, que decorre desde o início de 2016, promove a exploração de ciência a partir da exploração de livros para a infância. Este programa reúne duas valências de mediação distintas, embora desenvolvidas com íntima conexão: a mediação do livro e da leitura e a mediação da ciência e da literacia científica. Mas porquê associar estas duas valências?

A educação em ciências e o contacto com a ciência na primeira infância é de grande importância em muitos aspetos do desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Sackes et al., 2009; van den Heuvel-Panhuizen et al., 2016). Por esse motivo, é atualmente reconhecido e amplamente divulgado que as crianças devem ter acesso e familiarizar-se com a ciência desde tenra idade. Eshach e Fried (2005) sistematizam algumas razões que apoiam essa ideia: 1) as crianças gostam de observar a natureza e de pensar sobre ela; 2) promover o contacto das crianças com a ciência desenvolve atitudes positivas em relação à mesma; 3) expor desde cedo as crianças a fenómenos científicos promove uma melhor compreensão de conceitos científicos mais tarde, na educação formal; 4) o uso de linguagem científica desde cedo influencia o desenvolvimento de conceitos científicos; 5) as crianças conseguem compreender conceitos científicos e pensar de forma científica.

Existe também um consenso crescente entre investigadores em considerar que a literatura para crianças, que inclui livros com imagens e ilustrações, sejam ou não de ficção, pode ser utilizada como uma ferramenta para a educação em ciências,

promovendo o interesse e atitudes positivas face à ciência e à sua aprendizagem na infância (Pringle & Lamme, 2005; Sackes et al., 2009). De acordo com Boo-Kyung e Kim (1998), a ciência e a literatura são ambos processos que devem ser construídos pelas próprias crianças: as crianças devem explorar e experienciar o mundo onde vivem e ser incentivadas a construir significados e relações por si mesmas.

Assim, constata-se que a literatura não só proporciona conteúdos e promove capacidades relacionadas com os processos científicos, como desperta a curiosidade das crianças, promovendo oportunidades para o questionamento (Barnett, 2014). É possível criar contextos que permitam a realização de observações, a formulação de questões e de hipóteses e o alcançar de conclusões a partir de evidências, num ambiente significativo para as crianças, concluindo-se assim que a literatura para a infância representa uma oportunidade única para introduzir a ciência e para interligar a literatura e a ciência na infância.

O programa EXPLORASTÓRIAS pretende promover o interesse em adultos e crianças pela procura de espaços e de atividades de divulgação de ciência, através da realização de atividades especificamente pensadas e desenvolvidas para as famílias, em que a exploração, a descoberta é feita em conjunto, tendo como ponto de partida um livro para crianças. Os principais objetivos deste programa são:

- valorizar o livro e promover o gosto pela leitura, através da criação de ambientes envolventes, como pontos de partida para a exploração de diferentes realidades que o livro e a história suscitam;
- promover o contacto com as ciências, que, como tem sido demonstrado, deve ocorrer ainda durante a primeira infância, antes da entrada no ensino formal, através da articulação da leitura com as ciências;

- estimular a curiosidade natural que as crianças revelam desde muito cedo de explorar o que as rodeia;
- incentivar as crianças de modo a adquirirem mais conhecimento, mais cultura, mais educação e mais espírito crítico, nomeadamente nas áreas científicas.

---

## 1. O SURGIR DE UM NOVO PROGRAMA

No Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra, o lema é Há Ciência para Todos e nos últimos anos tem sido desenvolvida uma programação diferenciada para vários públicos tendo em consideração as suas idades, disponibilidades e interesses, sempre com o objetivo de promover a educação e a cultura científicas. O programa EXPLORASTÓRIAS começou a ser planeado em meados de 2015, num período de reestruturação do Exploratório, tendo em vista a criação de um conjunto de novas atividades e valências. Nesse contexto, e pensada especificamente para crianças a partir dos 3 anos de idade em conjunto com as suas famílias, surgiu a ideia de promover a exploração de ciência através das histórias dos livros infantis.

Em janeiro de 2016 estreou assim o EXPLORASTÓRIAS, um programa que decorre desde então sempre aos domingos de manhã, duas vezes por mês, e que convida as crianças, acompanhadas pelos seus pais, irmãos, tios, primos, avós e também amigos, a descobrirem ou redescobrirem um livro criteriosamente selecionado, a partir do qual se parte para a realização de um conjunto de experiências de ciência que, de uma ou de outra forma, se relacionam com a história do livro apresentado (Schreck Reis et al., 2016).

Os motivos que levaram à criação e ao desenvolvimento do programa EXPLORASTÓRIAS prendem-se simultaneamente com a promoção do livro e da leitura

desde a idade pré-escolar e a convicção da necessidade de estimular o entusiasmo e a curiosidade naturais das crianças a partir dos 3 anos. É sabido e comprovado que as competências de questionamento adquiridas na idade pré-escolar são fundamentais e posteriormente transferidas para a aprendizagem da leitura e da escrita. A utilização de livros de histórias como ponto de partida para as explorações de ciência foi a forma escolhida para abordar temáticas muitas vezes complexas e desconhecidas das crianças, mas que se tornam de mais fácil compreensão através da ligação a um livro, à sua história, às suas personagens e às aventuras vividas, estabelecendo-se assim uma relação estreita entre a leitura e as ciências.

A importância da envolvente familiar foi também um critério importante na definição do modelo implementado para o programa EXPLORASTÓRIAS, que tem vindo a comprovar a sua eficácia ao entusiasmar tanto crianças como adultos na descoberta e partilha de novas aprendizagens, promovendo também hábitos de leitura e de exploração de livros para além das sessões decorridas no Exploratório.

---

## 2. A ESCOLHA DO LIVRO E A IMPORTÂNCIA DA FORMA COMO O LIVRO É APRESENTADO

O ponto de partida de um EXPLORASTÓRIAS é um livro com uma história. Nesse sentido, a metodologia de trabalho tem início com a escolha criteriosa de um livro de literatura para a infância, que deve apresentar simultaneamente uma narrativa e ilustrações com qualidade e ter potencialidade para a exploração de um tema na área das ciências. O tamanho da obra é também um fator essencial, devendo a história ser contada em 12-15 minutos, bem como a adequação à faixa etária. A definição da qualidade do ob-

jeto livro tem em conta que “textos (...) semanticamente ricos apelam, pelos seus espaços em branco e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus leitores e ostensivamente prometem/sugerem múltiplos percursos de leitura” (Azevedo, 2007), que “o bom livro para crianças constitui excelente roteiro de viagem através de mundos fascinantes. Tudo nele tem sentido e veicula sentidos. [...] os elementos que compõem o livro enquanto objeto não são arbitrários, pois cada um deles é elemento integrante do sistema”, e lhe definem um “grau de coerência intersemiótica” (Riscado, 2011), e que a sua qualidade plástica deve espelhar valores contemporâneos, como realça Silva (2012).

A leitura em voz alta ou a narração de uma história dependem de uma primeira análise do livro na sua globalidade, em que é feito um trabalho de preparação, tal como se se tratasse de uma dramaturgia do objeto livro. É o momento de olhar o livro com olhos de ler: quais as suas características, os seus traços de identidade, o seu enredo (conflitos e clímax), o seu sentido, as suas cores e cheiros, o seu tamanho, as suas esquinas, qual a vida que respira dentro do livro e de dentro para fora.

Traçam-se assim as linhas de ação: que textura(s) de voz usar, que pormenor(es) da narração e/ou da ilustração enfatizar, que ritmos de leitura marcar, quando olhar os ouvintes, quando os escutar ou interpelar, quando marcar silêncios...

A leitura do livro obedece a premissas universais, tais como:

- o recurso a uma voz expressiva, clara e audível, expansiva ou intimista – conforme o texto requer;
- a possibilidade de o discurso direto poder ter tonalidades vocais diferentes nas diversas personagens;
- a possibilidade de enriquecer o texto recorrendo ao uso de onomatopéias e outros elementos da prosódia;

- o respeito pelo texto poético na sua vertente métrica e rítmica;
- a opção por contar por palavras próprias quando se trata de um livro álbum;
- o acompanhamento da narração da história com pequenos diálogos com a plateia em função de pormenores que surgem, ideias e questões que as crianças levantam, nunca descuidando a manutenção do ritmo da oralidade, para não se perder o “antes” e o “depois” do enredo e para manter a atenção dos ouvintes.

Como cada sessão de EXPLORASTÓRIAS é produzida para uma lotação máxima de 36 pessoas (crianças e adultos), a apresentação da ilustração de uma grande parte dos livros escolhidos é feita através da projeção de imagens digitalizadas. Estas projeções são pensadas com formatos e em espaços diferentes em função das temáticas de cada livro e em conjugação com as potencialidades do próprio Exploratório. Por exemplo, a projeção do livro *Papá, por favor, apanha-me a lua* na cúpula a 360º do *Hemispherium* realçou e enriqueceu o ambiente cósmico em que se desenvolve a história. Todos os livros apresentados neste espaço peculiar tiveram acompanhamento musical. Esta opção artística e interdisciplinar começou com a apresentação do livro de Paloma Valdívia *Os de cima e os de baixo*, que, segundo a autora, se terá inspirado numa composição musical de Michael Nyman.

A apresentação ou não de texto escrito nas imagens digitalizadas depende do facto de esse texto fazer ou não parte das ilustrações e de acrescentar alguma mais-valia estética e/ou da mensagem à sessão.

Contar as histórias tal como elas pedem para ser contadas implica ouvir as histórias e os livros e acrescentar ou realçar algum pormenor que possa fazer a diferença (V. Figura 1):



Figura 1 – Diferentes formas de contar e ouvir uma história, em diferentes sessões de EXPLORASTÓRIAS

- A história do livro *O umbigo do João* parece querer ser contada dentro de um útero, pelo que o público ouve e vê o livro aconchegado no chão, debaixo de um paraquedas;
- A apresentação de *Como é que uma galinha...* é iniciada pela leitura das guardas do livro, que mostram a

- passagem de uma galinha por um campo de couves;
- Na projeção da obra *Ké iz tuk?* foi mantido o grafismo do texto escrito nas imagens digitalizadas, quer pelo seu aspeto estético, quer pela apresentação de uma nova língua inventada: o insetês!;

- O trabalho dramaturgico realizado com o álbum *Espelho*, em que só existe imagem sem texto escrito, concretiza-se com a interpretação através de onomatopeias, palavras-síntese e música (cantada) da personagem feminina;
- A apresentação do álbum *Zoom* permite construir a narrativa com o público, através de um diálogo sobre a observação e análise das imagens;
- O recurso à transparência na ilustração de *O nabo gigante*, como se o interior da terra fosse visto através de um corte longitudinal, alimenta um diálogo sobre o interior da terra e suas características, sobre o que é visível e o que não se vê;
- Em *Ivo Neto arquiteto*, é explorado em diálogo o pormenor do papel milimétrico da capa;
- A narração de *Vamos à caça do urso* respeita a projeção das páginas em banda desenhada, tal como a ilustradora a criou, vincando a sensação de velocidade da fuga ao urso e acelerando o ritmo da leitura;
- *Uma aventura debaixo da terra* provoca imensas conversas e análises sobre o real e o imaginário, o verosímil e o inverosímil a partir da própria ilustração, e leva as crianças a procurarem eventuais explicações para situações mais insólitas;
- A história de *Não é nada difícil - o livro dos labirintos* é contada com o livro na mão, numa relação de percurso/jogo, que se vai construindo ao longo do próprio enredo e termina com ímanes verdadeiros que surgem nas páginas do livro;
- O livro *Orelhas de borboleta* é o suporte de ressonância para uma caixa de música, permitindo ter um acesso sonoro a uma melodia anteriormente muda.

### 3. A EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS COMPLEXOS DE CIÊNCIA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS SIMPLES

Após a escolha do livro e a preparação da sua apresentação, o segundo passo na planificação de um EXPLORASTÓRIAS diz respeito à cuidadosa pesquisa, seleção e criação de atividades práticas e experiências científicas que se relacionem de alguma forma com a temática abordada no livro. Ao mesmo tempo que as atividades devem ser de simples realização, de forma a poderem ser efetuadas quase autonomamente pelas crianças da faixa etária à qual se dirige o programa, devem também ser inovadoras, diversificadas e motivadoras no que respeita às abordagens e aos materiais utilizados, para permitir que crianças e adultos possam vivenciar experiências únicas e desafiadoras. Os EXPLORASTÓRIAS são, assim, pensados e preparados para envolver todos os participantes, independentemente da sua idade (Moreira et al., 2016). Se, por um lado, os adultos têm uma maior capacidade de relacionar os conhecimentos que possuem, as crianças têm uma maior capacidade de interpretar evidências, sintetizar e tirar conclusões (Ash, 2003). Vários estudos demonstram o papel essencial do envolvimento dos pais e familiares adultos na exploração de novas aprendizagens por crianças (Nadelson, 2013; Riedinger, 2012; van Schijndel et al., 2010), e particularmente na influência das atitudes perante a ciência, o que pode ter um alcance a longo prazo na escolha de carreiras profissionais (Halim et al., 2018).

Antes de cada novo EXPLORASTÓRIAS, todas as atividades são testadas para certificar o seu funcionamento e para avaliar de forma mais correta o tempo necessário para a sua execução. Nesta fase, são também feitas as adaptações necessárias à simplificação e complexificação de algumas atividades, de modo a ter o mesmo

desafio com níveis de dificuldade distintos ou níveis de dificuldade crescentes, para conseguir dar resposta às motivações de diferentes participantes.

O conjunto de propostas de atividades práticas e experiências científicas escolhido para ser incluído no guião preparado para cada EXPLORASTÓRIAS interliga-se sempre, de alguma forma, com a história. Pode ser, de uma forma mais direta, com a temática abordada no livro, ou também, de uma forma mais indireta, através de uma imagem que serve como ponto de partida (V. Figura 2).

- *Não é nada difícil – o livro dos labirintos* termina apresentando uma fácil solução para encontrar uma agulha num palheiro, tendo sido assim que se iniciaram diversas explorações com ímanes;
- Através do livro *Pequeno Azul, Pequeno Amarelo* explorámos as cores e percebemos, através de várias experiências, que, juntando a cor azul e a cor amarela, às vezes, se obtém a cor verde e, noutras vezes, não!;
- O livro *O meu balão vermelho* levou-nos a propor um diverso conjunto de experiências que tinham em comum o serem realizadas com balões;
- O senhor Costas, carteiro do livro *Uma última carta*, serviu-nos de inspiração para lançar o desafio de enviar aos amigos e à família cartas com mensagens secretas ocultadas através de diferentes experiências de ciência baseadas em reações químicas;
- Para explorar o livro *200 amigos (ou mais) para uma vaca* foi montada uma verdadeira feira de troca de porcos por coelhos e de patos por avestruzes, que não só entusiasmou adultos e crianças, como, sem que disso se apercebessem, os envolveu durante bastante tempo de forma lúdica em desafios matemáticos de cálculo;

- *Ninhos* foi um livro que permitiu partir de explorações simples, como a identificação de animais que vivem na água, na terra ou no ar, e que terminou com uma atividade de simples compreensão e execução, mas que tem como fundamento um processo complexo como é a teoria da evolução por seleção natural;
- O livro *Artur*, que conta a história de um pintainho que vivia dentro de um ovo e da sua saída para um mundo enorme e desconhecido, tornou-se memorável para pequenos e grandes exploradores de ciência que puderam assistir a uma ovoscopia, ver um pintainho a mexer dentro de um ovo, pegar com as suas mãos em pintainhos acabados de nascer.

Os locais onde os EXPLORASTÓRIAS decorrem são também escolhidos tendo em conta as atividades que se vão desenvolver. O espaço exterior é muitas vezes utilizado quando se quer fazer bolas de sabão que teimam em ser circulares mesmo quando usamos sopradores com formas distintas (*O Maluquinho da Bola*), ou quando se pretende calcular até onde consegue saltar uma lebre grande e uma lebre pequena (*Adivinha quanto eu gosto de ti*). Já o espaço de laboratório é o local ideal para realizar experiências com ovos (*Como é que uma galinha...*) ou com diferentes tipos de solo para explorar a sua permeabilidade (*Arrumado*). O *Hemispherium*, sala circular com teto em cúpula, foi a escolha para diversos livros e atividades relacionadas com a lua e as estrelas, a Terra e o espaço (*Os de cima e os de baixo, Papá, por favor, apanha-me a lua, Como apanhar uma estrela ou Onde está a lua?*).

Os materiais selecionados para a realização das atividades tanto são de uso comum, facilmente reconhecidos e anteriormente já utilizados pelos participantes – embora nem sempre com as mesmas funções que habitualmente lhes atribuem,



Figura 2 – Diferentes atividades e experiências de ciência, em diferentes sessões de EXPLORASTÓRIAS

como, por exemplo, o uso de uma lanterna para fazer desenhos de luz (*Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar?*) –, como podem ser materiais de laboratório, que a pouco e pouco vão sendo introduzidos e os seus nomes vão sendo conhecidos e passam a sinónimo de ciência e experiências, como o tubo de ensaio (*Pequeno Azul, Pequeno Amarelo*), o gobelé (*Arrumado*) ou o balão de *Erlenmeyer* (*Como é que uma galinha...*).

Um outro cuidado tido em conta prende-se com a imagem e a alusão gráfica identificativa nas atividades e experiências realizadas. Por exemplo, numa experiência para explicar o papel das bexigas natatórias dos peixes, que lhes permite manterem-se a determinada profundidade na coluna de água, é apenas necessário usar uma pipeta e uma porca metálica, mas colocar-se na pipeta a imagem de *O Senhor Cavalo-Marinho* tem imediatamente outro impacto nos participantes.

#### 4. ANTES, DURANTE E APÓS UMA SESSÃO DE EXPLORASTÓRIAS

Cada sessão de EXPLORASTÓRIAS tem a duração de uma hora e é dinamizada por duas pessoas da equipa do Departamento Educativo do Exploratório. A preparação, dinamização e avaliação de cada sessão de EXPLORASTÓRIAS corresponde às seguintes três fases:

##### Fase 1. Antes de uma sessão de EXPLORASTÓRIAS:

- Seleção do livro a ser explorado e escolha do local e da forma como o livro é apresentado, na maioria das vezes em formato de projeção numa das salas do Exploratório ou na cúpula de 360° do *Hemispherium*, mas por vezes também diretamente a partir do objeto livro, no espaço da Livraria Faz de Conto existente no Exploratório e parceira deste programa;

- Definição das temáticas científicas a serem exploradas no contexto do livro escolhido;
- Pesquisa e elaboração de um conjunto de 3 a 6 atividades práticas e experimentais que se adequem às temáticas científicas definidas para serem exploradas;
- Realização prévia das atividades e experiências de forma a verificar a sua eficácia e a calcular o tempo necessário para a sua execução;
- Preparação dos materiais para cada uma das atividades selecionadas, em número necessário para o limite máximo de participantes de cada sessão de EXPLORASTÓRIAS;
- Elaboração de um guião detalhado, para uso interno da equipa do Exploratório, com a descrição de todas as experiências, materiais necessários, tempos previstos de duração e locais de realização das atividades;
- Escolha dos locais onde cada uma das atividades irá decorrer, bem como os percursos que vão ser feitos pelos participantes durante a sessão;
- Adequação de metodologias de realização para cada uma das atividades, que podem ocorrer em grande grupo, em dois meios grupos em alternância, em pequenos grupos em simultâneo, com a mesma tarefa ou com tarefas distintas em rotatividade;
- Elaboração dos materiais gráficos e textos de divulgação para envio através dos diferentes canais *online* e *offline* utilizados pela equipa do Departamento de Comunicação do Exploratório.

##### Fase 2. Durante uma sessão de EXPLORASTÓRIAS:

- Receção dos participantes alguns minutos antes da hora do início e seu encaminhamento para o local

onde irá decorrer a sessão, uma vez que se procura abranger diferentes espaços do Exploratório;

- Apresentação do livro feita de acordo com a preparação efetuada;
- Passagem para o espaço onde irão decorrer as atividades e experiências, que se realizam também em diferentes zonas do Exploratório e às vezes em vários locais distintos no decorrer de uma sessão;
- Realização das atividades práticas e/ou experimentais pelos participantes, com a orientação das duas pessoas da equipa educativa que auxiliam as crianças e os adultos dando explicações ou colocando questões e desafios;
- Reunião de todos os participantes no final, novamente em grande grupo, de forma a sintetizar conjuntamente as aprendizagens feitas na sessão e os desafios ultrapassados, com ênfase nas palavras novas aprendidas, relativas a conceitos, definições ou materiais, como, por exemplo: gravidade, microscópio, leguminosa, miscível, tubo de ensaio, embrião, simetria.

### **Fase 3. Após uma sessão de EXPLORASTÓRIAS:**

- Despedida dos participantes, com tempo e espaço para pequenas conversas individuais sobre o que mais gostaram de fazer, o que gostariam de repetir, e também pedidos de sugestões de livros e temáticas que gostariam de ver abordados em EXPLORASTÓRIAS futuros;
- Avaliação após cada sessão, realizada em conjunto pela equipa dinamizadora, com eventual retificação ou ajuste necessário antes da realização da sessão seguinte;
- Periodicamente, avaliação realizada junto dos participantes adultos, em formato de questionário *online*, com

vista à perceção do seu nível de satisfação e à recolha de sugestões que possam traduzir-se em melhorias do programa.

---

## **5. A OPINIÃO DAS FAMÍLIAS CONTADORAS DE HISTÓRIAS**

Com o objetivo de conhecer a opinião dos participantes nas sessões do programa EXPLORASTÓRIAS, foi realizado, no final de 2016 e no final de 2017, um questionário *online* dirigido a todos os adultos participantes desde o início do programa, que podiam responder em conjunto com as crianças com quem tinham explorado histórias.

A grande maioria das sessões foi avaliada com Muito Bom e os aspetos mais valorizados do programa foram o interesse das atividades, a qualidade dos livros apresentados, a relação entre a história e as atividades, a interação da equipa dinamizadora com os participantes e a participação ativa das crianças nas atividades e experiências. As sugestões de melhoria referidas foram: o aumento do número de sessões, a redução do número de participantes em cada sessão e a repetição de algumas histórias exploradas anteriormente.

As propostas recebidas foram tidas em consideração, tendo-se duplicado o número de sessões, diminuído o número máximo de participantes e, em meses alternados, colocado à votação do público EXPLORASTÓRIAS já realizados anteriormente, para que o mais votado pudesse ser repetido. Nos restantes meses, novas histórias com ciência iam sendo exploradas.

As opiniões manifestadas por adultos e crianças nestas sessões espelham o espírito e o nível de envolvimento e satisfação nas sessões de EXPLORASTÓRIAS, como revelam os comentários deixados nos questionários dirigidos aos participantes do programa (V. Figura 3).

“O melhor do EXPLORASTÓRIAS é o entusiasmo em tudo, da história às experiências, o estímulo da reflexão e pensamento científico e criativo.”

“É estimulada a aprendizagem pela experiência e a interação entre crianças e adultos.”

“Há uma grande interação entre cientistas/exploradores, adultos/crianças e as atividades envolvem toda a família.”

“A equipa fantástica e cativante juntamente com a escolha dos livros e experiências leva ao sucesso desta atividade.”

“É muito bem conseguida a ligação entre a história, as atividades e o despertar para a ciência.”

“A informação de ciências é comunicada com muito entusiasmo e paciência.”

“O fio de ligação entre a história, as atividades e o despertar para a ciência.”

“Gosto da interação entre a equipa dinamizadora e as crianças, acho que as histórias apresentadas são bem escolhidas e interessantes, gosto das atividades que permitem à minha filha aprender coisas novas, diferentes mas de uma forma lúdica e descontraída.”

“A variedade de atividades, de temáticas, de abordagens (e de níveis de dificuldade, tendo em conta a abrangência de diferentes idades), a qualidade das dinamizadoras (simpatia/empatia, poder e clareza de comunicação com todos, pais e filhos, dinâmica, versatilidade) a periodicidade e regularidade das sessões, o facto de permitir o envolvimento direto e a partilha com os pais, a qualidade global de todo o programa e o facto de ser uma oferta diferenciadora em relação a outras propostas na cidade.”

Figura 3 – Comentários registados nos questionários *online* por vários participantes do programa EXPLORASTÓRIAS

## 6. EXPLORAR HISTÓRIAS E CIÊNCIA TAMBÉM COM OS AMIGOS DA ESCOLA

Tendo sido inicialmente pensado para decorrer apenas em contexto familiar, duas vezes por mês aos domingos de manhã, o programa EXPLORASTÓRIAS rapidamente passou a ser realizado também em contexto escolar. O pedido chegou de várias escolas que foram tendo conhecimento do programa através das crianças e dos pais que participavam nas sessões em família que decorriam ao fim de semana no Exploratório. Deste modo,

logo a partir de março de 2016, as histórias que mensalmente eram apresentadas em primeira mão às famílias passaram a estar disponíveis também para grupos escolares no Exploratório, por marcação prévia, durante os dias de semana.

As sessões de EXPLORASTÓRIAS desenvolvidas com grupos familiares e com grupos escolares, mesmo tendo por base a apresentação do mesmo livro e a realização das mesmas atividades de ciência, são necessariamente distintas em alguns pontos-chave, dependendo das características dos grupos. O fator

mais distintivo – e que tem naturalmente implicações na adaptação de algumas metodologias utilizadas – prende-se com o rácio adulto:criança, que nos grupos familiares é habitualmente de 1 para 1 e nos grupos escolares chega a ser, em muitas situações, de 1 para 10. Esses valores são evidentes na Figura 4, que apresenta os dados totais relativos ao número de participantes das mais de quatrocentas sessões de EXPLORASTÓRIAS realizadas, das quais cerca de 1/3 com público familiar e 2/3 com público escolar.

As sessões de EXPLORASTÓRIAS dirigidas ao público escolar, apesar de apresentarem um rácio maior de crianças, têm a vantagem de serem dirigidas a participantes com idades, conhecimentos

e capacidades de algum modo similares, sendo assim as atividades desenvolvidas para grupos mais uniformes. Por seu lado, nas sessões em que os participantes são as famílias, há sem dúvida uma maior entreaajuda entre pessoas de diferentes gerações, que apresentam conhecimentos e capacidades muito distintas. Mas o sucesso das sessões depende também das atividades realizadas e da forma como são apresentadas, que devem ser simultaneamente motivadoras para pessoas com idades tão distintas. E, de facto, em todas as sessões de EXPLORASTÓRIAS, tanto adultos como crianças aprendem algo de novo, surpreendendo-se com a realização e o resultado das experiências propostas.

