A Biblioteca Itinerante da FCT-USTP: Experiências de contação de histórias em escolas de São Tomé

The FCT-USTP Mobile Library:
Storytelling experiences in schools in São Tomé

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a2

João Gabriel Morais
Universidade Aberta
joao.gtmm@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-5787-6604

Jovânia Maria Perin dos Santos
Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na
Universidade de São Tomé e Príncipe
jovania.leitorado@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5184591710160987

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 21/05/2026

RESUMO: O presente artigo destina-se a descrever as atividades realizadas no âmbito do projeto Biblioteca Itinerante desde 2024. O projeto conta com a participação dos professores leitores do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões I.P. na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP). O projeto teve início em 2022 e tem por objetivo estimular a leitura junto dos estudantes de escolas básicas e secundárias de São Tomé e, simultaneamente, formar professores de Língua Portuguesa sensíveis ao potencial da prática de contação de histórias. Considera-se como foco do desenvolvimento das atividades da Biblioteca Itinerante a literacia emocional, a competência cultural e a competência linguístico-comunicativa. Ao longo desta reflexão, teceremos considerações sobre o processo de dinamização das atividades já realizadas nas escolas de São Tomé, com destaque para a etapa de preparação das atividades em sala de aula com os professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Partilharemos igualmente os principais resultados obtidos com as caravanas da Biblioteca Itinerante na ilha de São Tomé.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca Itinerante; leitura; Licenciatura em Língua Portuguesa; Leitorado Guimarães Rosa; Leitorado do Instituto Camões I.P.

ABSTRACT: This paper aims to describe the activities carried out by the Traveling Library project since 2024. The project involves the participation of reader professors from the Guimarães Rosa Institute and the Camões Institute I.P. at the Faculty of Sciences and Technology of the University of São Tomé and Príncipe (FCT-USTP). Initiated in 2022, the project seeks to promote reading among students in primary and secondary schools in São Tomé, while simultaneously training Portuguese language teachers to recognize the potential of storytelling practices. The development of the Traveling Library's activities focuses on emotional literacy, cultural competence, and linguistic-communicative competence. Throughout this paper, we reflect on the implementation process of activities conducted in schools across São Tomé, with particular emphasis on the preparation stage carried out in the classroom with pre-service teachers enrolled in the Bachelor's Degree in Portuguese Language. We also present the main outcomes achieved through the Traveling Library caravans on the island of São Tomé.

KEYWORDS: Traveling Library; reading; Bachelor's Degree in Portuguese Language; Guimarães Rosa Lectureship; Camões Institute I.P. Lectureship.

Introdução

O projeto Biblioteca Itinerante (BI) foi criado em 2022 na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP) pela professora Janaína Vianna da Conceição, leitora brasileira do Instituto Guimarães Rosa. A partir do segundo semestre de 2023 o projeto passou a ser desenvolvido em parceria entre a professora leitora do Instituto Guimarães Rosa, Jovânia Perin Santos, e os professores leitores do Instituto Camões I.P.: Daniela Sousa, em 2024; João Gabriel Morais, em 2024/2025, e Sofia Santos, em 2025/2026. Participam também como colaboradores desse projeto a coordenadora e os professores do departamento de Licenciatura em Língua Portuguesa da referida universidade, além da administração da FCT-USTP, que fornece o transporte para as visitas às escolas.

Desde o início, o projeto congrega dois propósitos centrais: proporcionar acesso e estímulo à leitura junto dos estudantes de escolas básicas e secundárias de São Tomé e formar professores sensíveis às práticas de mediação de leitura ou de contação de histórias (termo a ser usado neste artigo).

Conforme descrito no trabalho de monografia defendido por Pontes (2025) sobre a primeira etapa do projeto, "a população tem um acesso limitado a bibliotecas em ambiente escolar e em outras localidades, e, consequentemente, a conexão entre as pessoas e os livros torna-se, muitas vezes, restrita e superficial" (p.7). O estudo realizado por Pontes (2025) também observa que o trabalho feito pelas escolas, em relação à leitura, parece não valorizar suficientemente o desenvolvimento da leitura, sobretudo na sua forma lúdica e prazerosa. É por essas razões que o projeto da BI vem ao longo desses anos buscando sensibilizar os professores em formação, alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, para a necessidade de dinamização de atividades voltadas à fruição da leitura, como atividade de interesse, curiosidade e oportunidade de aprender, desenvolvendo, por conseguinte, o gosto pela leitura através das histórias contadas. Para esse fim, são desenvolvidas atividades de preparação que abrangem tanto a dimensão prática, como a elaboração de materiais lúdicos e jogos, quanto à dimensão teórica, incluindo o estudo de técnicas de contação de histórias e de conceitos relacionados à temática. Essas ações têm como objetivo apoiar e fortalecer a formação dos professores. Além disso, temo-nos dedicado a obter livros e materiais que contribuam para ampliar as atividades do projeto.

Este artigo tem por finalidade partilhar as experiências vivenciadas pelo projeto nos últimos 3 anos e, com isso, deixar registadas as ações realizadas para servir de estímulo aos nossos futuros professores de língua portuguesa.

