

LIT & TOUR

INTERNATIONAL JOURNAL OF LITERATURE AND
TOURISM RESEARCH (IJLTR)

KINFOLK

TRAVEL

SLOWER WAYS *to* SEE THE WORLD

Issue · 4

Literary Routes for Education and Tourism



LIT & TOUR

INTERNATIONAL JOURNAL OF LITERATURE AND
TOURISM RESEARCH (IJLTR)

Issue · 4

Literary Routes for Education and Tourism

Editorial Team | Equipa editorial

Editor-in-chief | Editora

Silvia Quinteiro (ESGHT/CIAC-UAlg, Portugal)

Associate editors | Conselho editorial

Ana Cláudia Silva (CIAC-UAlg, Portugal)

Isabel Dâmaso Santos (CLEPUL, CIAC-UAlg, Portugal)

Maria Mota Almeida (ESTHE, IHC-UNL, CIAC-UAlg, Portugal)

Pedro Quintino Sousa (FCHS/CIAC-UAlg, Portugal)

Rogério Miguel Puga (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – CETAPS/NOVA, Portugal)

Board of reviewing editors | Conselho científico

Adriana Silva Carvalho (UFERJ/UNIRIO, Brasil)

Alexandra Gonçalves (ESGHT/CIAC-UAlg, Cinturs, Portugal)

Alexandre Battaller (Universidade de Valência, Espanha)

Ana Cristina Carvalho (Nova FCSH, CICS.Nova, Portugal)

Ana Isabel Soares (FCHS/CIAC-UAlg, Portugal)

Ana Maria Ferreira (UÉ, CIDEHUS, Portugal)

Ana Moniz (UMA, CEC-FLUL, Portugal)

António José Freire Pires Pinheiro (Universidade da Maia, CIAC-UAlg, Portugal)

Cândida Cadavez (HTC FCSH NOVA e UC, Portugal)

Charlie Mansfield (University of Plymouth, Inglaterra)

Cristina Tejero (FCHS/CIAC-UAlg, Portugal)

Daniel Alves (FCSH, Laboratório de Humanidades Digitais, UNL, Portugal)

Desidério Baptista (FCT-UAlg, Portugal)

Didiana Fernandes (CIAC-UAlg, IPV, Portugal)

Diomira Faria (UFMG, Brasil)

Eduardo C. Cordeiro Gonçalves (Universidade da Maia, CIAC-UAlg, Portugal)

Elisa Torre (UTAD, Instituto de Filosofia UP, Portugal)

Georges Van Den Abbeele (University of California, EUA)

Graham Busby (University of Plymouth, Inglaterra)

Harald Hendrix (Utrecht University, Holanda)

Hugo Manuel Oliveira Martins (Universidade da Maia, CIAC-UAlg, Portugal)

Ida Alves (UFF, Brasil)

Ilda Erçoki (CIAC-UAlg, Luigj Gurakuqi University of Shkodra, Albânia)

Isabel Maria Fernandes Alves (UTAD, Portugal)

Jaqueline Elicher (UFERJ/UNIRIO, Brasil)

Jasna Potočnik Topler (University of Maribor, Eslovénia)

Jordi Arcos Pumarola (CETT-Universitat de Barcelona, Espanha)

Jordi Chumillas Coromina (Universitat de Vic, Espanha)

Juan Manuel Cid (Fundación Legado Andalusi, Espanha)

Julio Suzuki (UFERJ/UNIRIO, Brasil)

Lindy Stiebel (University of Kwazulu-Natal, África do Sul)

Luís Contatori Romano (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Maria José Marques (ESGHT/CIAC-UAlg, Portugal)

Mike Robinson (Nottingham Trent University, Inglaterra)

Mirian Tavares (FCHS/CIAC-UAlg, Portugal)

Natália Constâncio (IELT, FCSH, Portugal)

Nicola Watson (Open University, Inglaterra)

Norberto Santos (FLUC, CEGOT, Portugal)