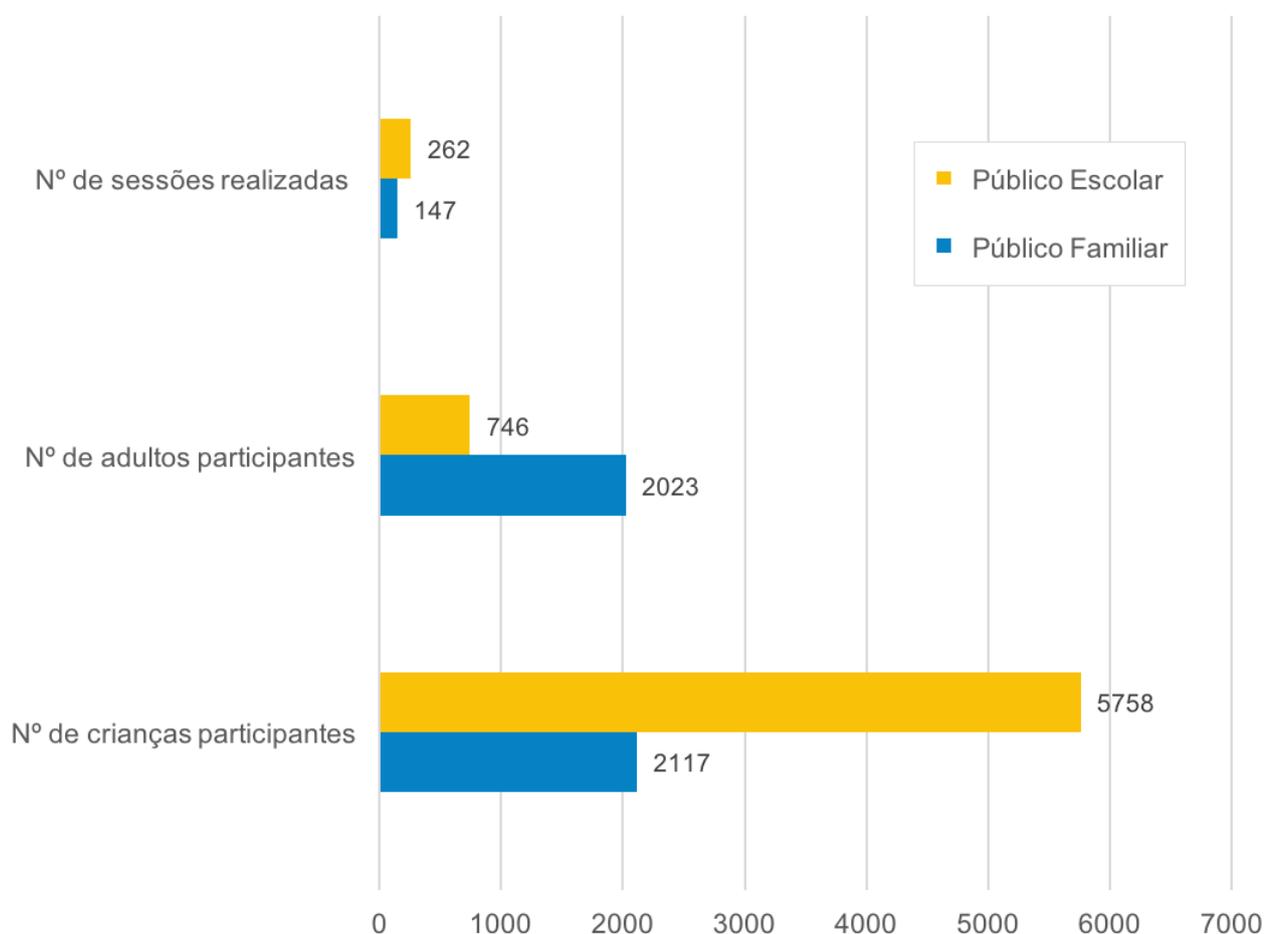


Figura 4 – Sessões e participantes do programa EXPLORASTÓRIAS desde janeiro de 2016 a março de 2020

## 7. LIVROS COM CIÊNCIA ESCONDIDA, PRONTOS PARA SEREM EXPLORADOS

Ao longo de um pouco mais de quatro anos, foi explorada a ciência escondida nas páginas de um total de trinta e oito livros para crianças nas muitas sessões

de EXPLORASTÓRIAS realizadas.

A quase totalidade dos livros selecionados faz parte do Catálogo do Plano Nacional de Leitura 2027, tal como indicado na listagem (Tabela 1) que apresenta todos os livros já explorados neste programa.

Tabela 1 – Livros para crianças e principais conceitos científicos explorados no programa EXPLORASTÓRIAS entre janeiro de 2016 e março de 2020

N.º	Livro	Autor	Editora	Plano Nacional de Leitura 2027	Data 1.º Exploratórias	Principais Conceitos Científicos Explorados
1	<i>Cá em casa somos...</i>	Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso	Planeta Tangerina	Literatura – 6-8 anos – Inicial	janeiro 2016	Biologia, família, anatomia, alimentação, matemática, quantidades, dimensões, par/ímpar, medições, partes do corpo, animais racionais e irracionais
2	<i>Os de cima e os de baixo</i>	Paloma Valdivia	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	fevereiro 2016 e abril 2017	Geografia, pontos cardeais, planeta Terra, hemisférios, equador, estações do ano, física, força da gravidade, força centrífuga, temperatura
3	<i>Como é que uma galinha...</i>	Isabel Minhós Martins e Yara Kono	Planeta Tangerina	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	março 2016 e fevereiro 2018	Animais, revestimentos do corpo, biologia, anatomia, física, pressão, estados físicos da matéria, ovo cozido, ovo cru, química, reação e reagentes
4	<i>Zoom</i>	Istvan Banyai	Kalandraka	Artes – 9-11 anos – Mediana	abril 2016 e agosto 2017	Perto, longe, grande, pequeno, distância, infinito, física, astronomia, telescópio, microscópio, ótica, convexa e côncava, perspetiva, ponto de vista
5	<i>Pequeno Azul e pequeno Amarelo</i>	Leo Lionni	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	maio 2016 e fevereiro 2020	Cores primárias e complementares, cores da luz, cores dos pigmentos, química, física, subtração, adição, luz, sombra, miscível e imiscível, cromatografia
6	<i>O meu balão vermelho</i>	Kazuaki Yamada	Gato na Lua	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	junho 2016 e fevereiro 2017	Balão, viagem, animais, física, ar, massa, densidade, eletricidade estática, elasticidade, força centrífuga, velocidade
7	<i>Vamos à caça do urso</i>	Michael Rosen e Helen Oxenbury	Caminho	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	julho 2016 e junho 2017	Habitat, ecologia, ecossistema, floresta, zoologia, botânica, observação, recolha, registo, classificação, textura, temperatura, atrito, aderência
8	<i>Quero um abraço</i>	Simona Ciralo	Orfeu Negro	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	agosto 2016	Biologia, geologia, gato, rocha, clima, deserto, calor, água, alimento, armazenamento, espinho/folha, ser vivo, ser não vivo
9	<i>O nabo gigante</i>	Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey	Livros Horizonte	Literatura – 6-8 anos – Inicial (para a versão de António Mota, Edições ASA II, 2017)	setembro 2016	Semente, planta, biologia, agricultura, fruto, raiz, caule, leguminosa, grão, vagem, semear, germinar, plantar, número, força, matemática, física
10	<i>Artur</i>	Oli e Marc Taeger	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	outubro 2016 e outubro 2017	Embriologia, ovo, óvulo, galinha, pinto, ovoscopia, nascimento, eclosão, ovíparo, vivíparo, mamífero, ave, réptil, peixe, aracnídeo, tamanho, medição, tridimensionalidade, regular, irregular

EXPLORASTÓRIAS – Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros

11	<i>Papá, por favor, apanha-me a lua</i>	Eric Carle	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	novembro 2016	Lua, noite, céu, fases da Lua, eclipse, movimentos de translação e de rotação, astronomia, propulsão, foguetão, alunar, aterrar, cratera, mar
12	<i>365 pinguins</i>	Jean-Luc Fromental e Joëlle Jolivet	Orfeu Negro	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	dezembro 2016 e dezembro 2017	Matemática, biologia, química, Antártida, ano, torre, pirâmide, ao quadrado, ao cubo, impermeabilidade, derme, epiderme, penas, gordura, ponto de fusão, estados físicos da matéria, gelo, água, sal
13	<i>Espelho</i>	Suzy Lee	Gatafunho	Arte – 6-8 anos – Inicial	janeiro 2017 e outubro 2018	Ótica, luz, sombra, reflexo, física, simetria, ângulo, movimento, imagem, ilusão, plano, curvo
14	<i>O senhor cavalo-marinho</i>	Eric Carle	Kalandraka	Ciências e Tecnologias – 3-5 anos; 6-8 anos – Pré-leitura – Inicial	março 2017 e agosto 2018	Peixe, ovos, pai, mãe, biologia, ecologia, física, crescimento, idade, escama, bexiga natatória, afundar, flutuar, densidade, massa, ótica, movimento, imagem
15	<i>Adivinha quanto eu gosto de ti</i>	Sam McBratney e Anita Jeram	Caminho	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	maio 2017 e dezembro 2018	Matemática, biologia, física, proporção, tamanho, largura, altura, comprimento, distância, força, alavanca, medição, metro, centímetro, polegada
16	<i>Uma última carta</i>	Antonis Papatheodoulu e Iris Samartzi	Kalandraka	Arte – 3-5 anos; 6-8 anos – Pré-leitura – Inicial	julho 2017 e abril 2018	Comunicação, química, mensagem, carta, código, correspondência, correio, escrita secreta, criptografia
17	<i>Ké lz Tuk?</i>	Carson Ellis	Orfeu Negro	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	setembro 2017	Inseto, aracnídeo, artrópode, gastrópode, biologia, estações do ano, tempo, clima, alterações, transformações, metamorfose
18	<i>“Edwina, a dinossauro-menina que não sabia que estava extinta”</i>	Mo Willems	Hyperion Books for Children	(Livro não publicado em português)	novembro 2017 e junho 2018	Paleontologia, dinossauro, Jurássico, registo, fóssil, geologia, ecologia, Terra, Universo, história, tempo, passado e presente, extinção
19	<i>Como apanhar uma estrela</i>	Oliver Jeffers	Orfeu Negro	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	janeiro 2018	Estrela, astro, céu, Terra, mar, astronomia, matemática, forma, natureza, raio, luz, calor, constelação, cristais, bórax, química
20	<i>Uma aventura debaixo da Terra</i>	Mac Barnett e Jon Klassen	Orfeu Negro	Literatura – 6-8 anos – Inicial	março 2018	Mineral, rocha, geologia, Terra, manto, camadas geológicas, propriedade, densidade, sonda, perfuração, componentes, ácido, reação química, dióxido de carbono
21	<i>O umbigo do João</i>	Ramón Aragüés e Francesca Chessa	OQO	Ciências e Tecnologias – Literatura – 3-5 anos; 6-8 anos – Pré-leitura – Inicial	maio 2018	Corpo humano, órgãos, forma, tamanho, localização, função, biologia, nascimento, embrião, parto
22	<i>O Maluquinho da Bola</i>	Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão	Livros Horizonte	-----	julho 2018	Bola, esfera, circunferência, círculo, matemática, química, física, onda, movimento, ritmo, densidade, material, elasticidade
23	<i>Ivo Neto, arquiteto</i>	Andrea Beaty e David Roberts	ASA	-----	setembro 2018	Construções, edifícios, pontes, formas, equilíbrio, monumentos, física, matemática, arquitetura, engenharia

EXPLORASTÓRIAS – Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros

24	<i>Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar?</i>	Bernardo Carvalho	Planeta Tangerina	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	novembro 2018	Luz, fluorescência, fosforescência, luminescência, bioluminescência, quimioluminescência, ultravioleta, eletricidade, ligação elétrica, corrente, conduta, polos
25	<i>200 amigos (ou mais) para uma vaca</i>	Alessia Garilli	Livros Horizonte	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	janeiro 2019	Animais domésticos e selvagens, biologia, matemática, quantidade, soma, subtração, correspondência, divisão, multiplicação
26	<i>Triângulo</i>	Mac Barnett e Jon Klassen	Orfeu Negro	Literatura – 3-5 anos – Inicial	fevereiro 2019	Triângulos, quadriláteros, formas, figuras, regular e irregular, matemática, geometria, tamanhos, conjuntos, tato, ângulos, lados
27	<i>Não é nada difícil – o livro dos labirintos</i>	Madalena Matoso	Planeta Tangerina	Arte - Literatura – 6-8 anos – Inicial	março 2019	Íman, magnetismo, força magnética, polos, atração, repulsão, labirinto, caminho, física, matemática
28	<i>Ninhos</i>	Pepe Márquez e Natalia Colombo	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	abril 2019	Aves, pássaros, ninhos, habitat, ovos, alimento, bicos, forma, biologia, presa, predador
29	<i>Rosa Meira, engenheira</i>	Andrea Beaty e David Roberts	ASA	Cultura e Sociedade – Literatura – 6-8 anos – Inicial	maio 2019	Engenharia, construção, física, matemática, movimento, hélice, aerodinâmica, aeronáutica, ângulos, helicópteros, aviões
30	<i>Pé ante pé</i>	Leo Lionni	Kalandraka	Literatura 0-2 anos; 3-5 anos; 6-8anos – Pré-leitura – Inicial	junho 2019	Medição, unidade de medida, instrumentos de medição, termómetro, balança, metro, decibelímetro, biologia, animais, famílias, habitat
31	<i>Onde está a lua?</i>	Jordi Amenós e Albert Arranjás	Akiara Books	-----	julho 2019	Lua, fases da Lua, astronomia, astronauta, órbita, alunagem, propulsão, ação/reação, gravidade
32	<i>Onda</i>	Suzy Lee	Gatafunho	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	agosto 2019	Água, mar, onda, densidade, vácuo, afundar, flutuar, parafuso, irrigação, mecanismo, solubilidade, cristal, sal
33	<i>Herberto</i>	Lara Hawthorne	Bruaá	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	setembro 2019	Inseto, aracnídeo, artrópode, gastrópode, habitat, características, alimentos, metamorfoses
34	<i>Arrumado</i>	Emily Gravett	Livros Horizonte	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	outubro 2019	Florestas, poluição, ecologia, ecossistema, biodegradável, solo, porosidade, impermeabilidade, separação de lixos, reciclar, reutilizar, proteger
35	<i>Jaime e as bolotas</i>	Tim Bowley e Inés Vilpi	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	novembro 2019	Botânica, carvalho, árvore, fruto e fruta, fruto e semente, forma, bolota, folha, persistente e caduca, temperatura, textura, física, equilíbrio, quantidade, peso, massa, medição
36	<i>Orelhas de borboleta</i>	Luisa Aguilar e André Neves	Kalandraka	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	dezembro 2019	Som, silêncio, audição, vibrações, ondas, ouvido e orelha, biologia, física, ouvir o som, ver o som, raios laser, figuras de Lissajous
37	<i>Pato? Coelho!</i>	Amy Krouse Rosenthal	Presença	Literatura – 3-5 anos – Pré-leitura	janeiro 2020	Ilusão de ótica, imagem, cinema, animação perspectiva, geometria, física, ótica, ângulo, profundidade de campo
38	<i>A Lagartinha muito comilona</i>	Eric Carle	Kalandraka	Literatura – 0-2 anos – Pré-leitura	março 2020	Alimentação, metamorfose, lagarta, borboleta, casulo, textura, tato, quantidade, tempo, dias da semana, biologia

## 8. PARCERIAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

O contacto com as editoras dos livros seleccionados para as sessões de EXPLORASTÓRIAS é sempre uma prioridade, não só para dar a conhecer o programa desenvolvido, como para solicitar autorização de utilização dos livros e da sua imagem. Num total de treze editoras contactadas até à data (V. Figura 5), a resposta foi sempre afirmativa e, em vários casos, incentivadora. As próprias editoras sugeriram ainda outros livros que consideravam poder ser interessantes para o programa, disponibilizando-se para partilhar, nos seus meios de comunicação habituais, as sessões promovidas pelo Exploratório.



Figura 5 – Parcerias estabelecidas no âmbito do programa EXPLORASTÓRIAS

No final do ano de 2017, o Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra ganhou um novo espaço e, com ele, o programa EXPLORASTÓRIAS ganhou uma nova e importante parceria. Dentro do Exploratório, instalou-se a FAZ DE CONTO LIVRARIA, especializada em livros infantis, ilustração e *pop-ups*.

A livraria Sofia tem vindo desde então a desenvolver um trabalho notável na promoção do livro e da leitura, dentro e fora de portas, de uma forma cuidada, continuada

e sustentada. Desde então, o objeto livro passou a ter um destaque ainda maior, com várias sessões de EXPLORASTÓRIAS a começar com a apresentação do livro feita no espaço da Faz de Conto. Desde então, todas as sessões passaram a ter a complementaridade de uma montra composta de outros títulos alusivos ao mesmo tema ou ao mesmo autor. Esta livraria facilita a atualização editorial do projeto, simplificando o acesso às últimas novidades de qualidade. A escolha dos livros a explorar é feita pela equipa do Exploratório em colaboração com a livraria Sofia. Em conjunto, criaram também uma nova fórmula que passou a mediar o tempo entre o final da história e o início da exploração científica. Pequenos e grandes exploradores repetem hoje com um sorriso: “A história a acabar, a ciência a começar!” (Faria et al., 2018).

## CONCLUSÃO

Em 2020, o EXPLORASTÓRIAS iniciou o seu quinto ano de programação ininterrupta, com um livro para explorar todos os meses do ano, dois domingos por mês. As famílias que passaram a fazer deste um programa regular, que se levantam cedo aos domingos de manhã para ouvir histórias e explorar ciência (e algumas vêm de longe – Lousã, Miranda do Corvo, Figueira da Foz, Leiria, Guarda,...) são cada vez mais!

A mãe Marta escreve na agenda qual é o domingo escolhido e a filha Pilar controla aquele registo com toda a atenção...

A Leonor e o Guilherme já são irmãos de “segunda geração”!

Algumas famílias marcam encontros com outras famílias ou com os primos...

As crianças pedem temas específicos (“Ainda não fizemos nenhum EXPLORASTÓRIAS sobre vulcões!”) e também os pais se propõem colaborar (“Quando quiserem fazer um EXPLORASTÓRIAS sobre dentes, eu estou disponível para ajudar!”).

Alguns pais ficam tão surpreendidos com as descobertas feitas em escassos minutos que chegam a tornar-se autónomos dos filhos e... sem querer, também eles derramam risos de espanto ao ver os desenhos que o som faz na parede!

A mãe do Daniel conta-nos ao ouvido que aproveita as sessões de domingo em que participa com o filho para tirar ideias para pôr em prática na semana seguinte com as crianças do jardim de infância onde é educadora...

E de quinze em quinze dias, à equipa do Exploratório junta-se uma equipa de pequenos, médios e grandes exploradores e a expedição científica acontece!

À equipa responsável pelo programa resta preservar a sua existência e zelar pela manutenção da qualidade deste programa. Porque, ao que tudo indica, o passado e o presente deste programa apontam para um futuro feliz.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Ash, D.** (2003). Dialogic Inquiry in Life Science Conversations of Family Groups in a Museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), 138-162.
- Azevedo, F.** (2007). *Formar leitores*. Lidel Edições.
- Barnett, M.** (2014, June). *Why a good book is a secret door* [Video] TEDxSonomaCounty. Disponível em [https://www.ted.com/talks/mac\\_barnett\\_why\\_a\\_good\\_book\\_is\\_a\\_secret\\_door - t-16318](https://www.ted.com/talks/mac_barnett_why_a_good_book_is_a_secret_door - t-16318)
- Boo-Kyung, C. & Kim, J. J.** (1998, April 15-18). *Literature based science activities in kindergarten through children's picture books* [Conference presentation]. Association for Childhood Education International, Tampa, Florida, United States of America. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420526.pdf>
- Eshach, H. & Fried, M.N.** (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315-336. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Faria, H., Correia, S., Trincão, P., Moreira, A. & Schreck Reis, C.** (2018, 10-12 outubro). *A história a acabar, a ciência a começar!* [Apresentação em Conferência] SciCom 2018 – 6.º Congresso de Comunicação de Ciência – Ciência: Aberta à Sociedade, Figueira de Castelo Rodrigo, Portugal.
- Halim, L. Rahman, N.A., Zamri, R. & Mohtar, L.** (2018). The roles of parents in cultivating children's interest towards science learning and careers. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39, 190-196. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.05.001>
- Moreira, A., Schreck Reis, C. e Trincão, P.** (2016, June 9-11). *Explorastórias... is science... is experimenting... is family* [Conference presentation]. European Network of Science Centres and Museums – Ecsite Annual Conference: Colours of Cooperation, Graz, Austria.
- Nadelson, L.S.** (2013). Who is watching and who is playing: parental engagement with children at a hands-on science center. *The Journal of Educational Research*, 106(6), 478-484. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833010>
- Pringle, R. M., & Lamme, L. L.** (2005). Using Picture Storybooks to Support Young Children's Science Learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(1)1-15. Disponível em [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol46/iss1/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol46/iss1/2)
- Riedinger, K.** (2012). Family connections: family conversations in informal learning environments. *Childhood Education*, 88(2), 125-127. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00094056.2012.662136>

**Riscado, L.** (2011). Ler antes de dar a Ler no jardim de infância – algumas (significativas) mudanças na lei da oferta e da procura. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 13.

**Sackes, M., Trundle, K.C. & Flevares, L.M.** (2009). Using Children’s Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 36, 415–422. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0304-5>

**Schreck Reis, C., Faria, H., Moreira, A. e Trincão, P.** (2016, 26-27 maio). *Explorastórias – Pequenas histórias para grandes explorações*. [Apresentação em Conferência] SciCom 2016 – Congresso Nacional de Comunicação de Ciência – A ciência não é só dos cientistas, Lisboa, Portugal.

**Silva, J.** (2012, Julho, 4). Jorge Silva – Entrevista. *Ilustração Contemporânea Portuguesa*. Disponível em <https://vimeo.com/45203402>

**van den Heuvel-Panhuizen, M. Elia, I & Robitzsch, A.** (2016). Effects of reading picture books on kindergartners’ mathematics performance. *Educational Psychology*, 36(2), 323–346. Disponível em <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963029>

**van Schijndel, T.J.P., Franse, R.K. & Raijmakers, M.E.J.** (2010). The exploratory behavior scale: assessing young visitors’ hands-on behavior in science museums. *Science Education*, 94(5), 794–809. Disponível em <https://doi.org/10.1002/sce.20394>

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

**Catarina Schreck Reis** é doutorada em Biologia na área de Ecologia, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Paralelamente à formação académica, coordenou entre 2006 e 2008 projetos de promoção da cultura científica dirigidos a crianças do ensino pré-escolar e básico, dos quais resultaram três livros: “Da Semente ao Fruto – à Descoberta do Mundo das Plantas”, “Vamos cuidar da Terra – fazer pouco pode mudar muito” e “Ciência a Brincar ó – Descubra as Plantas”. Desde abril de 2015 coordena, no Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra, programas de atividades de ciência com vista à promoção da literacia científica.

**Helena Faria** é educadora de infância, licenciada em Teatro, Mestre em Estudos da Criança – Análise Textual e Literatura Infantil, formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, Certificado de Aptidão Profissional do IEFP, e com certificação de formadora em vários programas de Educação. Coordenou projetos ligados à promoção e mediação do livro e da leitura, na Biblioteca/Ludoteca Infantil da Câmara Municipal de Coimbra e na Biblioteca/Ludoteca Itinerante da Fundação Bissaya-Barreto. No Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra, coordena e dinamiza atividades de mediação e promoção da cultura científica em contexto familiar e em contexto escolar, como, por exemplo, o EXPLORASTÓRIAS.

**Aurora Moreira** é doutorada em Didática e Formação e Mestre em Comunicação e Educação em Ciência, pela Universidade de Aveiro. Tem experiência profissional como docente na área das Ciências Naturais (Biologia e Geologia), tendo desenvolvido paralelamente a sua investigação no domínio da Didática das Ciências. Em 2013 iniciou o seu pós-doutoramento na área da Comunicação de Ciência no Centro de Ecologia Funcional (CFE) da Universidade de Coimbra, cujo trabalho desenvolveu no Jardim Botânico da Universidade de Coimbra e, desde 2015, no Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra, onde coordena projetos de promoção da cultura científica, sobretudo dirigidos ao público escolar.

**Paulo Trincão** é doutorado em Estratigrafia e Paleobiologia, pela Universidade Nova de Lisboa, e conta com uma larga experiência na docência universitária. Foi comissário de diversas exposições, coordenador de programação de Ciência de Coimbra Capital Nacional da Cultura (2003) e consultor da Agência Nacional Ciência Viva (2003-2005). Dirigiu a Fábrica – Centro Ciência Viva de Aveiro (2004-2009), coordenou a Academia de Artes Digitais de Aveiro (2006) e dirigiu o Jardim Botânico da Universidade de Coimbra (2013-2015). É, desde 2015, o diretor do Exploratório – Centro Ciência Viva de Coimbra. É autor e coautor de diversas obras científicas e infantis.

---

## Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia

Sofia Jorge Ferreira e Ana Cristina Silva

---

### RESUMO

A investigação tem demonstrado que a literatura infantil tem um impacto positivo na literacia e no desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, nomeadamente na empatia - a capacidade de entender as emoções dos outros (Lysaker & Tonge, 2013; Nikolajeva, 2013; Arnold et al., 1994; Doyle & Bramwell, 2006; Cabral, 2016). Mais do que a quantidade de livros lidos, importa a sua qualidade e, sobretudo, a forma como a leitura é feita e a conversa que se estabelece em torno da história (Moreira Rato & Alves Martins, 2019; Mata 2004; Kucirkova, 2019). A leitura mediada de livros que vão ao encontro dos interesses das crianças promove um maior envolvimento e parece resultar numa maior motivação para ler (Moreira Rato & Alves Martins, 2019). O diálogo que se estabelece em torno da história é crucial para a expansão da sua compreensão e para o desenvolvimento da mente e de competências socioemocionais, tais como a empatia (Doyle & Bramwell, 2006; Riquelme & Munita, 2017; Kucirkova, 2019). A escolha dos livros deve seguir critérios específicos no que diz respeito aos aspetos textuais e extratextuais.