Organizamos o artigo do seguinte modo: iniciaremos com a fundamentação teórica, que versará sobre o que é a contação de histórias, as suas características e os processos de desenvolvimento. Na secção seguinte, discorreremos sobre como ocorrem normalmente a preparação e a dinamização das atividades do projeto da BI. Na sequência, daremos conta das visitas já realizadas a partir de 2024 e finalizaremos com reflexões sobre perspetivas futuras e necessidades para melhoria e ampliação do projeto.

Fundamentação Teórica

O ato de contar histórias é, na realidade, anterior ao próprio hábito de escrita, sendo, por exemplo, nas sociedades com línguas sem escrita, a oralidade o único meio de preservação da história desse povo (Nunes, 2009). Neste sentido, a contação de histórias revela-se uma "arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que quer se envolver com elas e que tenha voz e memória" (Nunes & Morelo, 2019, p. 91), sendo, consequentemente universal e atemporal (Wajnryb, 2003). Tal como destaca Ramos (2011), "a arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos

acerca do sobrenatural ou não" (p.29, como citado em Araújo, 2021, p.17). Além desta faceta de preservação identitária identificada na contação de histórias, pode-se destacar que o seu potencial em contexto didático, nomeadamente, no ensino da língua materna é considerável, podendo ela potenciar competências múltiplas e integradas do aprendente, como a sua competência comunicativa e cultural e a sua inteligência emocional. A exploração destas competências funda-se, portanto, num processo de contação em que o contador se invista de modo a facilitar a interpretação do que é narrado, não apenas através da produção verbal (neste caso, a leitura), mas igualmente de aspetos paralinguísticos inerentes ao ato de fala, como o uso de "narrative structure, vocalization, and/or dramatic and mental imagery to communicate with an audience, who also uses mental imagery to provide the teller with verbal and non-verbal feedback" (Lucarevschi, 2016, p.26). Deste modo, pode-se ressaltar que a contação combina um plano linguístico, paralinguístico e, possivelmente, extralinguístico, que a destaca da leitura silenciosa em sala de aula.

Revela-se, assim, necessário que o leitor, independentemente do seu grau de prática leitora, consiga, por intermédio da contação, aceder tanto ao sentido literal, que se encontra na superfície do texto grafado, como ao sentido figurado, que reside na sua profundidade. Este último tende a revelar-se mais exigente em termos interpretativos, na medida em que requer um mínimo conhecimento do contexto de produção de enunciado. A este propósito, Sadock (1979) realça que o sentido figurado ocorre "fora do domínio da linguística sincrônica, pois atos não literais que nada têm a ver com a linguagem, ocorrem paralelamente àqueles que realizamos quando usamos a linguagem" (p. 46, como citado em Arrojo & Rajagopalan, 1992, p. 48). A compreensão total e profunda reside, portanto, numa dimensão que extravasa a materialidade do texto escrito (Bernhardt, 1991; Smith, 1994), dependendo o leitor pouco formado (neste caso, as crianças) do apoio dos indícios deixados pelo contador para inferir o que se pode encontrar refletido além da produção escrita do autor (Manguel, 2010). Tendo em conta o contexto em que se dá o processo de contação de histórias sobre o qual incide o presente estudo, pode-se assumir que o contador assume uma posição-chave de tecedor de sentidos, que entrará num diálogo incompleto e unilateral com a instância autoral, apropriando, construindo e reconstruindo a linguagem ao longo de todo o processo interlocutivo de interpretação (Geraldi, 1993). Caberá, então, a este servir de intermediário entre o autor e a esfera da receção, sendo ele responsável por um processo de leitura que se assemelha a um processo de adivinhação constante (Grellet, 1981), no qual o leitor, ainda que possa eventualmente parecer passivo em relação ao texto, interage com este, tendo por base as suas ideias e a sua posição sociosimbólica no mundo.

A interação entre o universo do leitor e a linguagem resulta, neste sentido, de um processo não somente de ordem cognitiva, mas igualmente sociosimbólico, na medida em que o diálogo incompleto e, muitas vezes, temporalmente desfasado que se opera entre o leitor e o autor (e, no caso da presente reflexão, o ouvinte) se configura como um processo no qual as instâncias, socioculturalmente situadas e ideologicamente posicionadas (Silva, 2008, 2010; Pêcheux, 1969; Kerbrat-Orecchioni, 2009; Orlandi, 2015) e possuidoras de uma esfera de conhecimento partilhado (Morgan, 1977), almejam uma coconstrução de sentido passível de desencadear uma ação sobre o mundo e sobre o Outro (Charaudeau, 2006; Almeida, 2021; Santos, 2024).

A leitura afirma-se, consequentemente, como uma atividade que ultrapassa o domínio do cognitivo, entrando na esfera do social (Kleiman, 1983, 2002). Nesta senda, pode-se avançar que o facto de os aprendentes ouvirem uma história lida por outro, acedendo, em certa medida, a uma reinterpretação possibilitada pelo contador, estimula o desenvolvimento da sua consciência linguística, podendo apresentar um impacto positivo no enriquecimento do *continuum* leitura-escrita (Hirvela, 2004).