Pedro Quintino Sousa (FCHS/CIAC-UAlg, Portugal)

Pere Quer (Universidade de Vic/Barcelona, Espanha)

Richard Butler (Strathclyde Business School, Escócia)

Rui Carvalho, (ESECS-IPP/Portalegre, GOVCOPP-UA, TECHN&ART-IPT, Portugal)

Sara Pascoal (ISCAP, IPP, Portugal)

Sara Rodrigues de Sousa (UE, CEC, CIAC-UAlg, Portugal)

Sonia Micelli (CIAC-UAlg, Portugal)

Sonja Novak (J. J. Strossmayer University of Osijek, Croácia)

Tica Simões (UESC, Ilhéus – Bahia, Brasil)

Vivina Carreira (ESAC, CERNAS-IPC, CIAC-UAlg, Portugal)

Xerardo Pereiro (UTAD, Portugal)

Webmaster and helpdesk/Editorial production |

Webmaster e helpdesk/Produção editorial

Juan Manuel Escribano Loza (CIAC-UAlg, Portugal)

URL: publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour

Email: litntour@publicacoes.ciac.pt

A LIT&TOUR: International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR) é uma publicação do Centro de Investigação em Artes e Comunicação, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Esta revista é publicada semestralmente em acesso aberto.

LIT&TOUR: International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR) is a publication of the Centre for Research in Arts and Communication, funded by the Foundation for Science and Technology. This is an open access publication issued twice a year.

Publisher | Editora

CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação

Sala 0.28, Edifício 1, FCHS

Campus de Gambelas

Universidade do Algarve

8005-139 Faro — Portugal

Tel: +351 289 800 900 Ext: 7541

Email: secretaria.ualg@ciac.pt | ciac@ualg.pt

Web: www.ciac.pt

Copyright | Direitos de autor

Este trabalho está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

This work is licensed under Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License (CC-BY-NC-ND).

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através do projeto “UIDP/04019/2020 CIAC” da Fundação para a Ciência e Tecnologia.



CIAC
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
EM ARTES E COMUNICAÇÃO

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Contents | Sumário

Editorial 4

Pere Quer
Universitat de Vic

Jordi Chumillas
Universitat de Vic

La eficacia didáctica de las rutas literaturizadas . . . 7

Mia Güell
Universitat de Vic

Cartografia e turismo literário pelo sertão de Rosa 18

Sergio Donizete Faria
Universidade Federal de Minas Gerais

Diomira Maria Cicci Pinto Faria
Universidade Federal de Minas Gerais

Marlette Aparecida Resende de Menezes

Percurso queirosiano em Newcastle-Upon-Tyne: comemoração dos 150 anos da chegada de Eça de Queirós a Inglaterra..... 32

Conceição Pereira
Camões IP | Newcastle University | CLEPUL

Enhancing Students' Interest in Literature through Literary Tourism 42

Ilda Erkoçi
University of Shkodra

Recensões

Palavras Nómadas, de Dora Nunes Gago. Húmus, 2023 51

Isabel Cristina Mateus
Universidade do Minho

Bataller, A., Hernández Gassó, H. i Torrents, J. (eds.) (2024) Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives. Tirant lo Blanch (462 p.) / Quer, P. (ed.) (2022) Teoria i pràctica de les Geografies Literàries. Eumo (267 p.)..... 54

Josete Correia de Sousa
Universidade do Algarve

Editorial

Pere Quer
pquer@uvic.cat
Universitat de Vic
Vic, Espanha
ORCID iD [0000-0003-1103-5375](https://orcid.org/0000-0003-1103-5375)

Jordi Chumillas
jordi.chumillas@uvic.cat
Universitat de Vic
Vic, Espanha
ORCID iD [0000-0002-8388-5996](https://orcid.org/0000-0002-8388-5996)

Artigo recebido em 2024-12-30
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Quer, P., & Chumillas, J. (2024). Editorial. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/363>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

O número 4 da revista é dedicado às **rotas literárias**. Sob esse nome, proliferou nos últimos anos toda uma série de atividades que têm como elemento comum o fato de reviver a emoção produzida por determinadas passagens de textos literários em lugares que os inspiraram diretamente ou que estão indiretamente relacionados a eles. Os itinerários literários são, portanto, uma atividade muito típica do turismo cultural e, em particular, do turismo literário, mas foram muito mais longe porque foram aplicados, com resultados magníficos, à educação a todos os níveis.