Com o objetivo de estudar o impacto da leitura de histórias infantis no desenvolvimento da empatia, a Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt) irá pôr em prática, ao longo do próximo triénio, um Programa de Leitura Mediada dirigido a Professores Bibliotecários e a crianças do 4.º ano, do 1.º ciclo. Espera-se que, no final do Programa, as crianças que nele participarem revelem um desenvolvimento significativo da empatia.

### ABSTRACT

*Research has widely proven that children's literature has a positive impact in the development of literacy skills and socio-emotional abilities such as empathy - the ability to understand others' emotions (Lysaker & Tonge, 2013; Nikolajeva, 2013; Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Doyle & Bramwell, 2006; Cabral, 2016). More than the quantity of books read, it is the quality of these and, above all, the way in which reading is done and the adult-child talk during storybook reading that determine the benefits of reading (Moreira Rato & Alves Martins 2019; Mata 2004; Kucirkova, 2019). Mediated reading of books that meet the interests of children, which guarantees them an active role during the reading, promotes greater involvement of children and results in greater motivation for reading (Moreira Rato & Alves Martins, 2019). Several studies have shown that the dialogue that is established around the text is crucial for the expansion of the understanding of it and for the development of the theory of mind and socio-emotional skills, such as empathy (Doyle & Bramwell, 2006; Riquelme & Munita, 2017). The choice of books must also follow objective criteria in what concerns both textual and extratextual aspects.*

*To study the impact of reading children's stories on the development of empathy, the Aga Khan Foundation Portugal (AKF Prt) will develop, over the next three years, a Mediated Reading Program aimed at Librarian Teachers and children from the 4th year of the 1st cycle. It is expected that, at the end, children who participate in it will show a significant development of empathy.*

---

### PALAVRAS-CHAVE

**literatura infantil, leitura mediada, competências socioemocionais, empatia.**

*Os escritores ajudam-nos a dar nome aos nossos estados de alma,  
a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a partilhá-los.  
Graças às suas histórias, escrevemos a nossa nas entrelinhas.  
E a partir do momento em que tocamos o âmago da experiência humana,  
a perda, o amor, o desgosto da separação, a busca de sentido,  
não há razão para que os escritores não cheguem a todos e a cada um de nós.*

PETIT, 1999, p. 37<sup>[1]</sup>

A literatura infantil está cada vez mais presente nas rotinas familiares e escolares, facto a que não será alheia a ampla divulgação dos benefícios da leitura de histórias para o desenvolvimento da literacia emergente, isto é, de competências facilitadoras da aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins, 1994; 1996; Mata, 2004). Sabe-se que a leitura desde o nascimento proporciona o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da sensibilidade estética (Veloso, 2006), ao mesmo tempo que promove a compreensão das características formais da linguagem escrita, das suas relações com a linguagem oral e das suas funções (Alves Martins, 1996). Sénéchal (2006) verificou que as crianças que leem por prazer adquirem mais vocabulário do que as que leem apenas por obrigação, o que influirá na compreensão leitora. A leitura literária, associada ao prazer de ler, contribui também para a motivação para a leitura e o desenvolvimento de um Projeto Pessoal de Leitor (Chauveau, 1997), um forte preditor do sucesso na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996). Nas palavras de Veloso (2006), a leitura literária será mesmo “o abraçadabra do sucesso escolar”.

Também conhecida, mas menos estudada, é a influência dos livros infantis no desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente no reconhecimento, expressão e regulação emocional e também na empatia (Riquelme & Munita, 2017; Fernandes & Mata, 2017; Kucirkova, 2019), uma habilidade inata que se desenvolve gradualmente e que diz respeito à capacidade que temos de perceber

o que os outros estão a pensar e a sentir, ou seja, à capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, adotando o seu ponto de vista (Zoll & Enz, 2010). A empatia envolve aspetos emocionais e cognitivos e acompanha o desenvolvimento da criança (Hoffman 1984; Cress & Holm, 1998). Efetivamente, a experiência emocional (compreensão, expressão, regulação) vai-se tornando mais complexa e subtil à medida que a criança cresce, refletindo-se, por um lado, na compreensão dos seus estados emocionais na forma como estes afetam terceiros e, pelo outro, na capacidade de “ler” os estados emocionais dos outros e de antecipar as suas reações (Riquelme & Munita, 2017). Coerentemente, à medida que as crianças desenvolvem um sentido global do seu *self* e do dos outros, aumenta a sua capacidade de empatia. Estudos com crianças de 8/9 anos revelam que, ao contrário de crianças mais novas, estas são capazes de empatizar não só com o que acontece no presente e em presença do(s) outro(s), mas também com situações passadas ou crónicas que afetem uma pessoa (mesmo que ausente), grupo ou a sociedade como um todo (Hoffman, 1984, cit. por Cress & Holm, 1998).

O desenvolvimento da empatia traduz-se na capacidade de a criança adotar diferentes pontos de vista, refrear comportamentos egoístas, preocupar-se com o que acontece aos outros, aparecendo associada a comportamentos de partilha, reveladores de altruísmo, cooperativos e solidários. A empatia parece ainda associar-se a uma maior aceitação e valorização da diferença e a uma menor expressão de preconceitos

culturais (Feshbach & Feshbach, 2009; Veiga & Santos, 2011). Sem empatia, não poderíamos funcionar efetivamente como seres intrinsecamente sociais e, devido à sua importância, o desenvolvimento da empatia é central em qualquer estratégia antibullying (Jolliffe & Farrington, 2006).

A socialização é indispensável para que a criança desenvolva competências socioemocionais, entre as quais a empatia, e aprenda a geri-las em função do contexto, dos seus interlocutores e da situação em que se encontra - neste processo, o adulto assume comumente um papel importante enquanto modelo e regulador das emoções (Riquelme & Montero, 2013). Segundo Saarni (1999), a regularidade das interações que caracterizam determinadas rotinas e cenários (escolar, familiar) favorecem a identificação e o reconhecimento de padrões que apoiam a criança no reconhecimento, expressão e regulação emocional. Por sua vez, a literatura infantil permite à criança expandir estas aprendizagens ao apresentar cenários que ela reconhece como familiares, mas também novas situações que, com a mediação de um adulto, pode explorar de forma segura (Riquelme & Munita, 2017). Através dos livros, as crianças experienciam uma grande diversidade de situações e contactam com uma galeria variada de personagens que, de outra forma, dificilmente conheceriam. Alguns estudos têm demonstrado que estas possibilidades oferecidas pela leitura têm impacto na mudança de comportamentos e fazem com que os leitores de ficção revelem competências socioemocionais mais desenvolvidas do que os não-leitores (Djikic et al., 2013; Mar et al., 2006). De acordo com Mar e Oatley (2008), a leitura literária mobiliza a memória e os neurónios-espelho de modo a que o cérebro de quem lê reaja como se estivesse de facto a experimentar as emoções presentes na história. Parece ser esta ligação emocional a chave de que resultam a atenção

e o interesse pela leitura, bem como a compreensão e a empatia relativamente às personagens. Numa sociedade cada vez mais diversa, tornam-se particularmente interessantes os resultados de estudos que demonstram que os leitores que se envolvem emocionalmente na leitura têm melhores resultados em escalas de empatia e apresentam maior disponibilidade para alterar atitudes e crenças relativamente a pessoas que se assemelhem às personagens com as quais empatizaram (Johnson, Cushman, Borden, & McCune, 2013; Mazocco, Green, Sasota, & Jones, 2010).

É a ligação que as crianças estabelecem com o(s) protagonista(s) da história que transforma a leitura numa experiência emocional com impacto na motivação para dar continuidade à mesma.

Barnes e Bloom (2014) verificaram que as crianças se sentem mais atraídas por experiências que as ajudem a compreender o mundo social que as rodeia e preferem livros que retratem interações e circunstâncias sociais, sobretudo os que apresentam mais do que uma personagem em interação, a livros sobre objetos inanimados. Para Bruner (1986, cit. por Pelletier & Astington, 2004), histórias ilustradas com estas características oferecem às crianças a oportunidade de aprenderem mais sobre aquilo a que o autor chamou *landscape of consciousness*, o mundo interior dos pensamentos e das emoções, e *landscape of action*, o mundo exterior em que a ação tem domínio. Segundo Cain (2015), é o diálogo propiciado pela história que fomentará a capacidade de as crianças generalizarem as conversas (interpretações das ações, emoções e pensamentos) sobre as personagens das histórias para conversas sobre pessoas reais, o que lhes permite desenvolver respostas empáticas mais fortes. Para Schatzki (cit. por Kögler & Stueber, 2018), estão envolvidas neste processo três grandes operações intelectuais: a) “ler” - quando as crianças leem,

integram o pensamento dos outros no seu próprio pensamento e podem experimentar os seus “estados de espírito” – isso é empatia; b) “inferir” – as crianças tomam conhecimento de factos sobre uma pessoa/personagem e tiram conclusões baseadas neles; c) “imaginar” – as crianças imaginam como a outra pessoa vê a sua situação e como reagirá.

Por sua vez, Munita e Riquelme (2013) referem que, para desenvolver a empatia, a literatura infantil deve convidar a criança a estabelecer comparações entre a ficção e a realidade, a identificar os estados emocionais das personagens, as suas causas e consequências (Coombs, Tolson, Huang, & Lee, 2009). Será este paralelismo entre o mundo ficcional e o mundo real que possibilita à criança reconhecer o que estará a pensar/sentir determinada personagem e sentir empatia por ela. A leitura mediada tem neste processo um papel decisivo, sobretudo com crianças mais novas (Munita & Riquelme, 2009; Riquelme & Montero, 2013; Riquelme & Munita, 2011). Partindo do princípio vygotskiano de que a aprendizagem se dá num contexto em que as interações são contingentes, estruturadas, focadas nos interesses das crianças e atuam na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Dowdall et al., 2020), este tipo de leitura coloca no mediador a possibilidade de expandir a leitura, desocultando ligações entre o mundo ficcional e o mundo real e promovendo uma ligação emocional entre a audiência e a história que está a ser lida ou contada. Para o fazer de forma eficaz, o mediador deverá preparar a leitura e ter em atenção a forma como faz eco da atmosfera emocional presente no livro. O uso da linguagem literária, o ritmo de leitura e a gestão das pausas, as expressões faciais e os tons de voz que adota, bem como os movimentos corporais que podem acompanhar a narrativa, são componentes da leitura mediada que funcionam como *scaffolding* da criança no

processo de envolvimento e compreensão do texto lido (Riquelme & Munita, 2017).

A possibilidade de a criança acompanhar a leitura observando as ilustrações é também crucial para este processo. As crianças reagem aos aspetos emocionais presentes nos aspetos textuais e extratextuais, com o texto icónico ou gráfico a possibilitar uma leitura visual e emocional que nem sempre o texto verbal oferece (Nodelman, 2008 cit. por Azevedo, 2010). A observação das ilustrações à medida que a leitura decorre permite à criança uma leitura visual das emoções que acompanham o texto, quer através das expressões das personagens, quer através dos jogos de luz e sombra, por exemplo. Livros como *Retorno a casa*, de Akiko Miyakohi, e *O urso e o gato selvagem*, de Kazumi Yumoto e Komako Sakai (Bruaá Editora), espelham bem este potencial.

Para verificar o impacto da leitura mediada no desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente o reconhecimento facial de emoções e a empatia, Riquelme et al. (2013) realizaram um estudo quase-experimental com crianças entre os 6 e os 8 anos, verificando que as que participaram nas sessões de leitura mediada de livros ilustrados tiveram um avanço significativo nestes domínios em relação às crianças que participaram em sessões de leitura tradicional.

Nestas sessões, é particularmente relevante a colocação de questões que apelem ao pensamento divergente, suscitando conversas que vão além do conteúdo ou das figuras dos livros, favoreçam a aquisição de conceitos, a compreensão do que foi lido e a capacidade de empatia. Saarni (1999, p. 131) salienta a importância deste tipo de diálogo centrado nas emoções ao afirmar:

*A capacidade de representar a nossa experiência emocional por palavras, imagens e simbolismo de vários tipos promove duas conquistas princi-*

pais: a) comportamentalmente, podemos comunicar as nossas experiências emocionais a outros através do tempo e do espaço e b) conceptualmente, tendo acesso às representações das nossas experiências emocionais, podemos elaborá-las ainda mais, integrá-las no contexto e compará-las com outras representações de experiências emocionais.<sup>[2]</sup>

Para Riquelme e Munita (2017), este tipo de diálogo, que o leitor estabelece com os outros mas também consigo próprio, será favorecido por questões como: que cara está a fazer esta personagem?, porque é que esta personagem está com esta cara/expressão?, consegues fazer esta cara?, podes mostrar-me?, como se chama essa emoção?, porque é que esta personagem está triste?, achas que tem razões para se sentir assim?, será esta uma boa maneira de expressar o que está a sentir?, porquê?, será que podia ter feito alguma coisa de diferente para se sentir de outra forma?, conheces alguém que se sinta como esta personagem?, o que poderias fazer para o(a) apoiar?

Quanto mais ricas forem a narrativa e a galeria de personagens de um livro, maior será o potencial do diálogo que se poderá estabelecer em seu torno. Assim, para este fim, devem ser escolhidos livros que apresentem narrativas com ações mais complexas, com a interação de várias personagens e em que estejam presentes emoções básicas, como alegria, medo, tristeza, afeto, surpresa e ira, e emoções mais complexas, como amor, compaixão, culpa ou inveja, pois constituem boas oportunidades para as crianças aprenderem mais sobre as suas emoções, desenvolverem raciocínios mais complexos e a capacidade de se colocarem no lugar do outro, ou seja, a empatia (Nikolajeva, 2013).

Assim, parece ser certo que determinado tipo de livros terá maior potencial para o desenvolvimento da empatia do que outros (Cain, 2015). Estes livros, referidos na literatura anglo-saxónica como *empathy-building books*, apresentam, no geral,

personagens bem trabalhadas e conflitos ou situações problemáticas em que o leitor consegue rever-se. Segundo Cain (2015), agrupam-se nas seguintes categorias: 1) representam pessoas com algum tipo de *handicap*; 2) representam situações de *bullying*; 3) salientam a diversidade cultural; 4) apresentam sociedades distópicas; 5) têm personagens multidimensionais que emocionam e evocam sentimentos de compaixão nos leitores.

De facto, vários estudos sugerem que os livros com conteúdo emocional significativo são os que mais proporcionam o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas também de literacia, verificando-se que as crianças constroem narrativas mais detalhadas, precisas e coerentes quando relatam acontecimentos relevantes para si do ponto de vista emocional (Doyle & Bramwell, 2006).

Para estes autores (2006), a escolha de livros que visem desenvolver competências socioemocionais e comportamentos pró-sociais nas crianças deverá ser feita segundo critérios precisos, garantindo que não se verifiquem as seguintes situações:

1. A resolução de conflitos envolve poder, violência ou vingança;
2. As crianças estão desamparadas na resolução de situações problemáticas complexas;
3. Os adultos representados modelam respostas às crianças que são inapropriadas;
4. Os estereótipos são reforçados;
5. As emoções das crianças são trivializadas ou ridicularizadas pelos adultos.

No Programa de Literacia Familiar Conto Contigo, uma iniciativa da AKF Prt (Ferreira & Silva, 2018), propõe-se que as escolhas das histórias para as sessões de leitura mediada com as famílias tenham sempre em conta a mensagem e o conteúdo emocional explícito e implícito no texto e nas imagens. Nesta análise prévia, o adulto deverá verificar se o livro:

1. É suficientemente rico para que todas as crianças/famílias se possam rever num ou noutro ponto da história. Por exemplo, representando diferentes estruturas e contextos familiares, percursos de vida, hábitos quotidianos, usos e costumes, etc.
2. Evita palavras carregadas de conotações historicamente negativas e potencialmente ofensivas: “sujo”, “primitivo”, “preguiçoso”, “selvagem”, etc., usadas para descrever um grupo ou uma população em particular.
3. É honesto e assegura a autenticidade das representações do contexto. Para isso, o autor deverá ter conhecimento de causa e experiência direta e/ou substancial sobre o contexto, grupo étnico/povo e cultura retratada na história, uma vez que esta representação requer muita consciência crítica e sentido ético.
4. Não apresenta dualidade de poderes na relação entre culturas e entre classes, nem desequilíbrios na oportunidade de expressão de outras culturas. Por exemplo, meninos negros em palhotas e meninos brancos em prédios de zonas urbanas ou outras representações estereotipadas e limitadas face à realidade.
5. Não reforça os estereótipos de género, ao atribuir sistematicamente os mesmos papéis e ocupações às personagens femininas e às masculinas, apresentando antes uma alternância que reflita a diversidade de ocupações e papéis atualmente assumidos por homens e mulheres. Por exemplo, as meninas/mulheres não se ocupam somente de tarefas domésticas e os meninos/homens não fazem apenas trabalhos fora de casa.

Quanto às ilustrações, deverá ter-se o cuidado de verificar os seguintes aspetos:

1. Não são ofensivas.

2. Atendem ao facto de as pessoas serem todas diferentes, uma vez que existe uma grande variedade de atributos físicos e psicológicos.
3. Atendem ao facto de, no mesmo grupo cultural, as pessoas não serem todas iguais, contemplando uma variedade de atributos diferentes.
4. Ao fazerem referências a outras sociedades, não se baseiam somente em imagens exclusivamente ligadas à vida tradicional ou ao folclore.
5. Tal como o texto, as imagens devem evitar veicular estereótipos, tentando oferecer um contexto mais lato ou espelhar a diversidade do sítio, país ou população retratada e mostrar habilidades e recursos das pessoas.

Além desta análise prévia, o mediador de leitura deverá preparar-se para a leitura das histórias, identificando-se com elas, interiorizando-as e chegando ao ponto de se apropriar delas. Assim, as histórias passarão a ser dele, mas isso só acontecerá no caso de gostar das narrativas e de se entusiasmar com o que conta.

Na preparação para a leitura e para o diálogo que se estabelece em torno da história, o mediador poderá colocar-se as seguintes questões (Ferreira & Silva, 2018):

1. Que emoções quer despertar durante a história?
2. Que mensagens?
3. Está familiarizado com o contexto que a história aborda?
4. Sente-se com confiança para dialogar sobre aspetos da história e capaz de expandir o diálogo, introduzindo novos elementos relacionados com ela? Por exemplo, se a história reflete diferentes identidades culturais, o leitor sabe dar mais informações sobre as mesmas?

Pela sua importância, a leitura mediada de textos na infância pode ser encarada como uma ferramenta de alfabetização emocional, central nas condutas pró-so-

ciais e na diminuição de comportamentos agressivos. Ao integrar aspetos cognitivos e afetivos, a leitura mediada influencia o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças, favorecendo a inclusão e o sucesso escolar (Munita & Riquelme, 2013).

Contudo, não obstante todas as evidências que sustentam esta relação entre literatura infantil, leitura mediada e desenvolvimento de competências socioemocionais, verifica-se a necessidade de distinguir e compreender melhor que fatores (do livro, do leitor, da leitura e da conversa que esta suscita, da audiência, ...) interagem para que assim seja (Kucirkova, 2019).

Para estudar o impacto da leitura de histórias no desenvolvimento da empatia, na senda de investigações que demonstram benefícios da leitura mediada quando realizada com pequenos grupos de crianças (Doyle & Bramwell, 2006), a Fundação Aga Khan irá desenvolver, no próximo triénio, um Programa de Leitura Mediada dirigido a professores bibliotecários e crianças do 4.º ano, do 1.º ciclo, para o qual serão selecionados 20 livros de literatura infantil publicados em Portugal. O programa basear-se-á em sessões de trabalho cooperativo entre os professores bibliotecários para a preparação e dinamização das sessões de leitura. No final do programa, espera-se que se verifique um aumento na capacidade de empatia das crianças que nele participarem.

### Notas

- [1] “Los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas. Y desde el momento em que tocam lo más profundo de la experiencia humana, la perdida, el amor, el desconsuelo de la separación, la búsqueda de sentido, no hay razón para que los escritores no lleguen a todos y cada uno de nosotros.” (Petit, 1999, p. 37).

- [2] “The ability to represent our emotional experience through words, imagery, and symbolism of varied sorts promotes two major accomplishments: a) behaviorally, we can communicate our emotional experiences to others across time and space and b) conceptually, by having access to representations of our emotional experiences, we can further elaborate on them, integrate them across context, and compare them with others’ representations of emotional experiences.” (Saarni, 1999, p. 131).

### REFERÊNCIAS

- Alves Martins, M.** (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. ISPA.
- Alves Martins, M.** (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*, 53-70.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N.** (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology*, 86 (2), 235.
- Azevedo, Fernando J. F.** (2010). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil 1*, 1 vol. Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança - Universidade do Minho.
- Cabral, I.** (2016). *Uso da literacia infantil para o desenvolvimento de capacidades emocionais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA.
- Chauveau, G.** (1997). *Comment L'Enfant Devient Lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Éditions RETZ.
- Cress, S. W., & Holm, D. T.** (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120 (3), 593-597.

- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C.** (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3 (1), 28-47.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J.** (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91 (2), e383-e399
- Doyle, B. G., & Bramwell, W.** (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.
- Fernandes, A., & Mata, L.** (2017). Estás triste? Tenho medo! Que raiva! Ele está alegre. Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais. *REIPE - Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, Extr. (1), 259-263. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2723>
- Ferreira & Silva** (2018). *Programa de Literacia Familiar Conto Contigo*. Fundação Aga Khan Portugal: Disponível em <https://moodle.akfportugal.com/course/view.php?id=7>
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S.** (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85, 98.
- Hoffman, M. L.** (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 440-455). The Guilford Press.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P.** (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29 (4), 589-611.
- Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., & McCune, M. S.** (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7 (3), 306.
- Kögler, H. H., & Stueber, K. R.** (2018). Introduction: Empathy, simulation, and interpretation in the philosophy of social science. In *Empathy And Agency* (pp. 1-61). Routledge.
- Kucirkova, N.** (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121.
- Lysaker, J., & Tonge, C.** (2013). Learning to understand others through relationally oriented reading. *The Reading Teacher*, 66 (8), 632-641.
- Mar, R. A. & Oatley, K.** (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B.** (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Mata, L.** (2004). *Era uma vez... Análise Psicológica*, XXII (1), 95-108.
- Mazzocco, P. J., Green, M. C., Sasota, J. A., & Jones, N. W.** (2010). This story is not for everyone: Transportability and narrative persuasion. *Social Psychological and Personality Science*, 1 (4), 361-368.
- Munita, F., & Riquelme, E.** (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35 (2), 261-268.
- Munita, F., Riquelme, E.** (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura y sus aportes al desarrollo de las competencias emocionales del niño. In C. Beuchat, F. Munita, E. Riquelme, A. Chambers, G. Patte, J. Trelease, et al. (Eds.), *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 28-43). Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA.

- Nikolajeva, M.** (2013). Picture books and emotional literacy. *The reading teacher*, 67 (4), 249-254.
- Pelletier, J., & Wilde Astington, J.** (2004). Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15 (1), 5-22.
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rato, L. M., & Martins, M. A.** (2019). 1, 2, 3 conta-me tu desta vez!: programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 7 (20).
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H.** (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31 (2), 71-78.
- Riquelme, E., & Montero, I.** (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture and Activity*, 20 (3), 226-239.
- Riquelme, E., & Munita, F.** (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (1), 269-277.
- Riquelme, E., & Munita, F.** (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence/Leitura Mediada de Literatura Infantil como Cenário Paradigmatico no Desenvolvimento de Competencia Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I.** (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, 25 (3), 375-388.
- Saarni, C.** (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Sénéchal, M.** (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10 (1), 59-87.
- Veiga, F., & Santos, E.** (2011). Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy. In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.
- Veloso, R.** (2006). *A leitura literária*. Disponível em: [http://www.casadaleitura.org/...](http://www.casadaleitura.org/)
- Wells, G.** (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann Educational Books Inc.
- Zoll, C., & Enz, S.** (2010). *A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children*. Disponível em <https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/218/...>

---

#### NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

**Sofia Jorge Ferreira** é psicóloga educacional na Fundação Aga Khan Portugal e doutoranda em Psicologia no ISPA – Instituto Universitário. Tem-se dedicado a projetos de investigação-ação na área da literacia e é coautora do Programa de Literacia Familiar Conto Contigo, uma iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal.

**Ana Cristina Silva** é docente universitária no ISPA-IU. Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, tem-se dedicado à investigação sobre a aquisição da linguagem escrita, com artigos publicados em revistas portuguesas e internacionais. Também se dedica à escrita ficcional, salientando-se *O Rei do Monte Brasil* (2012), vencedor do prémio Urbano Tavares Rodrigues, e *A Noite não é eterna* (2017), vencedor do Prémio Fernando Namora.

## Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação

Íris Susana Pires Pereira

*Apenas através da reflexão nos apropriamos do que lemos, do mesmo modo que os alimentos não nos nutrem senão através da digestão.*

*Se lemos continuamente e sem pensar no conteúdo da leitura, esta não ganha raízes e a maior parte das vezes perde-se.*

ARTHUR SCHOPENHAUER, *Parerga e Paralipómena II*

(Sobre leitura e livros, §291, tradução minha)

### RESUMO

Este texto discute a realização da *leitura partilhada* de textos narrativos com crianças que ainda não são leitores autónomos, apresentando-a como área de investigação de interesse para a revista *Entreler*. O artigo está organizado em dois momentos. No primeiro, começo por discutir duas perspetivas sobre os efeitos linguísticos da leitura partilhada, uma centrada no desenvolvimento da linguagem oral e a outra no da linguagem especializada, destacando o papel da conversa sobre o texto lido nesse desenvolvimento. Num segundo momento, trago para a discussão a exigência (para os adultos) da construção de boas conversas, que, na minha opinião, justifica a realização de investigação que produza saber sobre essa prática.