Paralelamente, a exposição à história lida desde uma idade precoce poderá conduzir a não somente uma maior facilidade na apreensão de estruturas linguísticas tendencialmente mais complexas do que as que constam na fala oral espontânea quotidiana, como também à expansão do conhecimento de certas convenções associadas ao universo literário, cuja presença se verifica até mesmo no espetro da história infantojuvenil. Ao potenciar o reconhecimento destas estruturas por intermédio da escuta reforça-se o pacto de leitura, neste caso, entre o autor e o interlocutor, o que, finalmente, aumenta a visibilidade e a legibilidade da narrativa junto do público infantil e juvenil. Tal como salientado por Riquois (2009), "le texte littéraire garde néanmoins ses spécificités (...) La description d'une madeleine par M. PROUST ne se lit pas comme la recette des dites madeleine "(p.12), sendo, portanto, essencial o reconhecimento do literário no texto e a exploração das convenções de leitura implícitas ao próprio feito literário.

A mente do leitor não pode ser percecionada como uma tábula rasa por mais baixa que seja a sua proficiência no âmbito da leitura, pois nela habitam os conhecimentos prévios que este possui, as suas memórias, a sua experiência de vida e o seu leque de vivências, representações e crenças, cujo papel no processo interpretativo se revela decisivo. Por conseguinte, Manguel (2008) asserta que "toda leitura revela as circunstâncias do leitor, das quais do resto deriva" (p.104), podendo as memórias próprias de cada um dos leitores servir de elementos coconstrutores de sentido e determinantes de relações de afinidade entre a trama

e o indivíduo (Lopes & Pinto, 2021). Deste modo, uma mesma leitura pode desencadear uma releitura emotiva própria do discurso em cada um dos leitores-ouvintes.

Torna-se possível, neste enquadramento, referir que a contação de histórias permite aos aprendentes em fase inicial de escolarização um contacto não apenas com o texto enquanto uma "totalidade coerente" (Maingueneau, 2005, p.57) contextualizada a nível espacial, temporal e social (Silva, 2012, 2019), mas também com a linguagem enquanto vetor de socialização e de autodescoberta tanto no plano sociocultural como emocional, sendo que "cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu" (Larrosa, 2006, p.23).

Ademais, vale notar que a consciência linguística se encontra na base de um possível trabalho integrado de competências com vista à integração plena do aluno no tecido social envolvente, revelando-se como uma capacidade fulcral para o entendimento e o uso da linguagem na vivência quotidiana dos indivíduos. O domínio da linguagem, nos seus mais variados registos, afigura-se como um pilar fundador da socialização e do desenvolvimento cognitivo geral do estudante, na medida em que é através dela que o indivíduo se posiciona no mundo, se integra no seu meio cultural e social de pertença (Silva, 2015), tece vínculos com a sua comunidade discursiva (Swales, 1990) e se insere na práxis social, ou seja, num "contexto de sentido intersubjetivamente partilhado" (Habermas, 2009, p.67). Entendendo o texto como um produto da atividade linguístico-espiritual do indivíduo (Šatkov, 1976) com um cunho sociocultural implícito, pode-se partir para uma reflexão sobre as competências passíveis de desenvolvimento graças à contação de histórias junto de crianças e adolescentes, focando-se na literacia emocional, na competência cultural e na competência linguístico-comunicativa.

No que concerne à literacia emocional, considera-se que o ato da contação de histórias se revela um processo de mediação multilateral de emoções. Nesse contexto, estão em jogo as emoções individuais de cada um dos ouvintes e do contador, as emoções impressas na narrativa pela figura autoral através das personagens e ainda a carga emotiva que o contador conferirá às personagens ou a dados episódios da história no decorrer do processo de narrar. O envolvimento emocional configura-se, portanto, como uma faceta inegável da atividade de contar, fundando-se este exercício na exploração do binómio cognição-emoção (Damásio, 1995). De acordo com Estrela (2010), os momentos de aprendizagem formal devem ser idealizados, tendo em consideração a esfera emocional do estudante, já que os sentimentos desempenham um papel essencial na regulação das relações pedagógicas estabelecidas entre os aprendentes e até entre o

aprendente e o ensinante. Consequentemente, na planificação da ação docente, o combate ao analfabetismo emocional afigura-se como uma prioridade (Palomero Pescador, 2005), ainda mais, na atualidade, na qual os discursos de carga emocional negativa (nomeadamente, os discursos de ódio) circulam com grande profusão nas redes sociais. Deve-se, desta forma, apresentar propostas didáticas que almejem um trabalho motivador e sensível à emoção, visando-se o estabelecimento de um ambiente de sala de aula caracterizado por estados emocionais não somente positivos, mas ativadores/facilitadores da ação e da aprendizagem (Pekrun, 2006).