Por esta razão, as rotas literárias há muito deixaram de ser vistas simplesmente como rotas apenas ao alcance de pessoas conhecedoras dos autores, personagens ou textos literários e passaram a ser reconhecidas como uma verdadeira ferramenta educativa e turística, útil para o usufruto dos participantes, mas também para iniciá-los no conhecimento deste universo literário. Paralelamente ao desenvolvimento, já referido, dos itinerários literários como instrumento pedagógico ou turístico, verificou-se a necessidade de analisar estes “produtos” do ponto de vista teórico: delimitar as suas partes principais, definir os papéis de todos os que neles participam, procurar fórmulas que lhes deem a máxima eficácia, quer para fins turísticos quer educativos, e também para perceber quais as necessidades, os aspetos a melhorar, em que medida podem evoluir ou crescer ainda mais. Daí que, na chamada de artigos para este número da revista, tenhamos feito a seguinte reflexão: “Hoje, no entanto, diferentes vozes começaram a falar sobre novas necessidades nas abordagens das rotas literárias, as possibilidades de fórmulas mais imaginativas, a incorporação de tecnologias para melhorar a experiência dos participantes, etc. Sendo a revista *LIT&TOUR* um fórum aberto a produtos, experiências

e práticas de turismo literário já existentes ou em construção, e sendo uma publicação interessada em promover a reflexão sobre os caminhos futuros do interseção entre Turismo e Literatura, parece-nos oportuno dedicar o número 4 da revista à evolução das rotas literárias como instrumento de aplicação sociocultural do Património Literário, especificamente nos domínios didático e turístico”. E, de facto, os artigos selecionados para fazer parte dele oferecem novas propostas relevantes sobre os aspetos mencionados, mas há, sobretudo, outra ideia que, de forma transversal, atravessa todos os textos que compõem este número 4: o desejo de transformar o ambiente sociocultural por meio da literatura.

Os quatro artigos têm em comum o facto de destacarem uma dimensão transformadora nos itinerários literários que propõem. Todos eles procuram modificar e repensar, através da literatura, a visão que os visitantes têm do espaço visitado. Esta é uma dimensão que se torna cada vez mais necessária para a evolução do turismo literário: se o turismo literário se refugiar apenas na sua vertente mais elitista, para os *connaisseurs*, tanto de lugares como de textos, não traz qualquer benefício à sociedade que não seja a satisfação individual de algumas pessoas que se podem dar a esse luxo. Por outro lado, se a tirarmos da Torre de Marfim e a literatura passear pelo território, adaptando-se a cidades, desertos, campos e montanhas, picos e rios, através de itinerários sólidos e bem preparados, o resultado é que a literatura fertiliza o território e o poder transformador que as rotas literárias adquirem torna-se enorme, conferindo às suas aplicações —sejam turísticas ou didáticas— uma eficácia poderosa.

Nesta edição, podemos encontrar variadas manifestações deste propósito último: começando pelo percurso que evoca a presença e passagem de Eça de Queirós por Newcastle, com vista ao reforço do ensino do português nesta cidade e o intercâmbio cultural que isso implica; passando pela utilização de percursos literários didáticos como instrumento para motivar os alunos a conhecer a literatura e a vivê-la mais intensamente; passando também pela aposta formativa de criar percursos literaturizados aplicáveis a diferentes espaços; ou pela proposta, vivificante e inovadora, para a promoção económica, turística e cultural de um extenso território como o Sertão, no Brasil. Todas estas manifestações são amostras que

nos falam do trabalho que está a ser feito nas rotas literárias para a educação e o turismo e, em suma, todos estes são exemplos de como as rotas renovam a sua vitalidade como instrumento de representação cultural dos territórios através da literatura.