### ABSTRACT

*This text discusses the shared reading of narrative texts with children who are not yet autonomous readers, presenting it as an area of research of interest to *Entreler*. The article is organized in two moments. In the first, I begin by discussing two perspectives on the linguistic effects of shared reading, one centered on the development of oral language and the other on specialized language, highlighting the role of conversation about the text read in this development. In a second step, I bring to the discussion the requirement (for adults) to build good conversations, which, in my opinion, justifies the conduct of research that produces knowledge about this practice.*

### PALAVRAS-CHAVE

**leitura partilhada, linguagem básica, linguagem especializada, interação adulto-criança, conversa**

### INTRODUÇÃO

Este artigo discute a realização de práticas de leitura partilhada com crianças, procurando apresentar as boas conversas construídas nesses contextos como objeto de investigação e de disseminação relevante para uma revista como a *Entreler*.

A *leitura partilhada* é uma forma de leitura ‘diferente da tradicional’ (Gormley e Ruhl, 2005) na medida em que o adulto não se limita a ler para as crianças, procurando, antes, ler com as crianças, conversando antes de iniciar a leitura em voz alta, interrompendo a leitura sempre que relevante, e continuando depois de a leitura em voz alta ter terminado, dando também vez e voz às perguntas e aos comentários dos interlocutores, desse modo fazendo de ambos – adultos e crianças – agentes interativos da construção da situação de leitura (Sénéchal, 2017).

Neste artigo, discuto as práticas de leitura partilhada de textos narrativos com crianças em idade pré-escolar, de modo a assim destacar os contornos e efeitos específicos da prática da conversa sobre esses textos. Na verdade, fazer sentido dos

textos narrativos é um motor poderoso do desenvolvimento mental das crianças. Através das histórias, as crianças representam para si pequenas parcelas do mundo que lhes permitem a construção de saberes de diferente natureza. Organizando-se convencionalmente em orientação, problema, reação, resolução e final (Martin e Rose, 2005), os textos narrativos treinam o pensamento narrativo, lógico e coerente. O estabelecimento desses elos causais entre eventos temporalmente situados é fundamental para a perceção da identidade e do sentido da experiência individual ao longo da vida (Bruner, 2006; Garvis e Pramling, 2017; Pompert, 2012; Pramling, 2017). Acresce que, ao colocarem os ouvintes/leitores como testemunhas dos dramas das personagens e da forma como resolvem as complicações, os textos narrativos configuram-se como suporte do desenvolvimento da capacidade de gestão de problemas e da construção da teoria da mente e, em particular, da empatia (Bandura, 1986; Pompert, 2012; Pramling, 2017; Baron-Cohen, 1995; Volpi, 2011). Estas são competências fundamentais na construção de aprendizagens pessoais e experienciais, que são alimentadas pela leitura partilhada dos textos narrativos com as crianças (Pompert, 2012; Pramling, 2017).

Uma outra área de desenvolvimento mental das crianças não leitoras fortemente associada à prática de leitura partilhada dos textos narrativos é a relacionada com as competências linguísticas. A investigação sugere efeitos da leitura partilhada ao nível da motivação para a leitura, assim como da construção de conhecimentos emergentes sobre a linguagem escrita e, ainda que em menor medida, do desenvolvimento da consciência fonológica (Sénéchal, 2017). Contudo, mostra de um modo mais consistente que as boas conversas sobre um texto narrativo aceleram o desenvolvimento da linguagem das crianças. É nesta dimensão que me detenho neste artigo.

Na secção seguinte, discuto duas perspetivas que considero complementares sobre os efeitos linguísticos da leitura partilhada, uma centrada no desenvolvimento da linguagem oral, a outra no da linguagem especializada, terminando com a discussão do papel da interação como denominador comum a ambas perspetivas. Depois, trago para a discussão a exigência (para os adultos) da construção de boas conversas, o que, na minha opinião, justifica a realização de investigação que produza saber sobre essa prática.

---

## **1. BOAS CONVERSAS SOBRE TEXTOS NARRATIVOS LIDOS COM AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: PERSPETIVAS SOBRE DESENVOLVIMENTOS LINGUÍSTICOS**

O meu entendimento dos efeitos linguísticos da prática da leitura partilhada com crianças em idade pré-escolar é assumidamente *sincrético*, por reunir contributos de diferentes perspetivas teóricas e estudos empíricos. Destaco resumidamente duas dessas perspetivas. A primeira está claramente situada na esfera dos estudos psicolinguísticos, sendo a outra marcadamente influenciada por entendimentos socioculturais e sociolinguísticos da linguagem. Considero-as complementares, iluminando a existência do que para mim são dois tipos de efeitos linguísticos da leitura partilhada nas crianças pequenas. Une estas perspetivas um claro denominador comum, o que reforça a sua consideração conjunta.

### **1.1 Desenvolvimento da linguagem oral**

São inúmeros os estudos da esfera psicolinguística que correlacionam a leitura partilhada com a intensificação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças (Noble, Sala, Peter et al., 2019). A investigação destaca, por exemplo, os efeitos ao nível do aumento e da com-

plexificação do vocabulário (Sénéchal, 2017; Whitehurst et al., 1988; Zevenberger, Whitehurst e Zevenberger, 2003) e do desenvolvimento da compreensão e da qualidade da produção de texto narrativo (Grolig, Cohrds, Tiffin-Richards e Schoeder, 2019; Marjanović-Umek, Hacin e Fekonja, 2019; Lever e Sénéchal, 2011; Sénéchal, 2017). Estas são dimensões da linguagem oral que a investigação tem mostrado serem particularmente importantes para a futura aprendizagem da linguagem escrita (Pace, Alper, Burchinal et al., 2018; Sénéchal, 2017).

Muitos destes estudos recorrem à ‘leitura dialogada’, uma forma de leitura partilhada concetualizada por Whitehurst e colaboradores (Whitehurst et al., 1988), como técnica de construção de leitura partilhada com as crianças. Sustenta-se em duas sequências de estratégias de construção de diálogo, cujos acrónimos são PEER e CROWD (Zevenberger e Whitehurst, 2003). PEER designa um conjunto de cinco indicações genéricas para a construção das intervenções do adulto responsável por iniciar a conversa e manter a atenção conjunta com a criança. Estipula a necessidade de (a) (**Prompt**) Incitar a criança a nomear objetos e a falar sobre a história; (b) (**Evaluate**) Corrigir (de forma construtiva, não ostensiva) a informação dada pela criança e valorizar as suas respostas; (c) (**Expand**) Expandir as respostas da criança repetindo, parafraseando, reformulando, simplificando ou acrescentando informação, mas também exemplificando ou partilhando; (d) (**Repeat**) Repetir (ou pedir à criança que repita) os enunciados expandidos de modo a assegurar que a criança aprende com a expansão.

CROWD designa cinco estratégias específicas de incitamento do discurso das crianças (cf. a primeira alínea de PEER). Indica a possibilidade de solicitar que a criança (a) (**Completion**) Complete informação; (b) (**Recall**) Recorde aspetos especí-

ficos da narrativa; (c) (**Open-ended**) Use as suas próprias palavras para falar da narrativa; (d) (**Wh-questions**) Responda a perguntas de tipo quem, o quê, quando, porquê, incluindo perguntas sobre o significado de palavras desconhecidas; (e) (**Distancing**) Estabeleça relações entre a narrativa e a sua experiência de vida.

As técnicas de leitura dialogada não foram desenvolvidas nem são implementadas e investigadas como teste para avaliar o que a criança compreendeu ou se compreendeu bem o texto que foi lido. Pelo contrário, a leitura dialogada assume-se como um contexto de apoio ao desenvolvimento da linguagem oral. Na literatura sobre este assunto, o principal objetivo perseguido é o de permitir que a criança, no final do diálogo, seja capaz de narrar a história que, entretanto, compreendeu e representou mentalmente para si (Whitehurst et al., 1988). A comunicação que, através de PEER e de CROWD, se desenha para a promoção da linguagem oral fundamenta-se num conjunto de pressupostos teóricos que a investigação tem, na verdade, relacionado com a estimulação social do desenvolvimento linguístico oral (Zevenberger, Whitehurst, 2003; Noble et al., 2019).

Essencial nesse fundamento é o reconhecimento do fundamento biológico-social do desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento da linguagem oral é suportado por uma base biológica (Lenneberg, 1967; Chomsky, 1980), cujo desenvolvimento obedece aos mesmos determinantes que qualquer outra capacidade cognitiva ou função fisiológica, entre os quais é essencial a disponibilidade de estimulação ambiental abundante. No caso da linguagem, esse estímulo é constituído pelo sistema gramatical da sua comunidade de fala e que é partilhado com a criança através da interação social (Bruner, 1986). A investigação tem mostrado inequivocamente que é a prática comunicativa com outros, mais do que a exposição passiva a estímulos linguística-

mente ricos, que possui um impacto causal no desenvolvimento da linguagem, ao mesmo nível que os contributos linguísticos internos ao organismo (Kuhl, 2011). Ambos fatores – biológico e social – são hereditariamente transmitidos, pelo que a ausência de um ou de outro torna impossível o processo de (re)construção mental do qual a criança acaba por ser agente ativo e principal responsável (Balari, Lorenzo e Sultan, 2020). Em última instância, a diferença nessa interação explica as diferenças na linguagem oral de crianças que, tendo começado o jogo do desenvolvimento da linguagem com as mesmas circunstâncias biológicas, mostram diferentes desenvolvimentos num mesmo momento de vida (por exemplo, quando têm 5 anos de idade). A investigação tem mostrado que a diferença na linguagem oral das crianças se tende a acentuar durante o período que precede a entrada na escola e que essa diferença se relaciona com o perfil sociocultural das famílias, do que se infere a existência de uma diferença na qualidade e quantidade de interação linguística em que as crianças são envolvidas nesses diferentes contextos familiares (Pace et al., 2018). A investigação tem também revelado que os efeitos da prática da leitura partilhada sobre o desenvolvimento da linguagem oral são especialmente evidentes entre crianças provenientes de contextos familiares mais desfavorecidos (Zevenberger e Whitehurst, 2003).

A base biológica que sustenta o desenvolvimento da linguagem tem na infância o seu período crítico de funcionamento (Lenneberg, 1967), o que desde logo destaca a importância da prática social da leitura partilhada no seu desenvolvimento. Este facto, que considero sumamente relevante, tende a ser escamoteado nas justificações da relevância da construção de práticas linguísticas interativas ricas como as perseguidas através da realização da leitura dialógica. Em vez disso, tende a ser apenas destacado o facto, igualmente relevante,

de a leitura partilhada ser intencionalmente concebida como andaime social de suporte formal ao desenvolvimento da linguagem oral (Bruner, 1986; Vygotsky, 1978; Zevenberger e Whitehurst, 2003). A investigação mostra que, nesses diálogos, os adultos dirigem às crianças um discurso lexicalmente rico e sintaticamente elaborado de forma contingente e responsiva (portanto, desafiando o conhecimento em desenvolvimento), permitindo-lhes também uma prática linguística interventiva, em que de facto as crianças também são chamadas a serem interlocutores (para uma revisão de estudos específicos, consulte-se Noble et al., 2019). Estando implicado um complexo processo de reconstrução mental, a investigação também aponta para a necessidade de (muito) tempo para que a linguagem se desenvolva no contexto dessas práticas de leitura (Noble et al., 2019). A importância da qualidade dos diálogos para a promoção do desenvolvimento da linguagem é bem evidenciada nos efeitos linguísticos diferenciados resultantes de diferentes formas da interação construída pelos adultos, assim como na aceleração do desenvolvimento da linguagem oral das crianças provenientes de contextos socioculturais mais desfavorecidos, nos quais, aparentemente, o estímulo social é menos potente (Sénéchal, 2017).

## **1.2 A ontogénese da linguagem especializada**

Vários estudos realizados sobre os efeitos das boas conversas correlacionam diretamente as práticas de leitura partilhada realizadas em idade pré-escolar com o êxito escolar das crianças, em particular na compreensão de textos narrativos lidos no 1.º ciclo do ensino básico (Whitehurst et al., 1988). No quadro teórico psicolinguístico, este efeito é interpretado como sinal de que é o desenvolvimento da linguagem oral em idades pré-escolares que determina esses êxitos escolares futuros.

Esta interpretação tem vindo a ser questionada por estudos que apontam para a necessidade de convocar outro tipo de explicações. O estudo longitudinal de Wells (1987) foi um dos pioneiros nesse sentido. O seu estudo mostrou que a competência linguística oral estava bem distribuída entre a maioria das crianças que estudou, que era capaz de lidar com as exigências de escuta e de expressão oral da sala de aula. Todavia, o êxito escolar dessa amostra de crianças não foi igual, tendo Wells verificado que esse sucesso foi muito mais diretamente influenciado pelo grau de familiarização dessas crianças com o tipo de capacidades linguísticas especializadas valorizadas em contexto escolar.

A referência a este estudo serve a introdução da outra lente teórica que, do meu ponto de vista, permite um entendimento complementar da importância da leitura partilhada de narrativas com as crianças em idade pré-escolar. Diferentemente dos estudos antes revistos, esta perspetiva relaciona mais fortemente sociedade, linguagem e desenvolvimento mental, aí sustentando um entendimento sociocultural e sociolinguístico da leitura partilhada.

Uma das principais assunções teóricas desta abordagem é a referente ao papel mediador da linguagem na interiorização da cultura que é valorizada pela - e requerida para a integração das crianças numa determinada - comunidade social (Vygotsky, 1995; Hasan, 2001, 2002). Assumindo a visão 'sociogenética' do conhecimento humano de Vygotsky, considera-se que os usos sociais da linguagem são mediadores da configuração de disposições mentais especializadas para fazer sentido e aprender.

Uma outra assunção fundamental nesta perspetiva, esta de carácter sociolinguístico, é a referente à diferença entre as formas de linguagem vernacular e as formas de linguagem especializada. A primeira caracteriza as formas da linguagem usada para comunicar nos contextos informais,

enquanto a segunda designa as formas de linguagem que servem para representar o conhecimento culturalmente relevante, como, por exemplo, os conceitos que constituem o conhecimento escolar (Halliday, 1993; Hasan, 2001, 2002; Pereira, 2008, 2014; Scheleppregel, 2003; Vygotsky, 1995). Com efeito, nesta perspetiva assume-se que os significados que um grupo social foi construindo sobre o mundo - a cultura - são representados em formas de linguagem específicas. Essas formas são vistas como desenvolvimentos históricos da linguagem vernacular (Halliday e Martin, 1993), de que se distingue em variadíssimas dimensões como, por exemplo, a sua natureza descontextualizada, virtual, abstrata e múltipla (Pereira, 2014). Neste contexto, as linguagens especializadas constituem uma espécie de 'segundo ciclo de desenvolvimento linguístico', necessário para que as crianças possam construir os sentidos nelas representados (para aprender cultura) (Halliday, 1993).

Por fim, assume-se, ainda, que a apropriação interna destas linguagens especializadas tem de ser realizada de forma socialmente mediada, tendo as investigações revelado que algumas crianças, normalmente provenientes de famílias sociocultural e economicamente favorecidas, são, de facto, socializadas nesses modos de significar especializados durante as interações diárias que mantêm nos seus contextos familiares antes de iniciarem a escolarização (Hasan, 2001, 2002; Heath, 1983; Wells, 1987; Williams, 2001). Segundo Hasan (2001), é essa história de implicação precoce na atividade semiótica que facilita os encontros dessas crianças com o discurso da escola, preparando-as para aprender essa linguagem e a cultura especializada que nela se representa. A não familiarização com a forma especializada de usar a linguagem condiciona fortemente a participação das crianças no discurso especializado de produção de conhecimento escolar (Schleppregel, 2004).

Os textos narrativos literários são um exemplo claro da noção de *linguagem especializada* que se desenvolveu ao longo dos tempos para representar determinados significados em formas linguísticas especializadas. Os textos narrativos mostram a experiência humana situada num espaço e num tempo que é disjuncto do da sua enunciação, tendo os seus significados profundos um carácter universal por serem potencialmente formativos da vida de todas as pessoas. A importância que é culturalmente reconhecida à leitura dos textos narrativos literários tem justamente que ver com o importante papel que desempenham na mediação da reconstrução individual dos significados aí representados.

Nesta perspectiva, as boas conversas sobre os textos narrativos lidos com as crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem escolar são determinantes da ontogénese do discurso especializado (Hasan, 2001). Socializam as crianças na utilização de formas de significar especializadas, desse modo favorecendo a construção de disposições mentais culturalmente valorizadas e um tipo de aprendizagem implícita dessa linguagem.

### **1.3 A interação verbal como denominador comum**

Sou consciente de que a distinção entre desenvolvimento de linguagem básica e especializada não é sempre nítida quando se analisam os dois tipos de estudos. Por exemplo, é frequente encontrar nas investigações recentes de tipo psicolinguístico um uso das técnicas CROWD de forma claramente mais situada nas características e nos significados dos textos narrativos, como, por exemplo, através da utilização de perguntas específicas sobre sequência temporal e causal da narrativa, assim como sobre as motivações e estados mentais das personagens (Grolig et al., 2019). Além disso, percebe-se, nos estudos mais recentes, uma maior preocupação com a

solicitação de informação de tipo literal e inferencial (Marjanovič-Umek, Hacin e Fekonja, 2019; Grolig et al., 2019). Considero que estas são preocupações com a dimensão especializada da linguagem narrativa e com a forma de fazer sentido com ela, estando claramente relacionadas com as práticas escolares.

Creio, contudo, que existem indícios suficientes para considerar que a leitura partilhada de textos narrativos com as crianças em idade pré-escolar se constitui como contexto de desenvolvimento de diferentes dimensões da linguagem, já que, no contexto dessa prática, se exercitam simultaneamente dimensões básicas do desenvolvimento da linguagem e se inicia o desenvolvimento de dimensões especializadas da construção dos sentidos dos textos narrativos.

Ao convocar a consideração dos dois entendimentos sobre os efeitos linguísticos da leitura partilhada é também minha intenção destacar o denominador comum que une estas duas perspectivas, claramente constituído pela interação verbal. Em qualquer das perspectivas, os efeitos linguísticos são socialmente construídos na mente das crianças, o que, uma vez mais, destaca a importância da realização das práticas de leitura partilhada como instância desse andaime social interativo. Acredito que esse andaime, além do amparo e do desafio formal que proporciona (ao nível da linguagem básica ou da especializada), se constitui como contexto acelerador do desenvolvimento da linguagem oral e especializada quando é significativo para o aprendiz. Quero com isto dizer que o conteúdo do diálogo parece ser um aspeto muito relevante nos vários estudos que investigam os efeitos linguísticos da leitura partilhada no desenvolvimento da linguagem, destacando-se a qualidade da interação, nomeadamente quando é realizada para pensar os sentidos (ou significados) do texto (Grolig et al., 2019; Hasan,

2002), quando é do interesse das crianças, tendo que ver com as suas experiências de vida, assim como quando é realizada de forma prazerosa e divertida. Acredito que são essas boas conversas, simultaneamente *inteligentes e sensíveis*, com *sentido para e* construídas *à medida* das próprias crianças, que geram a sua envolvimento na prática interativa linguística (Laevers, 2001).

---

## **2. BOAS CONVERSAS SOBRE TEXTOS NARRATIVOS LIDOS COM AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO**

Sempre me inquietou observar o empenho ingénuo de muitos jovens educadores, estagiários sob minha supervisão, em conversar sobre a capa, a contracapa, a lombada e a editora de um livro que estavam a ponto de ler com as crianças. Também o empenho em ler todo o texto narrativo evitando qualquer tipo de interrupção, e, uma vez lido o texto, em perguntar religiosamente às crianças se gostaram da história, algumas vezes inquirindo sobre o óbvio e quase sempre com fins avaliativos, mais do que para dirigir a atenção das crianças para significados mais complexos, elaborados e abstratos. Observei muitas vezes a relativa maior valorização do *fazer* qualquer coisa tematicamente relacionada com o texto (por exemplo, um desenho, um jogo, uma canção). Raramente observei os jovens educadores a partilharem as suas interpretações ou sensações de leitores. Observei-os quase sempre agindo como quem cumpre o ritual. Foram muitas as vezes em que, da minha perspectiva de observadora, imaginei as boas conversas que ficaram por acontecer, e foram poucas as vezes em que as conversas posteriores às observações dessas práticas de estágio conseguiram abalar as convicções dos estagiários que a minha supervisão não tinha, evidentemente, ajudado a desconstruir.

E, quando, pelo contrário, isso aconteceu, houve algumas dores de crescimento.

Estou muito grata a estes jovens educadores por me terem ajudado a perceber como é difícil aprender a construir uma boa conversa com as crianças. Foi a procura da compreensão dessa dificuldade que me conduziu à descoberta da leitura partilhada como área de investigação. Uma das conclusões mais comuns nessas pesquisas é a de que os adultos diferem na forma como socializam as crianças nestas práticas em função do seu próprio perfil sociocultural (Williams, 2002). Outra é a de que, talvez por essa razão de fundo, é difícil construir boas conversas, mesmo quando realizadas de forma intencional e teoricamente informada, embora a investigação também aponte para os efeitos positivos do treino dos adultos na qualidade da prática e das aprendizagens linguísticas das crianças (Zevenberger e Whitehurst, 2003; Marjanovič-Umek et al., 2019; Sénéchal, 2017).

Essas pesquisas conduziram-me à identificação de uma área crítica na formação e na investigação, nomeadamente a constituída pela aprendizagem profissional inicial de educadores. Para contribuir para obviar à falta de investigação nesta área, desenvolvi um projeto científico-pedagógico que tenho implementado numa Unidade Curricular de que sou docente e responsável no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. Obedecendo às restrições do plano de Bolonha, essa UC tem lugar antes do contacto dos estudantes com a prática profissional, que apenas acontece no último ano do mestrado.

Em função do foco deste artigo (e das limitações de espaço que se impõem), destaco dois objetivos do projeto, nomeadamente a intenção (formativa) de proporcionar aos estudantes o ensaio (Grossman, Hammerness e MacDonald, 2009) da cons-

trução da leitura partilhada com as crianças, assim como a intenção (investigativa) de indagar as aprendizagens profissionais construídas. A recolha de dados que tenho efetuado confirma a complexidade inicial na conceção da prática da leitura partilhada das narrativas, mas revela também o inequívoco desenvolvimento do pensamento dos mestrandos, indiciando, por conseguinte, a construção de aprendizagens profissionais relevantes. No presente ano letivo, o projeto foi financiado pelo ‘Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem’ promovido pelo Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho (IDEA), pelo que procederei a curto prazo à divulgação dos resultados desses estudos.

A referência a esta experiência serve aqui sobretudo como pretexto para deixar o repto de que a leitura partilhada seja assumida como objeto de investigação na comunidade científica e que seja objeto de divulgação na *Entreler*. O papel da leitura partilhada no desenvolvimento linguístico das crianças, de que acima dei conta muito sumária, faz dela uma prática de inquestionável valor na consecução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), e, naturalmente, do Plano Nacional de Leitura, o que a meu ver justifica o investimento em investigação que produza saber sobre as boas conversas que se constroem sobre os textos narrativos lidos. Tenho em mente estudos que procurem, por exemplo, respostas a perguntas como as seguintes:

Que conceções e práticas de leitura partilhada têm os educadores? O que pensam sobre como, porquê e para quê ler textos narrativos com as crianças? E como realizam de facto essa leitura? Como a articulam com o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar?

O que revelam as boas práticas de leitura partilhada com estas crianças?

E que pensam e fazem os formadores de educadores? E os bibliotecários? E as famílias?

---

## PARA CONCLUIR

As boas conversas sobre os textos narrativos não deixam de fazer sentido a partir do momento em que as crianças aprendem a ler; pelo contrário, a partir desse momento, ganham outros contornos, que se complexificam ao longo da vida, como bem o ilustra a realização dos clubes de leitura dos leitores adultos. O enfoque nos leitores que ainda não sabem ler foi neste artigo subsidiário da exposição dos argumentos sobre a importância da realização das boas conversas. Da mesma forma, o foco nos textos narrativos não significa a valorização exclusiva deste tipo de texto, querendo sobretudo sinalizar que as boas conversas são irremediavelmente condicionadas pelo tipo de texto lido, pelo que conversar sobre uma história terá contornos diferentes de conversar sobre um texto de tipo informativo, por exemplo.

---

## FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

É igualmente elaborado no âmbito do projeto PRT-MJC-13/2020, financiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, promovido pelo Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho (IDEA).

## REFERÊNCIAS

- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Balari, S., Lorenzo, G., & Sultan, S.E.** (2020) Language Acquisition and EcoDevo Processes: The Case of the Lexicon-Syntax Interface. *Biol Theory*. <https://doi.org/10.1007/s13752-020-00352-9>
- Baron-Cohen, S.** (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Bruner, J. S.** (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Bruner, J. S.** (2006). Narrative and paradigmatic modes of thought. In *In search of pedagogy, Vol. II: The selected works of Jerome S. Bruner* (pp. 116–128). Routledge.
- Garvis, S., & Pramling, N.** (eds.). *Narratives in early childhood education. Communication, sense making and lived experience*. Routledge.
- Gormley, S., & Ruhl, K. L.** (2005) Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21 (3), 307-313.
- Grolig, L., Cohrds, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schoeder, S.** (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Grossman, P., Hammerness, K., & MacDonald, M.** (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15:2, 273-289.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J.** (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. The Falmer Press.
- Halliday, M. A. K.** (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hasan, R.** (2001). The ontogenesis of decontextualised language: Some achievements of classification and framing. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research* (pp. 47-79). Peter Lang.
- Hasan, R.** (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells. & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 112-126). Blackwell.
- Heath, S. B.** (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and schools*. Cambridge University Press.
- Kuhl, P.** (2011). Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind, brain, and education*, 5 (3), 129-142.
- Laevers, F.** (2000). Forward to basics! Deep level learning and the experiential approach. *Early Years*, 20 (2), 20-29.
- Lenneberg, E.** (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, Inc.
- Lever, R., & Sénéchal, M.** (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Marjanovič-Umek, L. Hacin, K., & Fekonja, U.** (2019) The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment, *Early Child Development and Care*, 189:7, 1135-1146.
- Martin, J.R. & Rose, D.** (2005). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Noble, C., Sala, Peter, G., Lingwood, J. Rowland, r., Gobet, F., & Pine, J.** (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100-290.

- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K.** (2018). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Pereira, Í.S.P.** (2014). Construção de significados e linguagens especializadas. Para um entendimento da complexidade da aprendizagem da leitura. In F.L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 91-119). Almedina.
- Pompert, B.** (2012). Teaching reading by writing. In B. Van Oers, B. (Ed.), *Developmental education for young children. Concept, practice and implementation* (pp. 239-252). Springer.
- Pramling, N.** (2017). Narrative engagement and children's development. In S. Garvis & N. Pramlin (Eds.), *Narratives in early childhood education. Communication, sense making and lived experience* (162-169). Routledge.
- Schleppegrell, M. J.** (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sénéchal, M.** (2017). Shared reading: an informal literacy activity par excellence. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover and C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (pp. 273-283). Routledge.
- Silva, I. L., Marques, L. Mata, L., & Rosa, M.** (Coord.), (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Volpi, J.** (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara.
- Vygotsky, L.** (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wells, G.** (1987). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Hodder & Stoughton.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M.** (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Williams, G.** (2001). Literacy pedagogy prior to schooling: Relations between social positioning and semantic variation. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research* (pp. 17-45). Peter Lang.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G.J., & Zevenbergen, J.A.** (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J.** (2003). Dialogic Reading: A Shared Pictured book Reading intervention with preschoolers. In van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (Eds.), *On Reading Books to Children Parents and Teachers* (pp. 160-177). Routledge.

---

#### NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

**Íris Susana Pires Pereira** é professora auxiliar no Instituto da Educação da Universidade do Minho desde 2008. É membro do Centro de Investigação em Educação, onde coordena o Grupo de Investigação Tecnologias, Multiliteracias e Currículo. É atualmente diretora adjunta da *Revista Portuguesa de Educação*. Investiga a didática da língua em contexto educativo, a leitura digital multimodal e formação inicial e contínua de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo da Educação Básica.

---

## Leituras dos *media* no contexto das bibliotecas escolares

Sara Pereira e Margarida Toscano

---

### RESUMO

Num mundo profundamente mediatizado (Couldry & Hepp, 2017), caracterizado pela interdependência entre praticamente todos os domínios da vida quotidiana e os *media*, em que estes marcam as dinâmicas e as relações sociais, é necessário (re)pensar a ação dos sujeitos e das instituições na mediação desse mundo. É nesta linha que trazemos para discussão o papel das bibliotecas escolares enquanto instituições mediadoras da realidade social dos alunos e enquanto agentes potencialmente promotores de leituras críticas dessa realidade, habitada e marcada pelos *media*. Tendo por base um estudo mais vasto sobre a *Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares*, este artigo tem como suporte um inquérito *online* respondido por 723 professores bibliotecários em 2019. Partindo de um recorte dos dados, pretende-se evidenciar o tipo de atividades relacionadas com as leituras dos *media* promovidas no contexto da biblioteca escolar, tendo como quadro de análise a Literacia para os *Media*. Os dados apontam para três abordagens principais: leituras dos *media* como objeto de análise crítica; leituras que usam os *media* como instrumento ou suporte; e práticas de leitura sem relação direta com os *media*.

### ABSTRACT

*In a deeply mediatized world (Couldry & Hepp, 2017), characterized by the interdependence between practically all areas of daily life and the media, in which they mark the dynamics and social relations, it is necessary to (re)think the action of subjects and institutions in the mediation of this world. In this regard we bring to discussion the role of school libraries as institutions mediating the social reality of students and as agents potentially promoting critical readings of that reality, inhabited and marked by the media. Based on a broader study on Media Literacy in School Libraries, this article is supported by an online survey answered by 723 library teachers in 2019. Based on a data cut-out, the aim is to highlight the type of activities related to media readings promoted in the context of the school library, with Media Literacy as the framework for analysis. The data point to three main approaches: reading the media as an object of critical analysis; readings that use the media as an instrument or support; and reading practices without a direct relationship with the media.*

---

### PALAVRAS-CHAVE

***media*, literacia, literacia para os *media*, bibliotecas escolares**

## INTRODUÇÃO

Num estudo de 2011 sobre a situação da *Educação para os Media em Portugal* (Pinto et al., 2011) desenvolvido por investigadores da Universidade do Minho e financiado pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), as bibliotecas escolares (BE) surgiam como atores emergentes na promoção da Literacia para os Media (LM) no contexto escolar. A escola era identificada como o principal *locus* de promoção da LM através da sala de aula, de atividades extracurriculares e das bibliotecas. Experiências relacionadas com o cinema, o jornalismo escolar e a publicidade apareciam como as mais frequentes.

Nos quase 10 anos que decorreram entre aquele estudo e o tempo presente, foram vários os aspetos que se alteraram, desde o ambiente tecnológico e mediático à relação que estabelecemos com os media e as tecnologias digitais, às competências requeridas aos cidadãos para enfrentarem os desafios da sociedade digital e à função educativa da escola. Foi a este propósito que surgiu, na última década, um conjunto de documentos que visam fornecer orientações para a educação do século XXI, colocando a tónica nas competências que os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolaridade, para se prepararem para as exigências e os desafios sociais. Deste conjunto de documentos a nível nacional destacamos quatro: o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* (2012, 2.<sup>a</sup> edição de 2017), da Rede de Bibliotecas Escolares; o *Referencial de Educação para os Media* aprovado e adotado pelo Ministério da Educação em abril de 2014; o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017); e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017).

Estes documentos constituem-se como referenciais para todas as escolas, abrangendo todos os níveis da escolaridade obrigatória e ainda, alguns deles, a educa-

ção pré-escolar. Tal como é preconizado no Prefácio do documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, assinado por Guilherme d'Oliveira Martins, “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (d'Oliveira Martins et al., 2017, p. 5). Refere ainda o autor que “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais”, o que leva a considerar “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio” (p. 6).

Numa pertinente reflexão sobre este documento, Laborinho Lúcio elogia a perspetiva de Educação ali explanada, que recusa “uma visão meramente utilitarista que a reduza à condição de simples instrumento, nomeadamente, do desenvolvimento económico” (Laborinho Lúcio, 2018, p. 1), acrescentando ainda que, quando se tomava a escola “apenas como mais um elemento da chamada sociedade da inovação, do conhecimento e das novas competências, a cidadania e a democracia perdiam relevo na formação das crianças e dos jovens, tratados mais como objecto ou destinatários neutros da própria educação, do que, como devia acontecer, enquanto seus principais sujeitos” (p. 2).

Os princípios, valores e áreas de competência identificados e apontados naqueles quatro documentos abrem a escola para novas formas de aprender e de ensinar e alicerçam os conhecimentos que, hoje, crianças e jovens precisam de desenvolver. Se considerarmos, como refere Carlsson, que “as sociedades mediadas requerem cidadãos media-literados”<sup>[1]</sup>, compreendemos a LM como uma área-chave do processo de ensino-aprendizagem.

Estas são as ideias centrais que suportam o reconhecimento do papel crucial da escola, em particular das BE, na promoção de leituras críticas dos *media*. É sobre

este assunto que nos iremos deter. Primeiro, argumentando teoricamente; em seguida, apresentando resultados de um estudo nacional sobre *Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares* que permitirão identificar atividades de leitura dos *media* realizadas neste contexto; e, a partir daqui, apresentando algumas conclusões.

## 1. LEITURAS DOS *MEDIA* NO QUADRO DA LITERACIA MEDIÁTICA E PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR

A realidade social é construída, formada e moldada pelos *media* e através dos *media*. De acordo com Couldry e Hepp, “o mundo social não é apenas mediado mas também mediatizado: ou seja, alterado nas suas dinâmicas e estrutura pelo papel que os *media* continuamente (na verdade, recursivamente) desempenham na sua construção”<sup>[2]</sup>. Com efeito, as práticas comunicativas, e não apenas as das gerações mais novas, através das quais construímos os nossos mundos sociais e culturais, são hoje profundamente mediadas pelas tecnologias e meios de comunicação. Livingstone fala em “mediação de tudo”, referindo, juntamente com Lievrouw:

*Nenhuma parte do mundo, nenhuma atividade humana é intocada pelos novos media. Sociedades em todo o mundo estão a ser remodeladas, para o bem ou para o mal, por mudanças no ambiente mediático e informacional global. O mesmo acontece com a vida quotidiana dos cidadãos. As formas nacionais e subnacionais de inclusão e exclusão social, política e económica são reconfiguradas pela crescente dependência das tecnologias da informação e comunicação na mediação de quase todas as dimensões da vida social.*<sup>[3]</sup>

Couldry e Hepp (2017) afastam-se, no entanto, da ideia de o mundo social ser totalmente “colonizado” pelos *media* e pelas suas lógicas. De acordo com os autores, o mundo é socialmente construído pelos sujeitos, nas suas ações e interações

quotidianas, e pelas instituições. Sujeitos e instituições desempenham, portanto, um importante papel na construção e interpretação desse mundo. É a partir deste argumento que construímos o nosso, tendo como quadro a LM: as instituições, neste caso as educativas, como é o caso das BE, são um contexto privilegiado de aprendizagem participativa, que pode exercer um papel de relevo na compreensão de como crianças e jovens constroem os seus mundos com os *media* e como comunicam sobre esses mundos; na promoção de formas de expressão nos e através dos *media*; e na criação de oportunidades para os lerem criticamente, no sentido apontado de construtores e mediadores da realidade social. Nestas leituras não incluímos apenas a atualidade jornalística, como seria o caso da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo em 2020, mas a atualidade num sentido mais amplo, entendida como os assuntos que são novidade e que geram interesse nas pessoas. Incluímos também leituras sobre a publicidade e ainda a ficção nas suas variadas formas enquanto fonte de entretenimento e de informação sobre diferentes temas da vida social, meio de construção de uma certa visão sobre o mundo e o lugar que nele ocupamos, nós e os outros. Tal como referem Kellner e Share,

*estes sistemas complexos de comunicação, representação, produção, distribuição e consumo são formas de pedagogia que nos ensinam sobre nós próprios e o mundo à nossa volta. São também um ecossistema que está constantemente a rastrear e a vender os nossos movimentos, comunicações e dados pessoais.*<sup>[4]</sup>

Assim sendo, aprender a ler, questionar e analisar criticamente os *media*, bem como aprender a criar e a produzir, são competências essenciais para a compreensão, participação e intervenção no mundo atual. São estes, com efeito, os objetivos da Literacia Mediática, assumindo a pedagogia crítica uma parte fundamental do processo de Educação para os *Media* (Buckingham, 2003). Sem este quadro de

entendimento concetual, os *media* e as tecnologias podem ser meramente instrumentais à aprendizagem, perdendo-se o potencial analítico e transformativo.

São vários os documentos e as recomendações da Comissão Europeia que fazem referência ao conceito de LM e que colocam a tónica no desenvolvimento de capacidades críticas. É o caso da Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009 sobre “Literacia Mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva”, em que a LM é definida como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”, sendo também enfatizado que

*A literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. (...). A literacia mediática é hoje considerada uma das condições*

*essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (Recomendação da Comissão Europeia, 2009, art.º 15).*

Tendo presentes as mudanças significativas ocorridas no ecossistema, nas práticas e na cultura mediática e procurando reunir sob o mesmo chapéu o trabalho na área da Literacia da Informação e o trabalho na área da Literacia Mediática, bem como unificar outros conceitos, a UNESCO recomenda o uso do termo Literacia para os *Media* e Informação, em inglês, *Media and Information Literacy (MIL)*. Advoga a UNESCO que

*por um lado, a Literacia da Informação enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação e uso ético de tais informações. Por outro lado, a Literacia para os Media enfatiza a capacidade de entender as funções dos media, avaliar como essas funções são concretizadas e o envolvimento racional com os media para a autoexpressão”.[5]*

O conceito de *MIL* pretende ainda reunir outras noções que apontam para o desenvolvimento de competências relacionadas com o sistema mediático, independentemente do meio ou das tecnologias utilizadas (V. Figura 1).



Figura 1: A ecologia de *Media*, Informação e Literacia (Fonte: UNESCO, 2011, p.19. Elaboração própria)

Apesar de o conceito de MIL ser apresentado e entendido pela UNESCO como um conceito composto e integrador, alguns autores preferem usar, para a era cibernética, o termo Transliteracia. Trata-se de um conceito que exprime a necessidade de convocarmos competências de várias literacias (televisiva, fílmica, da imagem, do som, da publicidade, da imprensa, dos videojogos, das redes sociais, entre outras) para sermos considerados literados no século XXI e conseguirmos lidar com uma panóplia de meios e de ambientes mediáticos. Com efeito, a convergência mediática - “um processo contínuo, que ocorre nas várias interseções entre as tecnologias dos *media*, as indústrias, os conteúdos e os públicos”<sup>[6]</sup> - exige que os cidadãos convoquem vários conhecimentos e competências, ou seja, que desenvolvam capacidades de Transliteracia(s). De acordo com Jaeger,

*As pessoas percorreram uma estrada da comunicação que cresceu da oralidade para a arte, para o impresso, para filmes, para mensagens musicais, para apresentações multimédia e para combinações de todas estas opções. (...) As pessoas têm agora que ler em plataformas eletrónicas, aplicar conhecimentos prévios a uma nova aplicação, ampliar o seu âmbito de leitura para incluir a avaliação crítica da credibilidade das fontes e aplicar regras de descodificação e codificação a novas plataformas de conteúdo, como vídeo, Skype, blogs e fora de discussão online, para se tornarem membros produtivos da sociedade.*<sup>[7]</sup>

Nessa “estrada da comunicação”, pelo seu papel essencial no desenvolvimento da cultura ocidental e pela importância que ainda mantém, importa uma breve referência ao livro e às literacias do impresso. Historicamente, a dessacralização do saber e dos valores que o Renascimento iniciou, o surgimento da tipografia de Gutenberg e a entrada do livro nos circuitos de comércio e de comunicação levam a que este possa considerar-se “o primeiro média com carácter moderno” (Babo, 1993, p.128). Desde o Renascimento ao século XIX e em boa me-

didada em toda a primeira metade do século XX - em que se torna um meio de consumo de massas (Kovač & Weel, 2020, p.13) -, é o livro impresso que modela a cultura, o sistema educativo e um currículo escolar cuja finalidade primeira é promover as literacias da leitura, da escrita e do cálculo. Os meios audiovisuais, em particular a televisão, nos anos 60, a Internet e toda a panóplia de outros *media* que surgem desde finais do século XX vieram colocar em causa esta hegemonia do livro ou, melhor dizendo, dos *media* impressos (livros, jornais, revistas e outros formatos impressos) e exigir dos cidadãos um conjunto mais vasto e complexo de literacias, como temos vindo a referir.

Segundo Thomas et al., a Transliteracia tem a vantagem de oferecer uma perspetiva unificada do que significa ser literado no século XXI: ser capaz de “ler, escrever e interagir em várias plataformas, ferramentas e *media*”<sup>[8]</sup>, incluindo os *media* impressos. O conceito de Transliteracia, ao salientar a importância de os cidadãos desenvolverem competências que convocam gramáticas de diferentes literacias, pode efetivamente ser um conceito útil para melhor definirmos a complexidade de competências mediáticas que são condição para compreender e atuar num ambiente de convergência que, de acordo com Jenkins (2001), está a transformar profundamente a nossa cultura.

---

## 2. METODOLOGIA DE ESTUDO

Este artigo tem por base um estudo mais amplo sobre a *Literacia para os Media nas Bibliotecas Escolares* levado a cabo em 2019 pelas autoras deste artigo. Através da aplicação *online* de um questionário à população dos professores bibliotecários de Portugal Continental, o estudo tem como objetivo conhecer a situação atual da promoção da Literacia para os *Media* nas BE, identificar o tipo de atividades que

se realizam neste âmbito e neste contexto, bem como compreender as dificuldades e os entraves ao seu desenvolvimento.

O questionário foi aplicado entre julho e setembro de 2019 a todos os professores bibliotecários a exercer funções em escolas de Portugal continental. O *link* para o preenchimento *online* do questionário foi enviado através da RBE.

Foram validados 723 questionários, tendo-se recorrido ao programa informático IBM® SPSS® Statistics for Windows, versão 25.0 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), para a análise estatística dos dados.

Nestes questionários foi solicitado aos professores que indicassem três atividades de LM realizadas nos últimos dois anos letivos (2017/2018 e 2018/2019), consideradas mais relevantes. Tendo em vista a análise destas atividades, as mesmas foram submetidas a um processo de codificação de que resultaram oito categorias temáticas, conforme tabela abaixo.

---

#### Categorias temáticas das atividades

---

1. Segurança e riscos na Internet e redes sociais

---

2. Desinformação e notícias falsas

---

3. Pesquisa, plágio e direitos de autor

---

4. *Media* e ferramentas digitais como suportes/recursos de aprendizagem

---

5. Cinema e Literacia fílmica

---

6. Exploração e análise dos *media*

---

7. Produção de *media* e de conteúdos

---

8. Outros

---

Tabela 1 – Categorias temáticas das atividades de Literacia Mediática identificadas pelos professores bibliotecários

Especificamente para este artigo, escolhemos analisar o lugar da leitura dos *media* nas atividades de Literacia Mediática promovidas no contexto da biblioteca escolar. Para tal, fizemos um recorte de dados a partir das atividades de LM identificadas no questionário.

Além de uma apresentação geral dos tipos de atividade mais frequentes, que nos dará uma ideia dos temas que têm sido explorados, o artigo centra-se nas atividades de leitura relatadas pelos professores, com destaque para as que se relacionam com os *media*. A partir do conjunto de atividades mencionadas, procedeu-se a uma pesquisa através de palavras-chave – “book”, “conto”, “histórias”, “ler”, “leitura” e “livro” –, combinando-a com a seleção de atividades que remetiam diretamente para a leitura e análise de diferentes tipos de meios. Compreender que tipo de trabalho de leitura dos *media* se tem desenvolvido no contexto das BE é, portanto, o foco principal deste artigo.

---

### 3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS

Dos 723 respondentes, 85% são do sexo feminino e 15% do sexo masculino. A média de idades situa-se nos 53 anos. Relativamente à formação académica, 37% possui licenciatura ou equivalente, 32% uma pós graduação, 29% tem mestrado e 2% doutoramento. Quase metade dos professores inquiridos (42%) são da área de Língua Materna e Línguas Estrangeiras, enquanto 22% de Ciências Sociais e Humanas, 21% do Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Educação Especial, 10% de Expressões e Tecnologias e 5% de Matemática e Ciências Experimentais. O número de anos mais frequente de desempenho do cargo é 10 anos. Em relação ao concelho de exercício de atividade dos professores, tendo por base as NUTS II, 32% exerce funções no Norte, 29% na Área Metropolitana de Lisboa, 22% no Centro, 10 % no Alentejo e 7% no Algarve.

Relativamente ao nível de ensino da biblioteca onde exercem a sua atividade, surgem em primeiro lugar as BE cujo público pertence aos 3.º e 2.º ciclos do ensino básico (pela ordem indicada), depois as BE de 1.º ciclo e, finalmente, as que servem o ensino secundário.

Dos professores inquiridos, 53% referiram ter frequentado ações de formação sobre Literacia Mediática enquanto 47% disseram não o ter feito. A totalidade dos professores diz conhecer o referencial *Aprender com a biblioteca escolar*, sendo o *Referencial de Educação para os Media* conhecido por 63% dos inquiridos.

#### 4. LEITURAS DOS *MEDIA*: ATIVIDADES NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

##### 4.1. Atividades de Literacia Mediática desenvolvidas na Biblioteca Escolar

Neste estudo procurou-se identificar as atividades de LM desenvolvidas no contexto das BE nos últimos dois anos letivos (ou seja, 2017/2018 e 2018/2019). Da codifica-

ção da vasta lista de atividades indicadas como mais relevantes (Atividade 1=365; Atividade 2= 292; Atividade 3= 184), resultaram oito categorias cuja frequência é indicada na Tabela 2. Como se pode verificar, a categoria mais mencionada, nos três níveis, envolve atividades que abordam a segurança e os riscos na Internet e nas redes sociais. Segue-se a categoria de uso dos *media* e de ferramentas digitais como suportes e recursos de aprendizagem, ou seja, atividades que recorrem a vários tipos de meios mas de forma instrumental. Na atividade 1, encontram-se vários exemplos de exploração dos *media* com objetivos de leitura e análise crítica dos mesmos, decrescendo o número de casos nos níveis seguintes. A Literacia da Informação, que inclui questões relacionadas com pesquisa, plágio e direitos de autor, anda próxima dos 10% sobre o total das atividades realizadas, uma percentagem que talvez se esperasse mais elevada, atendendo ao papel das BE nesta matéria. Embora também não alcance valores elevados, será, no entanto, de destacar a atenção dada à desinformação e às notícias falsas, um fenómeno que,

Categorias	Atividade 1		Atividade 2		Atividade 3	
	N	%	N	%	N	%
Segurança e riscos na Internet e redes sociais	119	32,6%	82	28,1%	57	31,0%
Desinformação e notícias falsas	23	6,3%	26	8,9%	14	7,6%
Pesquisa, plágio e direitos de autor	32	8,8%	30	10,3%	19	10,3%
<i>Media</i> e ferramentas digitais como suporte/recursos de aprendizagem	54	14,8%	46	15,8%	32	17,4%
Cinema e Literacia Fílmica	10	2,7%	12	4,1%	7	3,8%
Exploração e análise dos <i>media</i>	46	12,6%	27	9,2%	10	5,4%
Produção de <i>media</i> e de conteúdos	26	7,1%	20	6,8%	15	8,2%
Outros	55	15,1%	49	16,8%	30	16,3%
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100%</b>	<b>292</b>	<b>100%</b>	<b>184</b>	<b>100%</b>

Tabela 2 – Categorias de atividades desenvolvidas no contexto das Bibliotecas Escolares

não sendo novo, se tornou um problema para o funcionamento democrático das sociedades e que tem ocupado as agendas políticas a nível europeu e internacional. Uma outra categoria que devemos salientar é a que diz respeito à produção de *media* e de conteúdos, embora não ultrapasse, em nenhum dos níveis, os 10%, um valor baixo, mas no qual podemos reconhecer sinais positivos de criação, produção e expressão dos estudantes. A categoria cinema e literacia filmica é a menos referida. Mesmo assim, queremos assinalá-la, mostrando que esta área, que tradicionalmente marcou a Educação para os *Media* no país, continua a receber alguma atenção, embora não a desejável, ainda mais se considerarmos o trabalho do Plano Nacional de Cinema. Por último, na categoria Outros foram classificadas todas as atividades que foram mencionadas pelos professores mas que não demonstravam ligação com a LM. Como se pode verificar, nela recai um número significativo de atividades, o que nos leva a considerar que os professores podem não ter atendido à especificidade da área que estava a ser estudada, ou caracterizam essas atividades como sendo de LM.

#### 4.2. Ler os *media*

Esta categoria, criada especificamente para este artigo, engloba atividades das várias categorias mencionadas nas Tabelas anteriores. Aqui incluímos atividades que: (1) têm os *media* como objeto de leitura e de análise crítica; (2) usam os *media* como instrumento ou suporte de leitura; (3) são de leitura mas não têm relação direta com os *media*. Respondendo a estes critérios, contabilizou-se um total de 160 atividades que se distribuem por três categorias, conforme apresentado no Gráfico 1.

Das atividades relacionadas com a leitura que selecionámos, 48% (N= 76) têm como foco específico a leitura, a análise e a compreensão dos *media* pelos estudantes. Seguem-se, com 28% (N= 45), as que são

- Media objeto de leitura
- Media instrumento de leitura
- Sem relação direta com os *media*

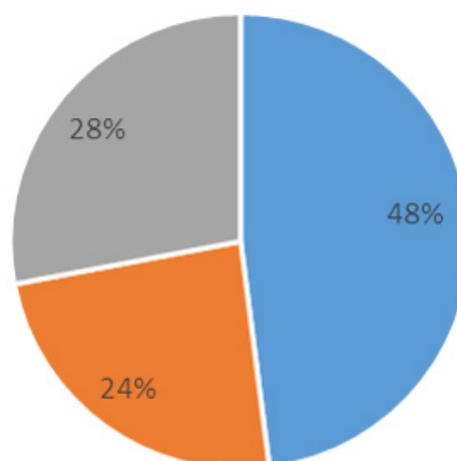


Gráfico 1 – Categorias de leitura dos *media*

de leitura, mas que não têm uma relação direta com os *media*, tendo sido, no entanto, identificadas pelos professores nos questionários. Em terceiro, com 24% (N= 39), surgem as atividades que recorrem aos *media* como meio, instrumento ou auxiliar de leitura.

Sendo este um estudo centrado em atividades de Literacia Mediática no contexto da biblioteca escolar, naturalmente que as atividades de leitura neste contexto não se esgotam no que foi relatado. Interessando-nos, neste trabalho, conhecer os tipos de leitura dos *media* que são promovidos, são de realçar as atividades que têm os *media* como objeto de estudo e de análise, proporcionando aos alunos um olhar e uma leitura mais crítica em relação aos conteúdos e produtos mediáticos. Pelo que verificámos, uma boa parte desse trabalho assenta na imprensa, seja em papel ou *online*, tendo como enfoque as notícias e, sobretudo, as notícias falsas. Com efeito, é em torno da preocupação recente com a desinformação, em particular com as *fake news*, que se centra a leitura crítica da informação. A compreensão da construção dos acontecimentos a partir da análise de primeiras páginas, a análise de representações sociais

nos *media* (especialmente na imprensa), como sejam a condição das mulheres e a (des)igualdade de género, são também assuntos abordados, embora não de forma tão expressiva como as notícias falsas. O cinema, através da análise e desconstrução de filmes, está igualmente presente nas atividades relatadas, embora de forma muito mais pontual. No que se refere ao audiovisual, não se registaram iniciativas relacionadas com séries ou outros produtos ficcionais que, hoje, ocupam lugar significativo no consumo mediático dos jovens. A leitura crítica da publicidade está presente, mas conta com apenas três referências, sendo por isso um universo pouco explorado.

No que diz respeito à categoria de uso dos *media* como meio, auxiliar ou instrumento de leitura, que regista 39 atividades, a maioria centra-se no uso de *ebooks* para vários tipos de leitura, envolvendo experiências de escrita digital. A criação de *book trailers* é uma estratégia para incentivar e promover a leitura que aparece com alguma frequência. A produção de versões animadas das histórias primeiramente lidas ou contadas surge também como uma das atividades com aquele objetivo.

A categoria que engloba atividades de leitura que não se relacionam com os *media* diz respeito a atividades de leitura mais ‘tradicionais’, como, por exemplo, contar uma história ou ler um livro (impresso). São atividades presentes em momentos como ‘A hora do conto’ ou em iniciativas como ‘A semana da leitura’, ciclos de leitura ou a participação no concurso ‘Miúdos a votos’.