Atentando no conceito de literacia emocional, de acordo com Steiner e Perry (1997), percebe-se que esta capacidade se pode decompor em cinco componentes distintas: o conhecimento dos seus próprios sentimentos, o sentido de empatia, a capacidade de gestão e estabilização das suas emoções, a habilidade de reparação de danos emocionais provocados nos outros e ainda a interatividade emocional que, em termos gerais, se pode definir como a capacidade de fazer interagir todas as componentes anteriormente mencionadas. A fim de que a literacia emocional seja alcançada, o trabalho em sala de aula deve assentar em práticas que estimulem o desenvolvimento da inteligência emocional dos indivíduos, tanto no plano intrapessoal (relativo à compreensão, interpretação e gestão das próprias emoções) como no plano interpessoal (que se relaciona com o controlo emocional em interação com outros indivíduos e com o mundo exterior à esfera do Eu). Assume-se como objetivo que os aprendentes expandam a sua "ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions" (Salovey & Mayer, 1990, p.189). Pode-se, assim, afirmar que a contação de histórias representa uma estratégia didática altamente promotora do desenvolvimento da inteligência emocional dos aprendentes. Além disso, tal atividade propicia a gestão das emoções sentidas pelo leitor ao ouvir as emoções espelhadas na leitura pelo contador e introduzidas no próprio texto, isso permitirá ao docente instaurar na sua sala de aula um momento de redução do stress e da ansiedade. Tal deve-se ao facto de os ateliês de contação de histórias servirem de momentos de quebra do ritmo acelerado e da rigidez comummente imposta pela exigência dos programas curriculares (demasiadamente) extensos. O potencial apaziguador do contacto com o texto literário encontra-se comprovado até na área médica, havendo, atualmente, a oferta de procedimentos terapêuticos assentes no exercício de leitura como, a título meramente ilustrativo, a biblioterapia (Katz & Watt, 1992). Simultaneamente, vale notar que o ato de ler ou, neste caso, de ouvir a leitura feita por outrem, ao reduzir o stress, permite

desencadear um processo de regulação emocional e retardar possíveis estados de exaustão emocional (Kim & Bae, 2019).

Ademais, no que concerne aos aspetos da competência cultural que puderam ser trabalhados através da atividade de contação de histórias por nós posta em prática em contexto santomense, importa sublinhar que as histórias levadas às escolas provêm de diversos pontos da CPLP, representando uma larga panóplia de contextos socioculturais. Esta escolha partiu de um dos objetivos da nossa ação pedagógica: mostrar o mundo lusófono aos aprendentes através da leitura, de modo a potenciar a desconstrução de estereótipos possivelmente presentes no imaginário do aluno. Considere-se, no âmbito desta reflexão, os estereótipos como um processo cognitivo que deriva de uma categorização atemporal e acrónica de uma ou mais comunidades com base na simplificação ou no exagero de determinadas características (Techio, 2011; Pageaux, 2003; Teixeira, 2013; Leyens et al., 1994), podendo recair sobre o próprio ou sobre o Outro (Russell, 1999). Sendo eles um mecanismo de simplificação do mundo com uma vasta difusão no seio das comunidades e servindo até como pontos de ancoragem para juízos subjetivos relativamente ao Outro, pode-se ressaltar que urge a planificação de abordagens didáticas críticas e reflexivas que problematizem a avaliação tendencialmente negativa que advém das ideias estereotipadas (Babo, 2007). Tal prática poderá permitir o progresso social e possibilitar, consequentemente, a edificação de uma cultura de ação partilhada (Puren, 2014, 2019).

Partindo da premissa de que o docente deve desempenhar o papel de mediador intercultural no seio de uma comunidade multicultural (Perrenoud, 2002), pode-se ressaltar que a ideia do projeto da BI vai ao encontro do que se entende por abordagem intercultural. Isso porque, apesar de o contacto entre culturas poder não acontecer entre pares (sendo uma parte considerável das turmas composta por aprendentes santomenses com vivências socioculturais próximas), o diálogo com o Outro se estabelece em dois planos: primeiramente, através do contacto com os ambientes e as personagens descritas nas narrativas selecionadas e, seguidamente, pela interação com os estudantes da graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa que desenvolvem a atividade como contadores da história, pessoas em geral de outras regiões do país, e além desses, os professores que acompanham os estudantes da Universidade de São Tomé e Príncipe de nacionalidades brasileira e portuguesa. Esses professores incitam, no final de cada sessão, à dinamização de uma breve discussão sobre a história e tecem breves considerações sobre a realidade do seu país de origem. Deste modo, pretende-se estabelecer pontes entre culturas, possibilitando a sua comparação, não no sentido subversivo do termo, mas numa perspetiva coconstrutiva e

coconstruída, considerando que, neste projeto, não é apenas o aluno-ouvinte que aprende com os futuros professores em formação inicial e com os professores universitários que contam, mas também estes últimos se enriquecem da experiência de vida do aluno que integra a audiência. Paralelamente, deve-se ainda notar que a leitura de certos contos representativos da cultura santomense potenciou um empoderamento do aluno e da sua história individual e coletiva. Tal iniciativa propicia um reacendimento da memória do seu povo que molda, em certa medida, a sua identidade própria, sendo "a memória (...) um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades" (Le Goff, 2013, p.435). Neste sentido, cabe enfatizar que a exposição à literatura através do exercício de contação se alinha com a necessidade de compreender o presente para construir um futuro melhor, pois, como salienta Fonseca (1994), a literatura "pelo facto de não ser actual, não deixa de ser actuante" (p.152).