Das 160 atividades relacionadas com a leitura que identificámos, 32,5% foram dinamizadas na zona Norte, 28,8% na Área Metropolitana de Lisboa, 20% na região Centro, 10% na área do Algarve e 8,7% na região do Alentejo. Todos os professores que identificaram estas atividades afirmaram conhecer o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* e cerca de 82% referiram conhecer o *Referencial de Educação para*

*os Media*. Estes números são bem superiores ao enquadramento das atividades nestes referenciais: 69% das atividades das atividades tiveram por base o referencial da RBE e apenas 15% tiveram por base o referencial indicado em segundo (taxa de não resposta de 16%).

Relativamente aos destinatários principais destas atividades, salientam-se os alunos do 3.º ciclo do ensino básico (44 atividades), logo seguidos dos alunos do 1.º ciclo (40 atividades) e do 2.º ciclo (39 atividades), verificando-se um menor número de atividades dirigidas a alunos do ensino secundário (26). Não se registaram atividades que tivessem as crianças da educação pré-escolar como público-alvo. Seis atividades tiveram como destinatários os professores, duas os pais e encarregados de educação, e outras duas os auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais.

A maior parte das atividades foi realizada no âmbito do currículo em articulação com as áreas transversais (N= 57) ou com as disciplinas de Português e línguas estrangeiras (N= 34), estando as restantes dispersas por outras áreas curriculares. É de realçar o facto de apenas 15 atividades terem sido desenvolvidas de forma extracurricular. Justifica-se, deste modo, a articulação curricular (N= 65) e o projeto (N= 45) como o seu principal enquadramento. *Workshops*/oficinas e exercícios de leitura e análise crítica são os formatos principais de concretização. A produção digital e audiovisual tem uma expressão muito reduzida neste tipo de atividades, cingindo-se praticamente à criação de *book trailers* e de animações a partir da leitura de livros. Sobre a periodicidade de realização, a maioria das atividades é realizada anualmente, seguindo-se a realização trimestral e temos ainda 19 atividades que foram realizadas semanalmente.

No que respeita aos promotores, destacam-se: a BE em colaboração com os professores, em primeiro, e apenas a BE, em segundo. São muito reduzidas as iniciativas

levadas a cabo com a parceria de instituições externas. Na dinamização de qualquer destas atividades, o número de anos de desempenho do cargo de professor bibliotecário não é uma variável significativa.

Questionados sobre os principais instrumentos usados para a avaliação das atividades, os professores referem sobretudo os trabalhos/produções finais dos alunos, seguidos de questionários de opinião e, em terceiro, as grelhas de observação. De realçar o facto de serem pouco usados os testes de competências. Há, no entanto, uma preocupação com a avaliação, confirmada pelo facto de apenas três atividades não terem sido objeto de avaliação.

Procurámos também conhecer o nível de satisfação dos professores bibliotecários, bem como o do público que participou nas atividades, a partir de um conjunto de itens. Como se pode verificar nos Gráficos 3 e 4, esses níveis, contabilizados numa escala de 1 a 5 pontos (sendo 1 ‘muito insatisfeito’ e 5 ‘muito satisfeito’), alcançam sempre médias acima dos três

ou dos quatro pontos, o que nos indica níveis altos de satisfação.

No que diz respeito aos professores bibliotecários inquiridos, os motivos de maior satisfação, com médias acima de quatro, dizem respeito à motivação e interesse dos participantes (=4,54), à recetividade por parte da Escola/Agrupamento (=4,44), ao nível de preparação dos dinamizadores (=4,31) e às condições do espaço (=4,15). Este último contrasta com o item ‘meios tecnológicos disponíveis e acesso à Internet’, que é o que obtém menor média, embora também registre valores próximos dos quatro pontos (=3,71). A promoção de competências, sejam de análise crítica de conteúdos (=3,88), de acesso e de uso técnico (=3,84) ou de criação e produção de conteúdos (=3,77), alcançam médias também próximas dos quatro pontos, mas não são as que lideram os níveis de satisfação. Embora as diferenças entre este tipo de competências não sejam relevantes, as médias registadas por cada grupo estão em consonância com o tipo de atividades realizadas.

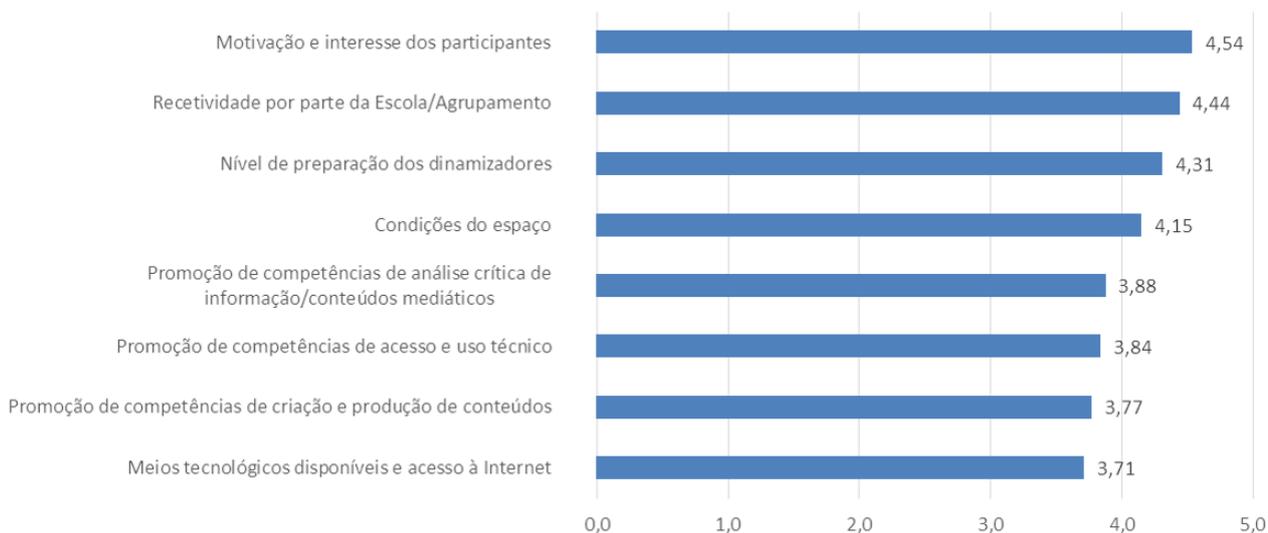


Gráfico 2 – Nível de satisfação dos professores bibliotecários em relação às atividades realizadas (1: Muito insatisfeito; 5: Muito satisfeito)



Gráfico 3 - Nível de satisfação do público que participou nas atividades  
(1: Muito insatisfeito; 5: Muito satisfeito)

De acordo com a percepção dos professores bibliotecários inquiridos, os níveis de satisfação dos públicos envolvidos atingem também médias altas, ficando abaixo dos quatro pontos apenas a satisfação com os meios tecnológicos e acesso à Internet (=3,66). O interesse e participação na atividade (=4,58) é o mais destacado, mas o tema (=4,55), as estratégias (=4,27), as aprendizagens adquiridas (=4,23), bem como as condições do espaço (=4,16), atingem igualmente médias elevadas.

## 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O estudo que engloba a análise desenvolvida neste artigo sobre as leituras dos *media* no contexto das BE tem como propósito central caracterizar o desenvolvimento da LM naquele contexto. O recorte que aqui incluímos permitiu-nos olhar para as atividades de leitura, especialmente dos *media*. A categorização que seguimos dá-nos informação sobre os tipos de leitura, distinguindo entre a leitura crítica dos *media* e dos seus conteúdos - um dos principais objetivos da LM - e o recurso aos *media* apenas como instrumentos de leitura. Olhámos ainda para atividades relacionadas com a leitura mas que, à

partida, deixam os *media* de fora. No entanto, podemos considerar o livro, como mencionado anteriormente, ele próprio um meio. Neste trabalho, seguimos um conceito de leitura amplo, aplicando-o a vários conteúdos e suportes e tendo por base as experiências de leitura quotidianas a partir dos *media* no seu papel de mediadores do mundo, como referido antes. Assim, tomámos os *media* e as tecnologias digitais como lugares de leitura, reconhecendo a importância de, primeiro, os considerar como tal e, em segundo, de aprender a ler criticamente e a descodificar as suas mensagens e conteúdos. Embora haja ainda um caminho longo a percorrer, encontramos um cenário que é promissor no que diz respeito ao trabalho de promoção de leituras críticas dos *media*. Sendo positivo que as notícias falsas tenham sido um dos principais tópicos deste trabalho, há temas e assuntos que fazem parte das experiências mediáticas dos alunos que são pouco explorados ou estão ausentes. Promover genericamente competências de pesquisa, seleção e validação de informação pode proporcionar aos alunos aprendizagens mais amplas e transferíveis para diferentes contextos e situações. Além disso, se considerarmos o impacto dos produtos e conteúdos mediáticos na formação da identidade das

crianças e jovens e na construção da sua visão do mundo e dos outros – como é o caso do cinema, das séries, dos videogames, das redes sociais, dos YouTubers e outros influenciadores digitais e da atualidade jornalística –, compreendemos a importância da sua exploração crítica.

A cultura que emerge da convergência tecnológica e das novas formas de consumo que daí advêm (Jenkins, 2006) leva-nos a (re)pensar programas e projetos de leitura, para que enquadrem as experiências e as práticas dos leitores atuais. Como refere Canclini,

*Agora, a convergência digital está a instaurar uma integração multimédia que permite ver e escutar no telemóvel imagens, textos escritos e transmissão de dados. Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagens permitem já conceber como ilhas separadas os textos, as imagens e a sua digitalização.*<sup>[9]</sup>

Efetivamente se, em termos relativos, a edição impressa tem diminuído consideravelmente, excetuando o caso de *best sellers* (Kovač & Weel, 2020, p. 14-15), o texto e a leitura *online* não têm cessado de aumentar através dos formatos de edição próprios da Internet: livros eletrónicos; jornais e revistas *online*; correio eletrónico, *chats* e mensagens; blogues, sítios e páginas Web; redes sociais como o Twitter (apenas texto), o Facebook, o Instagram e outras. Assim, ainda que o texto escrito se veja ameaçado pela posição central frequentemente conferida à imagem e pelo crescimento de conteúdos áudio e vídeo (Kovač & Weel, 2020, p. 12) – cuja tendência recente é a produção de conteúdos para *podcast*, Youtube, Netflix, aplicações e a exploração de *memes* –, “as palavras são uma parte integral e constitutiva da vida em linha”<sup>[10]</sup>, como referem Kovač e Weel. Mesmo os formatos audiovisuais implicam a leitura, quer de texto com alguma extensão (as legendas de um filme

ou série), quer de texto curto, quer ainda das instruções e metadados sem os quais o acesso, o uso e a exploração de muitos daqueles produtos ficam comprometidos. Nada aponta, assim, para a diminuição da leitura, mas antes para a sua importância crescente, ainda que frequentemente se possa tratar de uma leitura de texto curto, em varredura ou em sobrevoo, fragmentada e dispersa.

Neurocientistas e outros estudiosos têm demonstrado que os *media* usados e as práticas de leitura condicionam o desenvolvimento de importantes processos e capacidades intelectuais e afetivas. A inferência e o raciocínio, a reflexão, a análise crítica, a construção de conhecimento e de um ponto de vista são competências que a leitura em extensão do impresso permitem desenvolver e que são essenciais no mundo digital, caracterizado pela hibridez, instantaneidade e sobreabundância de informação. Ainda como referem Kovač e Weel,

*A mudança rápida e indiscriminada do material impresso, papel e lápis para as tecnologias digitais, na educação básica, não é neutra e pode causar um retrocesso no desenvolvimento da compreensão leitora das crianças e das suas capacidades emergentes de pensamento crítico.*<sup>[11]</sup>

Assim, precisamos de reconhecer a coexistência dos sistemas impresso, audiovisual e digital e “olhar para o papel e os ecrãs como suportes opcionais que se vão alternando nos desempenhos pessoais e nas relações com os outros”<sup>[12]</sup>. É neste contexto que a Transliteracia assume um significado e uma importância fundamentais, ao convocar as múltiplas literacias, desde as mais tradicionais às emergentes, para enfrentar os desafios da era digital. Nesta abordagem, considera-se que o domínio das literacias da leitura e da escrita, tradicionalmente ligadas ao impresso, são essenciais para desenvolver as literacias exigidas pelos ambientes audiovisuais e digitais.

## Notas

- [1] “Mediated societies require media-literate citizens” (Carlsson, 2019, p. 37).
- [2] “The social world is not just mediated but mediatized: that is, changed in its dynamics and structure by the role that media continuously (indeed recursively) play in its construction” (Couldry & Hepp, 2017, p. 15).
- [3] “No part of the world, no human activity, is untouched by the new media. Societies worldwide are being reshaped, for better or for worse, by changes in the global media and information environment. So too are the everyday lives of their citizens. National and sub-national forms of social, political and economic inclusion and exclusion are reconfigured by the increasing reliance on information and communication technologies in mediating almost every dimension of social life” (Lievrouw & Livingstone, 2009, p. 1).
- [4] “These complex systems of communication, representation, production, distribution, and consumption are forms of pedagogy that teach us about ourselves and the world around us. This is also an ecosystem that is constantly tracking and selling our movements, communications, and personal data” (Kellner & Share, 2019, p. XI).
- [5] “On the one hand, information literacy emphasizes the importance of access to information and the evaluation and ethical use of such information. On the other hand, media literacy emphasizes the ability to understand media functions, evaluate how those functions are performed and to rationally engage with media for self-expression.” (UNESCO, 2011, p. 18).
- [6] “Media convergence is an ongoing process, occurring at various intersections of media technologies, industries, content and audiences” (Jenkins, 2001, § 11).
- [7] “People have travelled down a communication road that has grown from orality to art, to print, to movies, to musical messages, to multimedia presentations, and to combinations of all of the above. (...) People now have to read across electronic platforms, apply previous knowledge to a new application, broaden their scope of reading to include critical evaluation for credibility, and apply rules of decoding and encoding to new content platforms, such as video, Skype, blogging, and online discussions to become productive members of society” (Jaeger, 2011, p. 44).
- [8] “To read, write and interact across a range of platforms, tools and media” (Thomas et al., 2007, § 3).
- [9] “Ahora, la convergencia digital está instaurando una integración multimedia que permite ver y escuchar en el teléfono móvil audio, imágenes, textos escritos y transmisión de datos. Ni los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas, ni la fusión de empresas que antes producían por separado cada tipo de mensajes, permite ya concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización” (Canclini, 2015, p. 4).
- [10] “Las palabras escritas son una parte integral e constitutiva de la vida en línea” (Kovač & Weel 2020, p. 13).
- [11] “El cambio rápido e indiscriminado de material impreso, papel y lápices a tecnologías digitales en la educación primaria no es neutral y puede causar un retroceso en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y de sus habilidades emergentes de pensamiento crítico” (Kovač & Weel, 2020, p. 10).
- [12] “Mirar el papel y las pantallas como soportes opcionales que se alternan en los desempeños personales y los vínculos con otros” (Canclini, 2015, p. 5).

## REFERÊNCIAS

- Babo, M.A.** (1993). *A escrita do livro*. Vega
- Buckingham, D.** (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Canclini, N. G.** (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. N. García Canclini, V. Gerber Bicecci, A. López Ojeda, E. Nivón Bolán, C. Pérez Camacho, C. Pinochet Cobos & R. Winocur Iparraguirre. *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-37). Paidós. Disponível em <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/hacia-una-antropologia-de-los-lectores/469/>
- Carlsson, U.** (2019). Media and Information Literacy: field of knowledge, concepts and history. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: a question of democracy* (pp. 37-55). University of Gothenburg.
- Comissão Europeia (CE)** (2009). *Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Recomendação 2009/625/CE de 20 de agosto. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>
- Conde, E., Mendinhos, I. & Correia, P.** (Coord.) (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Rede de Bibliotecas Escolares. 2.ª ed. Disponível em [https://www.rbe.mec.pt/np4/referencial\\_2017.html](https://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html)
- Couldry, N. & Hepp, A.** (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- d'Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., et al.** (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE. Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- GTEC - Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania** (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Jaeger, P.** (2011). Transliteracy: new Library Lingo and what it means for instruction. *Library Media Connection*, 30 (2), 44-47.
- Jenkins, H.** (2001). Convergence? I diverge. *Technology Review*, 104. Disponível em <http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/converge.pdf>
- Jenkins, H.** (2006). *Convergence culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Kellner, D. & Share, J.** (2019). *The critical Media Literacy guide: engaging media and transforming education*. Brill Sense.
- Kovač, M. & Weel, A.** (ed.) (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Unesco/Cerlac. Disponível em [https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2020/04/Cerlalc\\_Publicaciones\\_Dossier\\_Pantalla\\_vs\\_Papel\\_042020.pdf](https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf)
- Laborinho Lúcio, A.** (2018). *Como se fosse um espelho: a propósito do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [PDF cedido pelo autor].
- Lievrouw, L., & Livingstone, S.** (2009). Introduction. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.). *Major works in new media* (xxi-xi). Sage.

- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J.** (2014). *Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. DGE/ME. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., Dias, T.** (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. ERC. Disponível em <http://milobs.pt/recurso/educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-atores-e-contextos/>
- Thomas, S. Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. & Pullinger, K.** (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12 (12). Disponível em <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- UNESCO** (2011). *Media and Information Literacy curriculum for teachers*. UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> [versão em português: *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, 2013].
- Margarida Toscano** é membro do Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e sua representante no GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática, onde tem sido coorganizadora de atividades promovidas por este: congressos, fóruns e projeto *7 Dias com os Media*. Mestre em Ciências da Comunicação, é colaboradora em projetos de Literacia Mediática, nacionais e internacionais, desenvolvidos pela RBE em parceria com outras instituições e consultora do MILObs. Tem participado em encontros sobre o tema e publicado alguns artigos, nomeadamente sobre a aplicação do *Aprender com a biblioteca escolar*. É, também, coordenadora inter-concelhia da RBE.

---

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

**Sara Pereira** é Professora Associada com Agregação no Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. É igualmente Coordenadora do MILObs – Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e coautora do programa radiofónico Ouvido Crítico. Preside à secção Media Education Research da IAMCR – International Association for Media and Communication Research. Tem coordenado projetos nacionais e europeus sobre crianças, jovens e *media* e Literacia Mediática, sendo também estes os principais tópicos das suas publicações.

# Leituras juvenis num território de risco leitor: práticas, investigação e promoção

Carlos do Rosário

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de duas pesquisas (Rosário, 2006, 2019) no campo das práticas leitoras de populações estudantis do Ensino Secundário, neste caso em concreto num distrito do interior do território português (Portalegre). São analisados dados sobre os hábitos de leitura de jovens dos 14 aos 21 anos, nas datas de 2004 e 2013. Estes dados, nas tendências evolutivas que desenham, são discutidos como exemplos reveladores de risco leitor. É debatida, finalmente, a necessidade de investigação e de ações de promoção da leitura junto destes grupos de idade em territórios com práticas leitoras deste nível. A Associação Andante (Prémio Ler+ 2019 do Plano Nacional de Leitura), que o autor do artigo integra, desenvolve projetos que - tirando partido dos conhecimentos da investigação e associando-os à intervenção no terreno - tentam ajudar a resolver o problema.

## ABSTRACT

*This article presents the results of two studies (Rosario, 2006, 2019) in the research field of reading practices of secondary school student populations, in this particular case in a district in the interior of the Portuguese territory (Portalegre). It analyses collected data on reading habits of young people (aged 14 to 21 years) in 2004 and 2013. These data and their evolution are discussed as an example revealing the phenomenon of reading at risk. Finally we discuss the need for research and actions in order to promote reading habits among age groups in territories that show a readership with these levels. Andante Association (National Reading Plan Ler+ 2019 Award), which the author of the article integrates, carries out projects that - using research data and associating them with intervention - try to help to solve the problem.*

## PALAVRAS-CHAVE

práticas juvenis de leitura, práticas culturais, risco leitor

## 1. DUAS PESQUISAS DE TERRENO SOBRE PRÁTICAS ADOLESCENTES DE LEITURA: COORDENADAS DOS ESTUDOS

As duas investigações que aqui tomamos como referência realizaram-se na totalidade (sete) dos estabelecimentos públicos do Ensino Secundário no distrito de Portalegre, em 2004 e 2013, com recurso a inquéritos por questionário aplicados a amostras estratificadas (Ferguson & Takane, 1989) a partir das variáveis sexo, ano escolar, curso/tipo de curso frequentado e escola de matrícula. No ano de 2004, num universo composto por 2409 alunos, foram inquiridos 591 indivíduos (24,5% da população matriculada no nível Secundário); por sua vez, em 2013, o universo de estudantes para o mesmo nível de ensino perfazia 2523, dos quais foram interrogados 509 (20,2%). Como atrás foi assinalado, a amostragem manteve as proporcionalidades observadas no universo, para cada escola, para cada ano escolar de matrícula, para cada grupo de sexo e para cada curso/tipo de curso, na procura da máxima representatividade possível das diversas condições de base. Os respondentes concretos foram selecionados por um procedimento de tiragem aleatória dentro dos estratos de antemão estabelecidos.

Os dois momentos de pesquisa procuraram, entre outras dimensões:

- a. Compreender as práticas de leitura dos estudantes em diversos suportes

- (do impresso ao digital) no campo do livro e da imprensa (jornais e revistas);
- b. Estabelecer as funcionalidades destas leituras juvenis repartidas entre práticas leitoras estimuladas pela escola e/ou associadas ao currículo e práticas leitoras livre e autonomamente decididas e/ou associadas a fins lúdicos;
  - c. Mapear o lugar da leitura (e da leitura de livros impressos, em particular) entre as práticas de lazer desta população juvenil;
  - d. Entender os padrões de uso dos equipamentos de leitura pública (municipais e escolares), quer na dimensão dos tempos/rotinas de acesso a esses equipamentos, quer na dimensão das funcionalidades perseguidas pelos estudantes nesses espaços;
  - e. Desenhar movimentos ao longo do tempo<sup>[1]</sup> nas diversas dimensões tratadas, permitindo intuir tendências mais consistentes.

O conjunto investigativo teve por base as perspetivas e a metodologia (de cariz extensivo) de outras abordagens nacionais e internacionais ancoradas nos terrenos da Sociologia da Leitura e das Práticas Culturais. Nessa linha, e no plano internacional, destacamos os trabalhos britânicos do National Literacy Trust<sup>[2]</sup> – evidenciados, a título exemplar, nos relatórios de Clark (2014) e de Clark & Teravainen-Goff (2017, 2019); os da tradição francesa, com Hersent (2003), Donnat (2009, 2011a, 2011b)<sup>[3]</sup>, Monade e Gérard (2016) ou Ottobre (2018); as pesquisas americanas de Rideout, Foehr & Roberts (2010); ou ainda as holandesas de Wennekers, Huysmans, & Haan (2018). No contexto português, encontramos uma filiação a trabalho empírico desta natureza em Freitas, Casanova e Alves (1997) e, já sob a égide do Plano Nacional de Leitura, em Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007) e Lages, Liz, António e Correia (2007)<sup>[4]</sup>.

Ressalte-se que, uma vez que a investigação se cingiu apenas a um distrito, não podemos generalizar os seus resultados ao território nacional, sendo aqui discutidas precisamente as particularidades da região, cujos dados a colocam justamente, e a nosso ver, numa situação de práticas de leitura lúdica em risco no que concerne às populações juvenis em apreço. Vejamos por agora as informações obtidas, para as discutirmos posteriormente.

---

## 2. A EVOLUÇÃO DOS PADRÕES LEITORES ENTRE 2004 E 2013 NUM DISTRITO DO INTERIOR PORTUGUÊS

Um primeiro nível de abordagem aos comportamentos leitores das amostras selecionadas tentou situá-los nos seus quotidianos juvenis, procurando nestes o lugar da leitura sem fins escolares, o da leitura lúdica ou livre, no sentido que lhe atribuem Mauger e Poliak (1998), Chartier (2004), Donnat (2004) ou Neves (2011).

Mobilizamos, nessa matéria, alguns dentre os muitos indicadores trabalhados: a leitura de um livro (impresso) não escolar à data de resposta ao questionário (leitura atual); o número de livros (impressos) não escolares lidos na íntegra ao longo do ano anterior a essa mesma data (dando origem a uma tipologia de leitores de livros); o tempo semanal dedicado à leitura lúdica de livros (impressos); o lugar ocupado por esta no conjunto das práticas culturais ou de lazer; e o seu mesmo lugar num eventual *ranking* de lazeres declarados como preferidos.

Primeiro indicador (leitura atual): eram já menos em 2013 os que à data da recolha de dados declaravam estar a ler um livro impresso para fins de lazer (43,6%) do que os seus homólogos em 2004 (48,4%).

O segundo indicador, seguindo, com adaptações, a proposta de Ariño (2010), consagrava as seguintes categorias, sempre

com base na declaração retrospectiva de livros lidos na íntegra no espaço de um ano:

- Não leitores: nenhum livro lido;
- Leitores em Processo: leitura ainda não terminada de um livro à data da recolha;
- Pequenos leitores: um a cinco livros lidos;
- Médios Leitores: seis a doze livros lidos;
- Grandes leitores: mais de doze livros lidos.

Os resultados interpelam-nos. Em 2004 tínhamos no Alto Alentejo 9,5% de não leitores adolescentes; esse número subiu em 2013 para 21,8%. Se a subida dos leitores em processo (de 1,5 para 4,5%) e a estabilidade dos pequenos leitores (situada em ambas as datas nos 67%) nos dão uma medida, também para este território, dessa generalização de uma leitura de baixa intensidade no quotidiano das sociedades ocidentais (Griswold, 2000, 2001, 2007; Griswold, McDonnell e Wright, 2005; Lyons, 2001; Poulain, 2004), já os níveis do médio e do grande leitorado deixam muito a desejar: 19,3% de médios leitores em 2004, apenas 6,3 em 2013; redução do já baixo grande leitorado na primeira data (2,4%) para irrisórios 0,4% na segunda.