Relativamente ao componente linguístico-comunicativo que pode ser trabalhado através do projeto levado a cabo, pode-se sublinhar que a escolha dos textos lidos parte de uma intenção clara de apresentar ao aluno um leque alargado de registos de língua e de variedades do português distintas. Almeja-se, deste modo, desenvolver no aprendente não somente a capacidade de emitir juízos de gramaticalidade fundados em conhecimento de natureza estrutural, mas igualmente desenvolver uma consciência linguística que englobe um conhecimento de ordem pragmática e sociolinguística que se revele funcional e oportuno para as interações significativas que este poderá vir a ter na sua experiência corpórea (Bachman, 1991). Trata-se, portanto, de aproximar o estudante da língua real e do possível *continuum* de registos. Visa-se uma abordagem que vá além da visão normativa apresentada nas gramáticas prescritivas e nos projetos didáticos em circulação em São Tomé e Príncipe, nos quais se apresenta uma norma padrão constituída por "verdadeiras ficções linguísticas: construções que caíram de moda há séculos, ou mesmo que jamais existiram" (Perini, 2005, p. 11) e baseada em exemplos, de certo modo, arcaizantes (Possenti, 2012) e completamente desfasados da realidade linguística local. Com esta atividade de contação de histórias, pretende-se igualmente confrontar o aluno ao caráter pluricêntrico da língua portuguesa (Duarte, 2022) de modo a desenvolver nele uma competência variacional recetiva (Reimann & Koch, 2019; Meisnitzer, 2020; Reimann, 2017) isenta o mais possível do preconceito linguístico (Bagno, 2007), ou seja, a capacidade de entender o português como uma língua que incorpora características locais de cada espaço sociocultural em que circula.

Pensa-se que este tipo de abordagem se revela urgente em São Tomé e Príncipe, pois, no país, ainda tende a existir uma perspetiva lusitanizante do ensino e uma condenação de variedades outras que a europeia (Santiago & Balduino, 2023). Esta política linguística conduz a uma configuração problemática em termos da identidade linguística dos falantes, na medida em que o seu português, língua que muitos têm como materna, se vê colocado à margem ou até mesmo criticado em sala de aula por uma estrutura educativa ainda fortemente ancorada em instituições portuguesas e em projetos editoriais exportados para São Tomé e Príncipe com pouca adaptação à realidade local. Estabelece-se, neste contexto, uma tensão entre o que Norrby et al. (2020) denominam de variantes dominantes (neste caso, o português de Portugal) e variantes não dominantes (o português santomense), sendo as primeiras ensinadas por via do ensino formal em demérito não apenas das variedades autóctones, mas igualmente das línguas locais em circulação no país (Ponso, 2017; Mané, 2021). Além de representar uma fragmentação identitária do Eu, tal conceção reforça desigualdades sociais e propicia o silenciamento de comunidades. Assim, embora de forma singela, o projeto da BI procura dar visibilidade a todas as variedades por via da leitura e do diálogo sobre as histórias contadas, posto que acreditamos que o contacto com a leitura e a literatura possui um papel transformador. Como afirmou Luiz Ruffato na abertura da feira do livro de Frankfurt no dia oito de outubro de 2013: "se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade" (n.p.).

Descrição das atividades desenvolvidas no projeto da Biblioteca Itinerante

A partir de 2024, o projeto da Biblioteca Itinerante, inicialmente concebido como um projeto de pequena escala e preparado por um grupo de estudantes universitários, passa por algumas mudanças quanto ao seu formato. A principal mudança é a inserção das atividades de preparação para a BI nas disciplinas a serem ministradas no curso de Licenciatura de Língua Portuguesa. Durante as aulas ministradas pelas professoras leitoras do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões, passaram a ser desenvolvidas atividades voltadas à metodologia de ensino da leitura, em especial da contação de histórias, assim como atividades práticas de organização das caravanas. Começou-se também a organizar atividades que fossem destinadas a estudantes das 7.ª, 8.ª, e 9.ª classes, além das atividades voltadas às classes iniciantes como 2.ª e 3.ª classes (já abrangidas pelo projeto até 2024). Todas as turmas de graduandos do curso de Licenciatura participam no projeto, não concomitantemente, mas distribuídas ao

longo dos semestres letivos, o que difere do formato inicial, no qual o grupo de estudantes envolvido nas atividades era mais reduzido.

Vale, neste contexto, notar que, na sala de aula, reservamos uma parte do horário destinado às disciplinas de Licenciatura para planear as saídas até as escolas da ilha de São Tomé com a Biblioteca Itinerante. Além disso, é igualmente no espaço de sala de aula que fazemos leituras de textos académicos destinados à reflexão e ao aprimoramento teórico sobre o tema da contação de histórias, estratégia didática ainda pouco aplicada em contexto santomense e, muitas vezes, desconhecida por parte dos alunos de Licenciatura. Quanto às etapas práticas de organização da atividade, pode-se adiantar que dividimos os graduandos em grupos, pois cada grupo irá fazer a contação de uma história distinta em diferentes turmas. Partimos, então, para a seleção dos livros, realizamos as leituras de preparação e os ensaios e, por fim, planeamos o que será feito para acompanhar a contação da história, como, a título ilustrativo, atividades lúdicas (desenhos, pinturas, jogos, canções) e a preparação do figurino dos contadores de acordo com a história contada (quando possível).