Esta baixa filiação ao universo do livro vê-se reforçada por quebras nos tempos semanais dedicados à leitura em contexto de lazer, reveladas por subidas nos períodos de curto investimento e descidas nos que testemunham um interesse leitor mais efetivo; dados corroborados pelo lugar muitíssimo modesto que esta leitura lúdica ocupa em cada uma das datas estudadas e que se vê ainda mais reduzido na segunda: entre os estudantes de 2004, a leitura diária de livros para fins de lazer era praticada por 13,7% dos estudantes, descendo ainda mais (para o valor de 10,6%) em 2013 – quadro erosivo que coloca esta prática cultural muito abaixo de outras como o acesso ao digital, a audição musical e o visionamento

de televisão. Na procura do estabelecimento de um *ranking* de práticas de tempos livres favoritas, a mesma leitura de livros impressos é relegada também, em ambas as datas, para os lugares da cauda do pelotão: a verdade é que, escolhida, em 2004, como atividade preferida somente por 2,4% dos jovens, o seu lugar decaiu ainda mais em 2013 (reunindo então já apenas 1,4% de adeptos). Acresce a isso o fenómeno de um quase alheamento pela imprensa tradicional em papel que não se via (sobretudo na data mais recente), compensado por uma transferência para a imprensa digital, o mesmo acontecendo com a leitura integral de livros em formato digital (que, em 2013, se revelava perfeitamente marginal, quase prática desconhecida para a maioria dos respondentes). Dos objetos lidos à data da aplicação dos questionários, ou no espaço de um ano considerado na tipologia atrás referida, ressaltam sobretudo dois fenómenos: numa primeira instância, a quase ausência (ou a presença muito residual) de leituras de maior qualidade e extensão (à parte aquelas que os clássicos estudados na escola propunham e que estarão, pois, mais do lado académico e não do de uma leitura necessariamente por prazer); num segundo plano, uma ligação muito evidente entre leituras e audiovisual (os livros associados a séries juvenis e a fenómenos televisivos de massas), fenómeno que, sem que o devamos minorizar, pois constitui ainda assim um indicador de pulsão leitora, não implica necessariamente transferências para objetos leitores de outra índole (Colomer, 2009).

Uma segunda plataforma de análise que aqui convocamos é a da evolução da relação destas populações com as duas redes de leitura pública. Os dados recolhidos permitem claramente afirmar que ela sofreu tendências opostas quando comparada a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Observemos essas tendências contrastantes, caso a caso.

As bibliotecas municipais, frequentadas por cerca de 51,6% dos estudantes em 2004, já só o eram por 27,9% em 2013 (numa diminuição bastante significativa de 23,7 pontos percentuais); na verdade, o que os dados espelham é que, entre os alunos do Secundário, na segunda data de recolha, apenas cerca de 28% tinha por hábito visitar bibliotecas municipais, o que, convenhamos, é um dado preocupante. Como explicar essa diminuição do interesse juvenil por equipamentos que foram alvo de tão forte investimento (pecuniário e simbólico) por parte do Estado e que constituíram um *ex-líbris* das políticas públicas para a leitura a partir da democratização do país? Em 2004 assistíamos em Portugal a uma expansão clara da RNBP; o seu processo de edificação e renovação nessa data era um facto incontornável e as bibliotecas municipais transformavam, de algum modo, o espaço das cidades e vilas; ofereciam serviços gratuitos, inovadores e apelativos (acesso a computadores, ligação à internet, requisição de suportes musicais e videográficos) e formas de usufruto a que nem todos os jovens, ainda, acederiam nos seus lares. Podemos conceber que uma interseção desses fatores (a novidade, o impacto territorial, a procura da ligação *online*, o acesso a conteúdos visuais, a própria visibilidade pública do programa) explicaria que, entre os inquiridos de 2004, a frequência das bibliotecas municipais se revelasse uma atividade atrativa, cobrindo a ocupação quer na dimensão dos lazeres, quer naquela relacionada com fins escolares. O que pode, em 2013, ter transformado esse panorama, revelado por uma quebra tão nítida de visitas – reforçada, ainda, pelo facto de os 142 alunos que ainda assim afirmavam visitar as bibliotecas municipais, na última data analisada, o fazerem em regime de baixa assiduidade (apenas 2,8% ali iam todos os dias; 28,9% declaravam um padrão de visita semanal; e avultavam as categorias de visita mensal

ou muito esporádica – 68,3%)? O que pode explicar que a atração de alunos do Ensino Secundário para estas casas do livro tenha decrescido desta forma? Relembre-se que todas as opções em relação à leitura pública em Portugal (Neves & Lima, 2009) seguiram objetivos de articulação entre os setores cultural e educativo, transformaram a biblioteca municipal num centro estratégico na promoção da leitura particularmente dirigido aos mais jovens; e que se procurou no programa uma marca informal de modernidade<sup>[5]</sup> (Bertrand, Burgos, Poissenot & Privat, 2001; Burgos et al., 2003) capaz de captar todos aqueles que evidenciassem fraca filiação leitora. Vários fatores poderão ser mobilizados para interpretar o declínio na atratividade das bibliotecas municipais: no campo dos públicos-alvo juvenis, a generalização do computador pessoal no parque tecnológico doméstico (Donnat, 2009; Fleury, 2011) e a dos dispositivos móveis de acesso e armazenamento de conteúdos digitais terão de ser tidas em conta; depois, uma desaceleração do investimento autárquico, aliás assinalada por Oleiro e Heitor (2010) e por sucessivos relatórios da Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB, 2013, 2016), também não pode ser ignorada; um terceiro vetor explicativo passará ainda por uma hegemonia da cultura dos ecrãs (Cardoso, 2014) e pela retração dos lazeres e das sociabilidades juvenis para o espaço doméstico, na *culture de la chambre* de que fala Glevarec (2010).

As tipologias de utilização das bibliotecas municipais sofreram também, de um ponto a outro, transformações a que é preciso estarmos atentos. Em 2004, para aqueles que afirmavam frequentá-las, a pesquisa para trabalhos escolares (quer a partir de livros impressos, quer a partir do ambiente digital) reunia 49,2% de escolhas, valor em queda vertiginosa em 2013 (9,9%), que pode ser interpretado como resultado quer da referida genera-

lização do computador noutros espaços públicos e privados, quer de um recurso menos efetivo a materiais impressos (no fundo, a prática hoje muito generalizada, e tão deplorada pelos docentes, da pesquisa Google que resolve rapidamente aquilo de que o adolescente precisa para entregar um trabalho). Se, globalmente, os padrões não escolarizados se incrementaram (eram em 2013 percentualmente mais significativos do que os usos associados à escola - subidas ligeiras na audição de música, no visionamento de filmes, na leitura de jornais e revistas - mas não a ponto de permitir advogar um triunfo da biblioteca do concelho como espaço de eleição adolescente), a relação com o livro no seu formato tradicional não ganhou tanto como desejaríamos: paradoxalmente, a procura de livros por interesse pessoal até terá subido da primeira data (14,1%) para a segunda (19%), mas é preciso notar, reportando-nos a esta última: que, entre os 509 jovens inquiridos, apenas 5,3% (27 em termos absolutos) afirmavam fazê-lo; que apenas 3,1% afirmavam ter o hábito de, na biblioteca municipal, requisitar livros para leitura doméstica; que apenas 0,3% declaravam a rotina da leitura de livros na própria biblioteca; que um único jovem, um único, se dava ao prazer de flunar por entre as estantes da biblioteca para ver e descobrir novos livros.

Que concluir deste conjunto informativo? Regozijarmo-nos com o facto de a biblioteca municipal se ir conseguindo furta a representações demasiado académicas e a usos excessivamente escolarizados? Claro. Mas não escamotear também, e a contracorrente desse aplauso, o reverso da medalha, que nos indicia uma desvalorização deste equipamento concelhio enquanto recurso escolar que deve ser acarinhado e estimulado, quer pelos agentes educativos, quer pelos públicos-alvo do sistema de ensino. Depois, não passar ao lado do facto de, neste conjunto territorial

(pelos seus fracos públicos adolescentes e pelas tipologias do seu uso por parte destes), a biblioteca municipal não estar a atingir as grandes esperanças que nela foram colocadas enquanto polo educativo e cultural junto das novas gerações. Tais dados sugerem a necessidade de uma reflexão conjunta dos vários agentes do terreno no plano central e local, na esfera autárquica e na educativa.

Um destino diferente terão tido os equipamentos da RBE: uma frequência já elevada em 2004 (75% dos alunos afirmavam frequentá-los regularmente) viu-se incrementada em 2013 (entre esta população estudantil, na segunda data de recolha, só cerca de 17 em cada 100 jovens declaravam não ter esse hábito). Tal só pode significar que as bibliotecas escolares se instituíram na cultura quotidiana das escolas secundárias, que aí a aposta foi claramente ganha, que a biblioteca escolar está mesmo no centro da escola e faz parte das suas rotinas. Os próprios padrões de uso revelam essa tendência. Que a representação social da biblioteca escolar se alterou no espaço de uma década é um dado bem visível quando observamos as atividades mais frequentemente ali realizadas. Tal alteração passa, desde logo, por uma diminuição muito acentuada do seu uso escolar (repartido entre pesquisas académicas e realização de trabalhos em grupo ou individualmente), que baixou de 57,7% para 21,9% - em 2013 era, pois, bem maior o equilíbrio entre o académico e o lúdico na fruição da biblioteca da escola, não sendo esta já vista como mera extensão da sala de aula; nela se desenvolviam já muito mais atividades (em torno do audiovisual, do informático) do que anteriormente. Há, porém, alguns dados problemáticos que convém reter e que se situam ao nível dos laços destes espaços com o livro e a leitura mais desinteressada e livre. O facto é que, além de um eventual uso do livro mais diretamente relacionado

com as tarefas de estudo, os indicadores de usufruto deste espaço associados a uma verdadeira filiação leitora revelam-se bastante débeis: 4,2% declaravam habitualmente procurar livros por interesse pessoal na biblioteca da escola; 3,3% costumavam passear por entre as estantes para nelas procurar leituras; 3,3% requisitavam habitualmente livros para leitura em casa; e apenas 1,4% tinham por hábito ler livros no espaço da própria biblioteca. A soma de todos estes níveis ficava bem, mas bem mais abaixo dos usos digitais, audiovisuais ou de mera sociabilidade desenvolvidos no equipamento da RBE.

### **3. O CASO EXEMPLAR DE UMA REGIÃO DE RISCO LEITOR ADOLESCENTE E A NECESSIDADE DE INVESTIGAÇÃO E DE AÇÕES PROMOTORAS DA LEITURA**

As informações apresentadas permitem concluir por uma erosão da leitura de livros (e da preferência por esta) em contexto de lazer, conclusão que alinha, justamente, com a maioria das conclusões da investigação internacional (Christin & Donnat, 2014; Griswold, 2007; Wenekers, Huysmans & Hann, 2018) e nacional (Freitas et al., 1997; Lages et al., 2007; Santos et al., 2007) no estabelecimento do conceito de risco leitor. São pois bastante fracas em contextos desta natureza as possibilidades de formação de uma classe leitora, de acordo com a formulação de Griswold, McDonnel e Wright (2005) – assente que é na tripla condição de manutenção de práticas leitoras de maior intensidade, de uma relação sólida com a imprensa escrita e de uma escolha leitora mais criteriosa; opinião, aliás, secundada por Neves (2015) no que concerne ao Portugal contemporâneo e que pensamos ser transferível para o caso aqui tratado, no que dela pode ser aplicado à hipótese de formação no plano regional de uma classe leitora juvenil.

Este estudo de caso parece-nos exemplar de um contexto em que a leitura enquanto prática cultural se encontra em risco, não descolando significativamente das ações leitoras propostas pelos estudos, ocupando na panóplia de práticas adolescentes um espaço quase marginal e apresentando pouca probabilidade de, terminado o tempo de vida passado nos bancos da escola, se consolidar nos ritmos do quotidiano.

Estes contextos de risco leitor necessitam, a nosso ver, de:

- a. Investimentos significativos na investigação científica de cariz nacional, regional e local sobre os hábitos leitores de populações em idade formativa;
- b. Articulação real entre a investigação (e os dados por esta obtida) e as ações de promoção leitora desenvolvida em escolas e equipamentos de leitura pública do ponto de vista dos agentes institucionais;
- c. Intensificação de projetos capazes de, cirurgicamente e com uma identificação clara dos grupos (e das regiões) mais excluídos da prática leitora, promover esta para além do contexto escolar ou mais funcional, tornando-a uma âncora do quotidiano, que dispensa a obrigatoriedade, a escola, o imperativo, a corveia, para se tornar prazer, forma de reflexão e de desenvolvimento tanto pessoal como comunitário;
- d. Articulação das ofertas de promoção da leitura com os diagnósticos que a investigação estabelece, pois só eles poderão indicar um caminho para essas ações no que concerne às linguagens a utilizar, aos projetos a desenvolver, aos problemas a resolver, aos sonhos a concretizar.

A Associação Andante<sup>[6]</sup> tem vindo, desde 1999, a procurar ganhar novos públicos para a poesia, a prosa, o teatro,

a escrita, a voz, a leitura e as suas vozes; e tem feito esse caminho especialmente em escolas e equipamentos de leitura pública de norte a sul de Portugal, usando a imagem, o som, a palavra, o teatro, usando o próprio livro como sua pedra de toque. Tem desenvolvido esse trabalho com base nos possíveis diagnósticos que a investigação nacional e internacional lhe vai fazendo chegar, pretendendo não só cativar para o livro aqueles que já o amam, mas também aqueles para os quais ele é um objeto raro do dia a dia, um objeto intimidante, perigoso, desconhecido. A leitura em risco é sempre o horizonte do seu trabalho e os contextos de leitura em risco o seu território de aventura.

#### Notas

- [1] O investigador prevê regressar ao terreno em 2023 para, no mesmo conjunto de estabelecimentos de ensino, completar um panorama do conhecimento de duas décadas de práticas juvenis de leitura num distrito português do interior.
- [2] Consultar o seu site no seguinte endereço eletrónico: <https://literacytrust.org.uk/>
- [3] Ver o programa “Les Pratiques Culturelles des Français”, com resenhas consultáveis, no seguinte site: <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat.php>
- [4] Estes dois últimos painéis em Portugal careceriam de uma atualização para a presente década, sem a qual não podemos desenhar linhas evolutivas de grande alcance nem para as práticas leitoras dos portugueses nem para aquelas das faixas etárias mais jovens.
- [5] Ver a esse respeito todas as orientações e recomendações da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA, 1999, 2002, 2015, 2017).
- [6] Para o seu historial, consultar o site seguinte: <https://www.andante.com.pt/>

#### REFERÊNCIAS

- Ariño, A.** (2010). *Prácticas culturales en España desde los años sesenta hasta la actualidad*. Ariel.
- Bertrand, A.-M., Burgos, M., Poissenot, C., & Privat, J.-M.** (2001). *Les bibliothèques municipales et leurs publics: Pratiques ordinaires de la culture*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Burgos, M., Hedjerassi, N., Perez, P., Soldini, F., Vitale, P., & Charlot, B.** (2003). *Des jeunes et des bibliothèques: Trois études sur la fréquentation juvénile*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Cardoso, G.** (Ed.). (2014). *O livro, o leitor e a leitura digital*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chartier, A.-M.** (2004). La memoria y el olvido, o cómo leem los jóvenes profesores. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 109-137). Gedisa Editorial.
- Christin, A., & Donnat, O.** (2014). Pratiques culturelles en France et aux États-Unis: Éléments de comparaison 1981-2008. *Culture études*, 1, (1), 1-16. Disponível em <https://doi.org/10.3917/cule.141.0001>
- Clark, C.** (2014). *Children's and Young People's reading in 2013: Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. National Literacy Trust.
- Clark, C., & Teravainen-Goff, A.** (2017). *Children's and Young People's reading in 2016: Findings from our Annual Literacy Survey Trust's annual survey*. National Literacy Trust.
- Clark, C., & Teravainen-Goff, A.** (2019). *Children's and Young People's reading in 2019: Findings from our Annual Literacy Survey Trust's annual survey*. National Literacy Trust.

- Colomer, T.** (2009). Entre la normalidad y el desinterés: Los hábitos lectores de los adolescentes. In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Editorial Graó.
- Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas** (2013). *Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: Relatório Estatístico 2013*. Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas/Direção de Serviço de Bibliotecas.
- Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas** (2016). *Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: Relatório Estatístico 2013*. Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas/Rede Nacional de Bibliotecas Públicas.
- Donnat, O.** (2004). Les univers culturels des français. *Sociologie et sociétés*, 36 (1), 87-103. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2004-v36-n1-socsoc815/009583ar.pdf>
- Donnat, O.** (2009). Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique: Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture Études*, 5 (5), 1-12.
- Donnat, O.** (2011a). Pratiques culturelles des Français: Une enquête de marginal-sécant, au croisement de la sociologie de la culture, des média et des loisirs. In G. Saez (Ed.), *Le fil de l'esprit: Augustin Girard, un parcours entre recherche et action* (pp. 93-111). Collection du Comité d'histoire du Ministère de la Culture.
- Donnat, O.** (2011b). Pratiques culturelles, 1973-2008: Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture Études*, 7 (7), 1-36. Disponível em <https://doi.org/10.3917/cule.117.0001>
- Ferguson, G. A., & Takane, Y.** (1989). *Statistical analysis in Psychology and Education*. MacGraw Hill.
- Fleury, L.** (2011). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Armand Colin.
- Freitas, E., Casanova, J. L., & Alves, N. A.** (1997). *Hábitos de leitura: Um inquérito à população portuguesa*. Publicações D. Quixote.
- Glevarec, H.** (2010). *La culture de la chambre: Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Ministère de la Culture et de la Communication.
- Griswold, W.** (2000). *Bearing witness: Readers, writers, and the novel in Nigeria*. Princeton University Press.
- Griswold, W.** (2001). The ideas of the reading class. *Contemporary Sociology*, 30 (1), 4-6.
- Griswold, Wendy** (2007, Dezembro), *Reading and the reading class in the New Millennium*. Comunicação apresentada na I Conferência Internacional do PNL, Lisboa, Portugal. (policopiado).
- Griswold, W., McDonnell, T., & Wright, N.** (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 31, 127-141. Disponível em <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122312>
- Hersent, J.-F.** (2003). Les pratiques culturelles adolescentes. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 48(3), 12-21.
- International Federation of Library Associations and Institutions.** (1999). *IFLA School Library Manifesto: The school library in teaching and learning for all*.
- International Federation of Library Associations and Institutions.** (2002). *IFLA School Library Guidelines 2002*.
- International Federation of Library Associations and Institutions.** (2015). *IFLA School Library Guidelines 2015*.
- International Federation of Library Associations and Institutions.** (2017). *IFLA Strategy 2019-2024*.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S.** (2007). *Os estudantes e a leitura*. Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.

- Lyons, M.** (2001). Les nouveaux lecteurs au XIX siècle: Femmes, enfants, ouvriers. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 431-457). Éditions du Seuil.
- Mauger, G., & Poliak, C.** (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 123, 3-24. Disponível em <https://doi.org/10.3406/arss.1998.3252>
- Monade, V., & Gérard, A. V.** (2016). *Les jeunes et la lecture*. Centre National du Livre.
- Neves, J. S.** (2011). *Práticas de leitura da população portuguesa no início do século XXI* (Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6696/1/jsn\\_PLPP\\_Tese.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6696/1/jsn_PLPP_Tese.pdf)
- Neves, J. S.** (2015). Cultura da leitura e classe leitora em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 67-86. Disponível em <https://doi.org/10.7458/SPP2015784043>
- Neves, J. S., & Lima, M. J.** (2009). *Promoção da leitura nas bibliotecas públicas*. Observatório das Atividades Culturais.
- Octobre, S.** (2018). *Les techno-cultures juvéniles: Du culturel au politique*. L'Harmattan.
- Oleiro, M., & Heitor, C.** (2010, abril). *20 Anos da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: Um balanço (possível) do grau de cumprimento do programa*. Comunicação apresentada no 10.º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, Guimarães, Portugal.
- Poulain, M.** (2004). Entre preocupaciones sociales y 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). Gedisa Editorial.
- Rideout, U., Foeher, U. G., & Roberts, D. F.** (2010). *Generation M2: Media and the lives of 8-18 years old*. The Kaiser Family Foundation.
- Rosário, C.** (2006). *Leituras de uma população juvenil no distrito de Portalegre*. (Dissertação de Mestrado em Comunicação Cultura e Tecnologias da Informação não publicada). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Rosário, C.** (2019). *O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do Ensino Secundário: Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Santos, M. L. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M.** (2007). *A leitura em Portugal*. Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J.** (2018). *Lees: tijd. Lezen in Nederland*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

---

#### NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

**Carlos do Rosário** é simultaneamente investigador na área das práticas de leitura juvenis e diretor artístico da Associação Andante. Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1988), Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) (2006), Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2019), é Professor Adjunto no Departamento de Ciências Sociais, Território e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal).

---

## Orientações

---

Os artigos devem ser escritos em português ou traduzidos para português, mediante autorização e indicação da fonte original da publicação.

Os textos podem integrar reflexões teóricas, resultados de estudos científicos, descrição de projetos, relatos de práticas, ou outros.

O Conselho Editorial é constituído por dois elementos do PNL2027 e dois elementos externos de reconhecido mérito nas áreas temáticas da revista. Ao Conselho Editorial compete a apreciação dos textos, bem como a verificação do cumprimento das normas da revista, podendo, em alguns casos, ser necessária a revisão pelos autores antes da publicação.

São critérios de apreciação: 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:

- Língua do artigo: português. As citações que não estejam escritas em português devem ser traduzidas e a sua versão original colocada em nota.
- Envio por email do texto e, separadamente, das imagens, de acordo com as Normas de Publicação de Artigos.
- Identificação do(s) autor(es), respetivas filiações institucionais e endereço(s) de e-mail.
- 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.

- Título do artigo: Arial 11, negrito, centrado, máx. 12 palavras, apenas letra maiúscula em início de palavra.
- Nome(s) do(s) autor(es): Arial 11, não negrito, centrado
- RESUMO: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto do resumo: Arial 10, não negrito – máx. 250 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5.
- 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.
- 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.
- 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.]
- (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.

- NOTAS: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. No final do artigo, com numeração árabe, sem parênteses, Arial 9, não negrito, espaçamento 1,5.
- AGRADECIMENTO(S): Se aplicável. Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto Arial 11, não negrito, espaçamento 1,5, alinhamento à esquerda.
- FINANCIAMENTO: Se aplicável. Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto Arial 11, não negrito, espaçamento 1,5, alinhamento à esquerda.
- REFERÊNCIAS: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Arial 9, alinhamento à esquerda. Cf. norma APA (7.ª ed.)
- BIBLIOGRAFIA: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Arial 9, alinhamento à esquerda. Cf. norma APA (7.ª ed.)

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

---

### **Vale a pena?**

**Conversas com escritores** ..... 87  
Inês Fonseca Santos

**Razões para Escrever** ..... 89  
Margarida Fonseca Santos

**Quem disser o contrário é porque tem razão** ..... 90  
Mário de Carvalho

### **O Mundo da Escrita:**

**O poder das histórias que formaram os povos e as civilizações** .. 92  
Martin Puchner

**Manual de sobrevivência de um escritor** ..... 93  
João Tordo

**Escrever: Memórias de um Ofício** ..... 95  
Stephen King

**A História da Minha Máquina de Escrever** ..... 96  
Paul Auster

## Vale a pena? Conversas com escritores

Inês Fonseca Santos



ISBN: 978-989-8863-05-8

Data de edição: maio de 2017

Editor: Fundação Francisco Manuel dos Santos

N.º de páginas: 108

**Inês Fonseca Santos, neste livro, conversa sobre a escrita com onze escritores portugueses. E o título, jogando com a ambiguidade da palavra *pena*, como o célebre poema de Camões, faz-nos refletir sobre o trabalho, o “sofrimento” do escritor. E pergunta se a *pena* compensa.**

Afonso Cruz, Álvaro Magalhães, António Cabrita, António Mega Ferreira, Catarina Sobral, Hélder Macedo, Luís Quintais, Mário de Carvalho, Miguel Real, Patrícia Portela e Paulo José Miranda são os interlocutores. Mas muitos outros escritores são chamados à conversa, como, por exemplo, Manuel António Pina, Herberto Hélder, Alberto Manguel, Virginia Woolf e Italo Calvino.

*Vale a pena?* questiona sobre os modos de olhar/imaginar o mundo, os modos de criar, as condições em que os autores criam. O que é o intelectual? O escritor cuja voz ressoa na sociedade, onde está, qual é o seu lugar hoje? E a questão da «literatura de distração»? É tudo literatura? E o leitor, aquele que faz o livro com o escritor, mudou com o tempo? O que é feito da curiosidade e do espírito crítico?

Conversa-se, por exemplo, sobre as condições físicas em que os escritores criam, que vão desde «um quarto só para si», como Catarina Sobral, ao autocarro ou à fila da mercearia, como Afonso Cruz.

E o mundo? E os outros? Diz a autora: «No fundo, nenhum escritor quer ser como um desses astrónomos de que falava Jorge Luis Borges: astrónomos que nunca fitaram o céu.» Para Luís Quintais, a voz do escritor «alimenta-se sempre de mundo» e Mário de Carvalho concorda: «O sábio fechado no seu gabinete e a viver de maçãs ou coisa parecida não me parece que contribua para a vida. [...] É preciso andar pelo mundo, contactar com os outros.»

Também para a questão de a escrita (literária) poder ou não ser uma profissão, Inês Fonseca Santos recebeu respostas muito variadas, dada a natureza da escrita e as especificidades de cada escritor: uns são mais disciplinados, outros menos, uns precisam de horários, outros não podem tê-los, uns têm uma rotina, outros privilegiam o impulso criativo...

Onde se formam os escritores? A resposta, unânime, é: «Formam-se na escrita e na leitura.» E Mega Ferreira acrescenta: «A escrita é sempre tudo aquilo que lemos mais a diferença.». Os cursos de escrita criativa, que agora proliferam, dão um conjunto de conselhos básicos, podem constituir guias úteis, mas «são coisas que nós adquirimos com a leitura e com a prática. E com revisões.», comenta Hélder Macedo. Não formam um escritor:

segundo António Cabrita, «Uma certa técnica pode aprender-se, mas a densidade, o talento, a inquietação, a necessidade abissal de dotar o caos com um sentido que dignifique e dê mais concreção à vida, isso é conquistado e não ensinado». E acrescenta: «Os escritores formam-se, a maior parte deles, na arte da resiliência face a uma ferida que os traumatizou. Isso não se aprende nem é transmissível.»