Ademais, pensa-se no que é possível propor às crianças e aos jovens nas escolas em termos de reflexão voltada a boas ações cidadãs, como o cuidado e o respeito dos animais domésticos; a atenção ao lixo que não deve ser jogado nas ruas, rios e terrenos baldios; a importância de estudar, fazer os trabalhos de casa, criar o hábito de leitura; a atitude colaborativa e respeitosa que devemos ter com os colegas e professores, com as pessoas idosas, entre outras reflexões. Importa ressaltar que estes momentos reflexivos assumem como ponto de partida os conteúdos apresentados nas histórias contadas, sendo o alinhamento destas narrativas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, um dos aspetos considerados durante a seleção das histórias.

De modo a poder dar a conhecer a amplitude deste novo formato da Biblioteca Itinerante, que teve início em 2024, listamos e identificamos num mapa da ilha de São Tomé as escolas que receberam o projeto da BI a partir desse ano.

1. Data: 24 de junho de 2024
   Escola Básica de Bombom na cidade de São Tomé
2. Data: 24 de novembro de 2024
   Escola Básica 12 de Julho na cidade de São Tomé
3. Data: 23 de março de 2025
   Escola Secundária de Ribeira Afonso em Ribeira Afonso
4. Data: 27 de março de 2025
   Escola Básica de Neves em Neves
5. Data: 08 de maio de 2025
   Escola Básica de Ribeira Afonso em Ribeira Afonso

6. Data: 17 de junho de 2025
   Escola Secundária Sum Me Xinhô em Guadalupe
7. Data: 19 de novembro de 2025
   Escola Básica 12 de Julho na cidade de São Tomé
8. Data: 8 de dezembro de 2025
   Escola Básica Dr. Agostinho Neto na Roça Agostinho Neto
9. Data: 10 de dezembro de 2025
   Escola Básica de Monte Café em Monte Café
10. Data: 23 de março de 2026
    Escola Venâncio Pires em Guadalupe



Figura 1 - Mapa adaptado para efeito de ilustração da passagem do projeto da BI, a partir do mapa de São Tomé e Príncipe disponível em https://journals.openedition.org/confins/9018 (consultado a 13/09/2026).

Para finalizar esta secção, seguem algumas imagens de atividades já realizadas:



Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 - Fotografias dos professores leitores do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões e os graduandos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da FCT-USTP aquando de visitas a escolas no âmbito do projeto da BI.

Paralelamente, como parte integrante do projeto da BI, desenvolveram-se outras iniciativas como é o caso do projeto "Ler para ensinar a Ler", que almeja estimular os graduandos, futuros professores, a lerem. Para isso, as professoras leitoras do Instituto Guimarães Rosa e do Instituto Camões levam para as salas de aula livros diversos, comentam algumas das suas características e cada graduando, se tiver interesse, escolhe um exemplar para levar para casa e ler. Após uma semana, devem devolver os livros ou renovar o empréstimo. Não há a necessidade de fazer qualquer tipo de ficha de leitura ou ter de explicar o conteúdo do livro lido. Caso seja do interesse dos graduandos, podem sim partilhar as suas impressões relativamente ao texto. O objetivo desse projeto é proporcionar o contato com livros e estimular o gosto pela leitura, sem que ler seja uma obrigação ou que seja um pretexto para outras atividades de

aprendizado da língua portuguesa, desvinculando a literatura "do papel de exemplo e de objeto de veneração (...) à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição" (Fonseca, 2000, p.39). Os livros que são emprestados aos graduandos são provenientes do acervo das bibliotecas do leitorado Guimarães Rosa na FCT-USTP, bem como do Centro de Língua Portuguesa do Camões I.P. em São Tomé que possui um acervo expressivo de livros.

Outra iniciativa voltada ao incentivo à leitura junto de graduandos do curso de Licenciatura foi a *tour* das bibliotecas em São Tomé, atividade realizada em 2024, com as professoras leitoras Daniela Sousa (do Instituto Camões) e Jovânia Perin Santos (do Instituto Guimarães Rosa). Nessa atividade, os graduandos e as professoras leitoras visitaram espaços culturais em que há bibliotecas disponíveis à população ou venda de livros. Além da possibilidade de requisitarem livros, os estudantes puderam conhecer os espaços, os cursos e os serviços oferecidos, os seus acervos, usar o *wi-fi* e, em alguns lugares, usar computadores com internet para pesquisa. Os locais foram: a Biblioteca Nacional de São Tomé e Príncipe, o Arquivo Nacional de São Tomé e Príncipe, a biblioteca do Banco Internacional de São Tomé e Príncipe e a biblioteca Abaya da bo (atualmente não mais em funcionamento). Todos esses locais estão muito próximos o que permitiu o desenvolvimento da atividade no período das aulas. Esse percurso poderia ainda ser ampliado e incluir a biblioteca do Instituto Guimarães Rosa (junto à embaixada do Brasil) e a biblioteca do Centro Cultural Português do Instituto Camões.