Em relação à necessidade de reconhecimento imediato que alguns jovens escritores parecem manifestar, discute-se se o escritor é um corredor de 100 metros ou um corredor de fundo, para se concluir que «não pode ser senão um paciente e empenhado corredor de fundo.» Volta-se aqui à questão da sobrevivência do escritor que, se não consegue viver da escrita, é obrigado a uma “vida dupla”, a ter outra profissão para pagar as contas e escrever. Também neste domínio as experiências variam, até porque há escritores, como Mário de Carvalho, que sempre quiseram ter outra atividade além da escrita. No debate sobre se um autor deve vender o suficiente para poder viver da sua obra, Patrícia Portela, que leva uma vida não dupla, mas tripla, assume: «A ideia de que o sucesso de um escritor está intimamente ligado ao número de vendas assusta-me simplesmente porque a compra de um livro por alguém não é garantia da sua leitura nem do impacto da mesma na sociedade. Os livros não são pacotes de batatas fritas com prazo de validade. Os livros são bocados de carne de uns que invadem as vidas de outros. [...] Quem se dedica a este ofício é certamente louco, e tem também costela de missionário. Só por isso deveria ter o direito de existir, ter teto, roupa lavada e comida na mesa. De muito mais não precisa.»

Então, mas *Vale a pena?* No capítulo final, Luís Quintais, reproduzindo

palavras de Herberto Helder, diz que «o livro (e o livro seria aqui metáfora da literatura, metáfora da poesia) é uma máquina de interrogar.». Assim, não poderíamos esperar obter uma resposta cabal à pergunta do título. Inês Fonseca Santos, aliás, escolheu «conversar com escritores que respondem às perguntas com outras perguntas». Os tempos «vão difíceis para a literatura. E para o resto, também, não é?», pergunta Álvaro de Magalhães. E continua: «O que faz um escritor neste contexto? Tudo o que um escritor pode fazer: escreve.»

E o livro termina com um excerto de um poema, uma interrogação, de Manuel António Pina.

## Razões para Escrever

Margarida Fonseca Santos



ISBN: 978-989-96513-5-7

Edição: fevereiro de 2019

Editor: Nós em linha

N.º de páginas: 75

**Num tom autobiográfico, *Razões para Escrever* relata episódios do ofício, da arte e do amor da palavra escrita. “O meu campo são as palavras”, escreve Margarida Fonseca Santos no início do livro, aconselhando o leitor a brincar com as palavras. Arrumá-las, desarrumá-las e voltar a arrumá-las numa folha branca. Os desafios para participar nesta brincadeira são partilhados no blogue da autora – 77 Palavras –, assim como em formações, cursos de escrita, encontros e seminários. O valor dos desafios de escrita reside no entusiasmo e na recuperação do gosto pela escrita. Não são dadas receitas, apenas palavras. O repto é brincar. Neste jogo, as regras rígidas da gramática, da sintaxe são desafiadas para que o leitor, o**

**aprendiz de escrita, o ‘brincador’ de palavras, saia da sua zona de conforto e aceite a provocação de produzir textos e experimentar situações diferentes, criando novos mundos onde o imperativo é escrever, escrever, escrever. A palavra torna-se num bem cada vez mais apreciado e os leitores, mais exigentes e cada vez melhores leitores.**

Escrever para quê? Escrever para contar e recontar o que se viveu ou imaginou, para partilhar emoções, para dar vida a outros mundos e personagens. Margarida Fonseca Santos, neste seu livro, acrescenta que “a escrita se apresenta como uma forma de poder falar do mundo, das pessoas, da política, da sociedade e das suas injustiças, das histórias de coragem e de perda, do sonho e da realidade, e da intimidade dos dias”. Escrever para quê? Para estruturar o pensamento, comunicar de forma mais eficaz, para escrever melhor, com mais emoção, apropriação, originalidade e rigor.

Para melhor venerar a palavra escrita, é essencial sublinhar o papel importantíssimo da edição de texto – ou seja, eliminar “tudo o que está a mais: retiramos os tiques de escrita, as palavras que tingem os textos, escolhemos o que se diz e o que se esconde”. O trabalho de edição dá a garantia de qualidade. Em *Razões para Escrever*, a primeira regra para brincar é “desbloquear”. Os exercícios de desbloqueio da escrita apelam à imaginação e à criatividade, à flexibilidade de pensamento, a ultrapassar obstáculos, como, por exemplo, escrever um texto com um número predefinido de palavras por frase, evitando o uso de determinada letra, entre outras provocações que obrigam a escrever, cortar, substituir, apagar e voltar a escrever. Inicia-se uma nova práxis. Desviados do trilho habitual, aprendemos a escrever de uma nova forma.

O incentivo à escrita só faz sentido se houver incentivo à leitura. Ler, ler muito. Não chega ler por ler, é preciso saber ler bem, não ler sempre a mesma coisa. Quanto mais livros se leem, melhor se escreve e mais se amplia o amor pela palavra escrita. Ler em voz alta é a consciencialização da força das palavras, dando vida às memórias, tornando as emoções mais ternas ou ampliando os gritos de socorro. A autora intensifica o poder da leitura em voz alta afirmando que este tipo de leitura “não serve apenas para a libertação de emoções de todo o tipo: é também a consciencialização do texto produzido e que, na leitura interna, pode não se ter sentido com a mesma dimensão.”

A escrita deveria ser incentivada ao longo de toda a vida escolar dos jovens, pois é o ato de escrever que faz a ponte com a leitura. Quanto mais se ouve contar histórias, maior é a curiosidade de ler; quanto mais se experimenta escrever de forma divertida, mais se valoriza o texto dos livros e dos nossos próprios escritos. Razão pela qual Margarida Fonseca Santos recomenda aprender com os outros, envolver-se na escrita dos outros, “ouvir ler, apreciar o que os outros fizeram sem ter sempre um fantasma irritante a ditar-nos «olha, este faz melhor do que eu, que raiva!»” – só assim produziremos textos cada vez melhores. Ler e escrever ajudam-nos a crescer, a formarmo-nos como pessoas. São atividades que dão gozo. É aí que reside o segredo.

## Quem disser o contrário é porque tem razão

Mário de Carvalho



ISBN: 978-972-0-04699-4

Data de edição: outubro de 2004

Editor: Porto Editora

N.º de páginas: 276

**Quem disser o contrário é porque tem razão não é ensaio nem ficção, mas sim um guia prático, um manual de escrita, elucida o autor logo no início do livro. Um guia de escrita que aconselha, recomenda e aponta direções, mas não só. Adverte que, para escrever bem, é necessário, em primeiro lugar, ler. Ler muito.**

O autor sugere que o leitor “leia por gosto, leia por curiosidade, leia por desfastio, leia por obrigação, leia por indignação, mas leia, leia, leia de tudo, sem preconceitos nem reservas. (...) O leitor que vai iniciar-se na escrita literária precisa de um património, precisa de recursos, precisa de provisões, como alguém que vai enfrentar uma rota esplendorosa de paisagens, mas de longo curso e piso acidentado.”

Mário de Carvalho partilha com o leitor, aspirante a escritor, ensinamentos para que os futuros textos apresentem uma chancela de qualidade. Assim, deverá ler atentamente autores de referência – Camilo Castelo Branco, Henry James, Eça de Queirós, Nikolai Gógol, José Cardoso Pires, Maupassant, Flaubert e Tchekhov, entre muitos outros. Se ler é imperativo, diversificar temáticas é recomendável. Examinar os vários tipos de narrador, compreender a construção das personagens, dos prefácios ou dos distintos modelos de narrativa é um aviso a não ignorar. Quem não fica maravilhado com a arte de Machado de Assis, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ao iniciar a narrativa pelo final, após a própria morte do narrador?

O conhecimento da tradição literária é essencial, permite ao jovem escritor criar o que já existe, evitando a repetição de lugares-comuns e chavões. É importante encontrar a singularidade. O aspirante a escritor tem perante si um desafio que acompanha “todo o autor que se preze enquanto houver literatura: como ser diferente e único sem cair na extravagância nem ser acusado de ‘habilidoso’?”

Escrever é uma arte. Significa que, como todas as artes, deve potenciar o imaginário, desvendar mistérios inimagináveis, seduzir, “sondar os espantos, os dilemas e as contradições da alma humana e os absurdos da sociedade e da existência”, isto é, ser original.

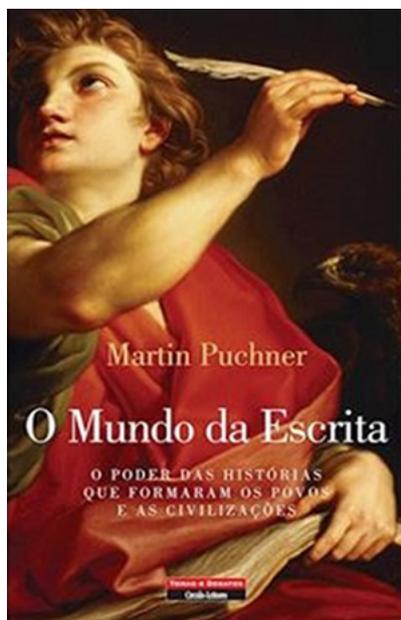
Mário de Carvalho alerta o leitor para o equívoco entre os termos ‘escritor’ e ‘writer’: enquanto o primeiro se refere aos “ficcionistas, com vénia aos dramaturgos e aos poetas”, o segundo designa quem se ocupa em escrever, por exemplo, textos publicitários, receitas de cozinha ou meros aconselhamentos psicológicos. Ser escritor é ter um espírito crítico apurado, “capacidade de observação, apta a capturar

em permanência o outro lado das coisas, mesmo quando parece distraída ou alheada.”

As interpelações constantes ao “novel escritor” estreitam laços empáticos entre o autor e o leitor, fazendo das lições de escrita lições de vida, permitindo esquecer que se trata da leitura de um guia e envolvendo o leitor numa empolgante descoberta do cânone literário. A leitura de *Quem disser o contrário é porque tem razão* é equivalente a uma aula magistral sobre escrita. Arrebatadora. Inspiradora. Uma aula prática, cujo tom oscila entre o irónico e o bem-disposto, onde, além dos conselhos de estilo e estilística, são apontados erros comuns, pistas para o bom uso da língua e evidências de que a simplicidade não é fácil de ser conseguida, mas é nela que reside a beleza de um bom texto.

## O Mundo da Escrita: O poder das histórias que formaram os povos e as civilizações

Martin Puchner



ISBN: 978-989-644-486-0

Data de edição: outubro de 2018

Editor: Temas e Debates

N.º de páginas: 448

***O Mundo da Escrita*, de Martin Puchner, professor de Literatura Inglesa e Comparada na Universidade de Harvard e autor várias vezes galardoado, é um livro de carácter quase enciclopédico, repleto de ilustrações, que fala essencialmente de histórias. As histórias fundadoras do mundo, dos povos e das civilizações.**

Martin Puchner inicia esta magnífica obra com um desafio que se coloca a si próprio - tentar imaginar o mundo sem literatura. Que desafio! E o leitor é convidado, subtilmente, a iniciar a leitura com a perspectiva do globo terrestre visto da Lua. Em 1968, os três tripulantes

da nave espacial Apollo 8, na primeira órbita à volta da Lua, leram para quem os acompanhava a partir da Terra uma passagem da *Bíblia* (Génesis) adequada ao que estavam a ver: “Ver a Terra a nascer lá ao longe era a posição perfeita para ler o mais influente mito da Criação concebido pelo homem.”

E daqui o autor parte para uma viagem pelo tempo e pelo globo terrestre, através de uma linha temporal e de um mapa do mundo escrito, passando por textos fundamentais da história da civilização, selecionados de entre os mais de 4000 anos de literatura mundial: *O Épico de Gilgameš*, a *Iliada* de Homero, as Escrituras Sagradas, o *Romance do Genji* de Murasaki Shikibu, *As Mil e uma Noites* de Sherazade, o *D. Quixote de la Mancha* de Cervantes, o *Manifesto Comunista* de Marx e Engels, a *Epopeia de Sunjata*, bem como o *Harry Potter* de J.K. Rowling, contam-se entre esses textos.

Martin Puchner demonstra-nos, neste livro, o poder que detém a escrita, ou seja, a sua função na construção e na queda de nações e de impérios, na criação de ideias filosóficas e políticas e na fundação e manutenção das religiões. Mas a história da escrita é também a história das invenções e da tecnologia que lhe servem de instrumento e de suporte. Por isso, quem tem particular interesse na evolução da escrita desse ponto de vista também encontrará nesta obra detalhada informação sobre o(s) alfabeto(s), o pergaminho, as tabuinhas de argila, o papel, o rolo, o códice, o estilete e a imprensa, entre outros.

Mas o autor não se deixa ficar “sentado à secretária. Precisava de ir aos sítios onde os grandes textos e invenções tinham nascido.” Na sua busca, Martin Puchner viaja de Beirute a Pequim e de Jaipur ao Ártico. Vai às Caraíbas e a Istambul, para falar com dois Prémios Nobel da Literatura (Derek Walcott e Orham

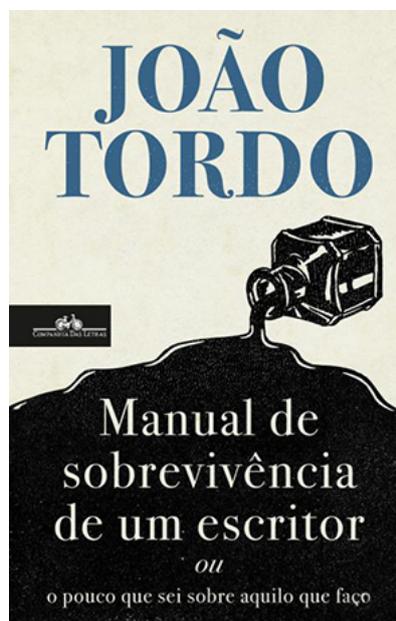
Pamuk, respetivamente). Procura ruínas literárias em Troia e em Chiapas e fala com arqueólogos, tradutores, escritores... Apresenta-nos os artífices da *Epopéia de Sunjata*, na África Ocidental, e leva-nos com ele a assistir à sua versão favorita, dita por um contador de histórias numa aldeia da Guiné-Conacri. Afinal, “[n]ão é assim um trabalho tão terrível ser-se escritor.”

E nós, leitores do século XXI, “fazemos de novo rolar os textos” nos nossos telemóveis “e sentamo-nos curvados sobre tablets”, herdeiros dessa história da escrita com a qual dialogamos continuamente. É evidente que, para esse diálogo, *O Mundo da Escrita* é uma obra de leitura obrigatória.

---

## Manual de sobrevivência de um escritor

João Tordo



ISBN: 978-989-665-975-2

Data de edição: maio de 2020

Editor: Companhia das Letras

N.º de páginas: 224

---

**O que é um escritor? Porque é que escreve? Como vive?**

**João Tordo, escritor português nascido em 1975, com romances editados em vários países, vencedor do Prémio José Saramago em 2009, publicou recentemente *Manual de sobrevivência de um escritor*, um livro de não-ficção sobre o seu ofício – escrever.**

O autor dirige-se neste livro a todos aqueles que se interessam pelo mundo da escrita, sejam eles escritores a dar os primeiros passos, sejam apenas leitores curiosos. Com algum humor e pragmatismo, partilha vivências e memórias e dá conselhos a quem quer escrever.

Este livro é, como diz João Tordo no prefácio, “a consequência de milhares de

horas passadas sentado a uma secretária, a tentar – palavra após palavra, uma página de cada vez – escrever um livro.” O trabalho minucioso, quase de ourives, de quem trabalha com as palavras, o autor conhece-o desde a juventude. O apelo da escrita, nessa época, ter-se-á manifestado “sob a forma de uma patologia. Não é normal um miúdo de sete ou oito anos passar mais tempo debruçado sobre livros e papéis do que a jogar à bola com os amigos.” *Disfunção, patologia, sofrimento* são termos usados pelo autor para referir a motivação para o ato da escrita, que considera “uma forma bastante eficaz de combater a loucura, o caos e a dispersão”.

Depois de fazer considerações sobre conceitos como escritor, ficção e escrita – a transformação da vida em beleza, diz –, João Tordo debate, no capítulo “Um Modo de Usar”, questões como o enredo, os temas, o título, a técnica e a edição, exemplifica com autores e obras portuguesas e estrangeiras, e dá conselhos baseados na sua experiência. Sendo a boa escrita “a consequência de ler muito, de ter lido muito e de ler sempre muito”, é natural que, numa fase inicial, se imitem bons autores, se escreva sob a influência de outros. Encontra-se uma voz própria depois de se ter escrito com vozes alheias. É nesse momento que verdadeiramente se começa a escrever.

Os capítulos “Efeitos Secundários” e “Possíveis Interações”, reforçando a metáfora da escrita se não como terapia, pelo menos como meio de profilaxia, abordam temas como a ansiedade, o fracasso, o sucesso, as traduções, o dinheiro, o tédio, o álcool e as drogas, entre outros.

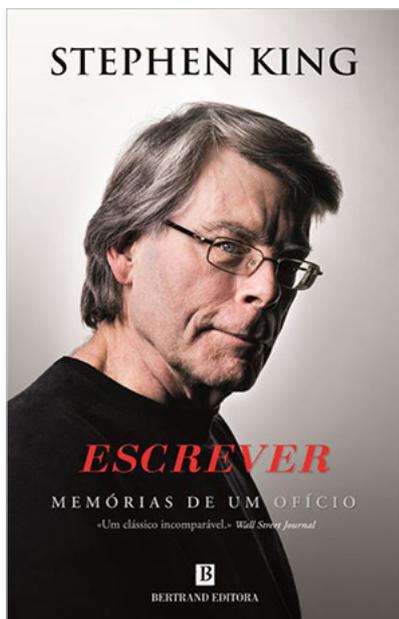
O autor vai pontuando o livro com a frase “Portanto, tu queres ser escritor”. Lembra, assim, a razão por que está a escrever, por que o leitor está a ler. Apesar de afirmar que não escreve o livro só para quem deseja ser escritor, mas também

para quem gosta de ler, o autor está a escrever um manual sobre um ofício, que fornece ferramentas de sobrevivência a quem quer fazer vida da escrita. Simultaneamente, sempre que repete essa frase, ao longo do livro, parece querer assegurar-se de que, depois de saber o que ele vai revelando, o seu leitor ainda não desistiu de ser escritor. É que muitas são as dificuldades. E a maior preocupação é mesmo a sobrevivência.

Mas a solidão e o isolamento que parecem ser consequência da opção de viver da escrita não podem impedir o escritor de viver, ler e escrever o mundo.

Fica o alerta. Os livros não são sobre nada. Os livros são sobre ti. Tudo o que acontece acontece-te. Prepara-te!

## Escrever: Memórias de um Ofício Stephen King



ISBN: 972-759-459-X

Data de edição: julho de 2020

Editor: Bertrand Editora

N.º de páginas: 288

**Stephen King, o Mestre do Terror, como muitos lhe chamam, decidiu em 1997 escrever sobre o ofício da escrita. Em 1999 foi vítima de um acidente grave e, nos longos meses de recuperação, foi à escrita que recorreu para lidar com a dor física e regressar à vida. Escrever foi editado pela primeira vez nos E.U.A. em 2000 e a tradução portuguesa está disponível desde julho de 2020.**

Neste livro do prolífico autor de *bestsellers* como *Carrie*, *The Shinning* e *Misery* (só para citar alguns), mostra-se a vida do homem que escreve, os ‘cordelinhos’ que movem as personagens, os bastidores, por vezes, não muito nobres, da criação das intrigas, as suas relações com outros autores, com os editores, com a crítica... E

a cumplicidade com a sua primeira leitora, a mulher, Tabitha.

Num registo informal e com um humor por vezes cáustico, King conta-se como uma história dos seus romances, desde a infância difícil e os primeiros escritos até à fase de escritor internacionalmente aclamado. E, nas memórias do ofício, há lugar para o professor que aconselha, avisa, orienta, ensina caminhos, mostra estratégias.

O “Grande Mandamento” para quem se quer dedicar ao ofício de escritor, o conselho que se sobrepõe a todos os outros, é: “ler muito e escrever muito”. Sim, ler muito, porque a leitura “é o centro criativo da vida de um escritor”. Deve-se aprender a ler de várias maneiras, para aproveitar todas as oportunidades: por exemplo, em salas de espera, em filas de supermercado, na casa de banho, às refeições ou enquanto se conduz (ouvindo um audiolivro). São muitas, pois, em *Escrever*, as referências a obras literárias e a escritores, sobretudo aos ‘bons’ (no final, o autor inclui mesmo uma lista de livros que leu e que, segundo ele, influenciaram a sua obra), embora King também refira alguns ‘maus’, já que obviamente também os há.

E “escrever muito”, o que significa? O autor dá exemplos que apontam para uma grande variedade de casos, desde escritores que escrevem pouco e irregularmente até outros que escrevem diariamente e muito, como ele próprio. Neste domínio, dá conselhos sobre as condições em que se escreve, relevantes para a qualidade e a quantidade da escrita, segundo ele.

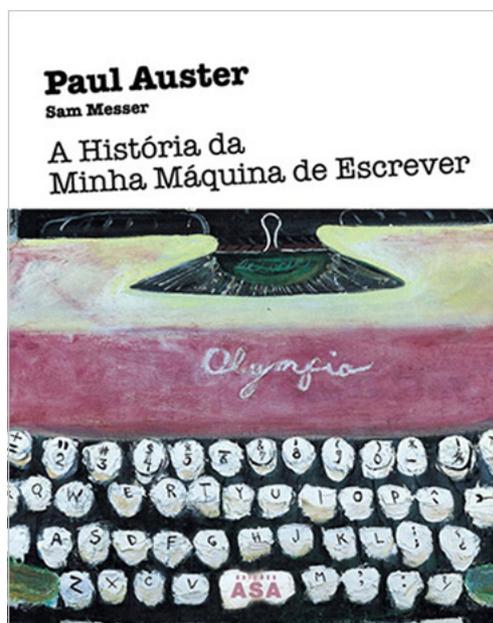
Para praticar o ofício de escrever, King dá avisos sobre, por exemplo, o uso de advérbios em -mente e da forma passiva, a evitar a todo o custo. Abundam, neste livro, excertos da sua obra para exemplificar conceitos como narração e descrição, processos de construção de personagens, seleção de vocabulário,... As várias versões de um texto são igualmente exibidas com

vista à explicitação dos processos de escrita, reescrita e revisão textual. E as fases da edição de um texto de ficção são descritas como, em primeiro lugar, o que se escreve “com a porta fechada”: “a história nua, só de cuecas e meias”; depois, a versão revista do texto: “a história com a roupa, o cabelo penteado, talvez até com um pouco de água-de-colônia” - e, a partir desta versão, pode-se “abrir a porta”, ou seja, dar a ler a história a alguém, para depois cortar, eliminar, acrescentar, alterar palavras, etc., a partir desses contributos de bons leitores, se for o caso.

Na fase de recuperação do acidente que quase o matou e que ele conta como se fosse uma das suas ficções, King descreve a “alegre agitação” que é escrever: “É como descolar num avião: está no chão, no chão, no chão... e, de repente, está a subir, a andar num tapete mágico de ar, senhor de tudo o que vê.” Este livro pretende ajudar quem quer ser escritor a chegar a essa “alegre agitação”. Ou, pelo menos, a refletir sobre aquilo que faz com que quem escreve se torne um escritor.

## A História da Minha Máquina de Escrever

Paul Auster



Ilustrador: Sam Messer

ISBN: 972-41-4734-7

Edição: julho de 2006

Editor: Asa

N.º de páginas: 70

**Há objetos inesquecíveis.**

**Significativos.**

**Há objetos velhos que têm um valor incalculável, uma carga emotiva forte.**

**Há objetos que são marcos nas nossas vidas.**

*A História da Minha Máquina de Escrever* é a história intensa, comovente, sensível de um objeto. Não de um objeto vulgar ou de uso frequente, pelo menos para a maioria das pessoas.

Esta história conta a relação entre o escritor, Paul Auster, e a sua máquina de escrever, Olympia. A velha máquina de escrever foi adquirida a Sam, seu amigo dos tempos de universidade, que já não lhe dava uso. A ligação entre o escritor e a

máquina de escrever ultrapassa a relação utilitária e empática, transformando-se numa verdadeira paixão.

As palavras que habitam nos romances, contos e outros textos da autoria de um dos mais emblemáticos escritores norte-americanos foram datilografadas na velha Olympia. Paul Auster, em tom intimista, confessou que “Um ano passou, dez anos passaram, e nem por uma só vez lhe ocorreu que pudesse ser estranho ou mesmo vagamente incomum trabalhar com uma máquina de escrever manual” e foi, assim, rejeitando as vantagens de uma hipotética aquisição de uma máquina de escrever elétrica ou, anos mais tarde, da possibilidade de trocar Olympia por um computador. Com o passar do tempo, a velha Olympia tornava-se “uma espécie em perigo, um dos últimos artefactos sobreviventes do *homo scriptorus* do século XX” e os benefícios da inovação tecnológica não eram suficientemente fortes para justificarem uma mudança de atitude. Pelo contrário, a relação entre Paul Auster e Olympia era cada vez mais forte. Uma admiração infinita. Verdadeira companheira de escrita, de viagens, de vida. Um objeto com alma, com uma personalidade forte, com múltiplos significados e segredos. Grande é o seu amor por Olympia!

Numa das visitas à casa do escritor, o seu amigo Sam olhou, com carinho, para o objeto que, em tempos, lhe tinha vendido. As visitas repetiram-se. Em cada visita os olhares, as conversas em silêncio originaram “uma nova onda de pinturas, desenhos e fotografias”. Algo perturbador aconteceu. Sam “transformou um objeto inanimado num ser com personalidade e uma presença no mundo.” Olympia tornou-se numa verdadeira figura heroica. Sam obrigou Paul Auster a observar a sua velha máquina de escrever com um novo olhar. A paixão incendiou-se ao ver as pinturas que retratavam a velha

Olympia. Completamente desnuda, mas simultaneamente robusta, firme, vigorosa, obsessiva, eis como Olympia se apresenta pelos olhos do pintor Sam Messer em ilustrações que o leitor pode apreciar entre as páginas deste pequeno conto.

No final, o escritor revela que esta ‘criatura’ nunca o desiludiu e que continua e continuará na sua vida. Afinal, há objetos singulares, ímpares.