Essas parecem-nos iniciativas importantes que incentivam os futuros professores a conhecerem e a frequentarem lugares espalhados pela cidade em que são ofertados serviços e oportunidades para emprestar e ler livros. Assim, motivamos os graduandos a estarem mais próximos da leitura e a prepararem-se melhor para transmitir o gosto pela leitura aos seus futuros alunos. Todas essas atividades visam promover o interesse pela leitura e estão associadas ao projeto da Biblioteca Itinerante e à formação dos professores de Licenciatura da FCT-USTP.

Considerações finais

Ao longo desses anos, com a realização da Biblioteca Itinerante, nós, professores-organizadores, pudemos constatar alguns benefícios associados a tal prática, entre eles: primeiramente, o entusiasmo e o companheirismo dos graduandos aquando da execução de atividades dentro e fora de sala de aula, como os momentos de elaboração de materiais didáticos em conjunto para dinamizar as sessões de contação de histórias ou ainda a visita de lugares que

alguns nunca tinham visitado e, seguidamente, a felicidade das crianças e dos jovens em nos receber nas suas escolas. Essas experiências, para além do incentivo à leitura, que é o principal objetivo da BI, trazem um entusiasmo adicional e nos dão energia para continuar o projeto. Com isso, vemos que a proposta da BI é uma importante oportunidade para o ensino da língua portuguesa e das culturas da CPLP, a reflexão sobre os temas prioritários na atualidade e a integração social por intermédio da leitura.

Para finalizar, gostaríamos de mencionar a necessidade de termos mais livros e materiais diversos que nos permitam ampliar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e os jovens no âmbito do projeto da BI. Temos o apoio fundamental das instituições que apoiam os programas de leitorados brasileiro e português (nomeadamente, o Instituto Guimarães Rosa e o Instituto Camões) e da FCT-USTP. No entanto, para que pudéssemos alargar o projeto, seria importante recebermos subsídios que nos permitissem adquirir mais livros e materiais. De qualquer modo, seguiremos com esse projeto, que nos vem trazendo imensa satisfação e possibilitando melhorar a formação dos nossos graduandos do curso de Licenciatura e a experiência escolar dos alunos que frequentam as escolas visitadas.

Entendemos que o contacto com textos literários se afigura como uma oportunidade preciosa para ensinar e aprender a língua portuguesa, mas a atividade de leitura, ou de ouvir alguém a contar histórias, vai muito além disso, permitindo ao ouvinte ver o mundo de diversas formas, ampliar os seus horizontes e ainda refletir sobre quem é e o que quer para a sociedade em que se encontra inserido.

Referências

Aguiar e Silva, V. (2004). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Editora Almedina.

Almeida, C. A. (2021). A construção do sentido em interações verbais na rádio em Português Europeu: Mecanismos discursivos e narrativas de experiências de vida. *Linha d'Água*, *34*(1), 44–59.

Araújo, M. (2021). *A contação de histórias como contributo para a aprendizagem de Português como Língua Segunda no nível A2* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Arrojo, R., & Rajagopalan, K. (1992). Noção de literalidade: metáfora primordial. Em R. Arrojo (Org.), *O signo desconstruído* (pp. 47–56). Pontes.

Babo, M. A. (2007). Para uma desconstrução dos estereótipos: 112 gripes about the french (1944-1945). Em R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 287–300). Areal Editores.

Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, *25*(4), 671–704. https://doi.org/10.2307/3587082

Bagno, M. (2007). *Preconceito lingüístico: O que é, como se faz* (49ª ed.). Edições Loyola.

Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Publishing Corporation.

Charaudeau, P. (2006). *Discurso Político* (2ª ed.). Editora Contexto.

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Damásio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Poches Odile Jacob.

Duarte, I. M. (2022). Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica. *Pensares em Revista*, (26), 35–54.

Eble, L. (2014, março 28). *Discurso de Luiz Ruffato na Feira do Livro de Frankfurt 2013*. https://www.youtube.com/watch?v=tsqcziX5_6E (consultado a 13/09/2026)

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas* (R. Bizarro, Org.). Areal Editores.

Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. Em *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 147–176). Porto Editora.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. Em C. Reis, A. C. Macário Lopes, J. A. Cardoso Bernardes, C. Mello, A. P. Arnaut, I. Lopes, & M. L. Azevedo (Orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 37–45). Almedina/ILLP Faculdade de Letras.

Geraldi, J. (1993). *Portos de Passagem* (2ª ed.). Martins Fontes.

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press.

Habermas, J. (2009). *Verdade e Justificação: Ensaios filosóficos* (M. Mota, Trad.; 2ª ed.). Loyola.

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. The University of Michigan Press.

Katz, G., & Watt, J. A. (1992). Bibliotherapy: The Use of Books in Psychiatric Treatment *. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *37*(3), 173–178. https://doi.org/10.1177/070674379203700305

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'Énonciation: De la subjectivité dans le langage* (4ª ed.). Armand Colin.

Kim, B.-Y., & Bae, M.-J. (2019). A Study on the Stress Reduction Effect of Reading Aloud the Book Using HRV. *International Journal of Engineering Research and Technology*, *12*(9), 1457–1461.

Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.

Kleiman, A. B. (1983). Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento. *Cadernos PUC*, (16), 34–50.

Larrosa, J. (2006). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (4º ed). Autêntica.

Le Goff, J. (2013). *História e memória* (7ª ed.). Editora da Unicamp.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage Publications.

Lopes, Â. F., & Pinto, M. da G. L. C. (2021). Das inferências à interpretação recursiva na leitura do texto literário em L2. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (esp), 111–127. https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa6

Lucarevschi, C. R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle*, *26*(1), 24–44.

Maingueneau, D. (2005). *Análise de Textos de Comunicação* (C. Souza-e-Silva & D. Rocha, Trads.; 4ª ed.). Cortez Editora.

Mané, B. (2021). *Descrição e análise dos processos de formação de palavras por reduplicação no crioulo guineense (Guiné-Bissau)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.

Manguel, A. (2008). *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Companhia das Letras.

Manguel, A. (2010). *A reader on reading*. Yale University Press.

Meisnitzer, B. (2020). Interfaces entre didáctica y lingüística: las variedades europea y brasileña del portugués en la didáctica del portugués como lengua extranjera y la competencia variacional receptiva. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, (201), 185–201.

Morgan, J. L. (1977). *Two types of convention in indirect speech acts* (Vol. 52). University of Illinois at Urbana-Champaign.

Norrby, C., Lindström, J., Nilsson, J., & Wide, C. (2020). Pluricentric languages. Em J. Östman & J. Verschueren (Orgs.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 201–220). Benjamins. https://doi.org/10.1075/hop.23.plu1

Nunes, C. D., & Morelo, B. (2019). A contação de histórias no ensino de géneros orais em português como língua adicional. *Orientes de Português*, *1*, 91–102.

Nunes, S. (2009). *A milenar arte da oratura angolana e moçambicana: aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano*. CEAUP.

Orlandi, E. P. (2015). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (12ª ed.). Pontes Editores.

Pageaux, D.-H. (2003). *Trente Essais de Littérature Comparée ou la Corne d'Amalthée,*. L'Harmattan.

Palomero Pescador, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 9–13.

Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Dunod.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Perini, M. (2005). *Gramática descritiva do português* (8ª ed.). Editora Ática.

Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. Em P. Perrenoud & M. Gather Thurler (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11–30). Artmed Editora.

Ponso, L. C. (2016). O Estatuto do Português e das Línguas Bantu Moçambicanas antes, durante e depois da Luta pela Independência da Nação em 1975. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, *20*(2), 57–86.

Pontes, M. N. de S. (2025). *Biblioteca itinerante em São Tomé e Príncipe: Reflectindo sobre a mediação de leitura para a formação dos leitores e de professores* [Monografia de Licenciatura]. Universidade de São Tomé e Príncipe.

Possenti, S. (2012). *Por que (não) ensinar gramática na escola* (2ª ed.). Mercado das Letras.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/ French Studies Journal*, *7*, 21–38.

Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, (52/2), 213–226. https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2

Reimann, D. (2017). Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teil-kompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und S prach-bewusstsein. Em E. Leitzke-Ungerer & C. Polzin-Haumann (Orgs.), *Varie-täten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten* (pp. 69–95). Ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik).

Reimann, D., & Koch, C. (2019). O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades: A relevância das variedades na aula. Em C. Koch & D. Reimann (Orgs.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* (pp. 9–18). Narr Francke Attempto Verlag.

Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier* [Tese de Doutoramento]. Université de Rouen .

Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural - Propuestas para la "enseñanza de la cultura". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *22*, 105–113.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Santiago, A., & Balduino, A. (2023). A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: pluricentrismo, colonialidade e ensino. *Domínios de Lingu@gem*, *17*, e1759. https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-59

Santos, M. S. (2024). *Contributos da Sociolinguística Interacional para a análise de narrativas interativas realizadas em cartas no contexto pós-colonial (1974-1980)* [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.

Šatkov, G. V. (1976). Der Text und seine Klassifikation. Em H. Jelitte (Org.), *Sowjetrussische Textlinguistik* (pp. 13–18). Peter Lang International Academic Publishers .

Silva, A. S. (2008). Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. *Revista Portuguesa de Humanidades*, *12*, 189–221.

Silva, A. S. (2010). Palavras, significados e conceitos: O significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de Letras da UFF*, *41*, 27–53.

Silva, A. S. (2015). Discurso na mente e na comunidade. Para a sinergia entre Linguística Cognitiva e Análise (Crítica) do Discurso. *Revista Portuguesa de Humanidades*, *19*(1), 53–78.

Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Almedina/CELGA.

Silva, P. N. (2019). Tipos de discurso e géneros: para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais. Em A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. Rodrigues (Orgs.), *A linguística na formação do professor : das teorias às práticas* (pp. 225–240). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto. https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga13

Smith, E. (1994). *Understanding reading. A Psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates.

Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Avon Books.

Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.

Techio, E. M. (2011). Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. Em E. M. Techio & M. E. O. Lima (Orgs.), *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 21–75). TechnoPolitik Editora.

Teixeira, A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Wajnryb, R. (2003). *Stories: Narrative activities for the language classroom*. Cambridge University Press.