O número abre com um artigo de Mía Güell, investigadora da Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, sobre *La eficacia didáctica de la ruta literaturizada*. O artigo avalia a eficácia deste tipo específico de rota e outras experiências semelhantes, com alguns exemplos. Explica os conceitos em que se baseia a análise e sublinha o carácter multidisciplinar dos percursos como elemento-chave para o seu sucesso, tanto em ambientes formativos como turísticos.

Em seguida, Sergio Donizete Faria, Diomira Maria Cici Pinto Faria e Marlette Aparecida Resende de Menezes, pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, oferecem o artigo *Cartografia e turismo literário pelo sertão de Rosa*, sobre o projeto da Cartografia Rosiana, uma interessante ação para promover o turismo no território através da literatura de João Guimarães Rosa. No texto, apresentam os principais eixos do projeto, as complicitades tecidas naquela área —que são muitas—, com exemplos de todo o material preparado para o efeito, a criação dos percursos e o desenvolvimento dos mapas que os recolhem.

Em terceiro lugar, pode ler o artigo de Conceição Pereira intitulado *Percurso queiroso em Newcastle-Upon-Tyne: comemoração dos 150 anos da chegada de Eça de Queirós a Inglaterra*. Esta investigadora do Instituto Camões, do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (CLEPUL) da Universidade de Lisboa e também ligada à Universidade de Newcastle, propõe no seu artigo diferentes sítios literários relacionados com o referido evento e reflete sobre o interesse de estabelecer percursos literários que, como neste caso, fortaleçam as relações interculturais e o ensino de línguas.

Por fim, Ilda Erkoçi, investigadora da Universidade de Shkodra (Albânia), assina o artigo *Enhancing Students' Interest in Literature through Literary Tourism*, no qual reflete e explica a sua experiência de utilização de percursos literários na educação para inverter uma acentuada tendência atual de diminuição da presença da literatura nos currículos e também na vida social. Assim, a autora analisa a validade do ensino expe-

riencial e da educação para além da sala de aula, no geral, e, em particular, a criação de compromisso com a literatura em idade escolar.

O número completa-se com uma resenha de uma publicação de Dora Nunes Gago, *Palavras Nômadas*, que venceu o Grande Prémio de Literatura de Viagens Maria Ondina Braga. A resenha é de Isabel Cristina Mateus (Universidade do Minho/CEHUM) e analisa os contributos desta obra na perspectiva do Turismo Literário. Outra resenha, de Josete Sousa (ESGHT – Universidade do Algarve), trata de duas obras sobre Geografias Literárias publicadas em 2022 e 2024 intituladas, respetivamente, *Teoria i Pràctica de les Geografies Literàries* e *Geografies Literàries. Noves mirades socials i educatives*. Ambas as obras reúnem contribuições maioritariamente geradas em torno do grupo de inovação didática *Geografies Literàries 3.0*, liderado pela Universidade de Valência, no qual participam grupos de seis universidades dos territórios de língua catalã. Este grupo tem já uma longa história

no estudo das relações entre literatura e território e organiza regularmente conferências e congressos internacionais. As contribuições recolhidas nas duas publicações comentadas são de especial interesse para o tema deste número da revista.

Antes de encerrar esta apresentação editorial, gostaríamos de agradecer muito a confiança que Sílvia Quinteiro, Editora da revista, e o Conselho Editorial depositaram em nós. Esperamos que a leitura desta edição 4 da *LIT&TOUR: International Journal of Literature and Tourism Research* (IJLTR) incentive-nos a continuar com mais sentido a produção de rotas literárias e a melhorar as que já existem, tanto para o turismo como para a educação.

Jordi Chumillas e Pere Quer
Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

La eficacia didáctica de las rutas literaturizadas

Mia Güell
mia.guell@uvic.cat
Universitat de Vic
Vic, España
ORCID iD [0000-0002-1436-9445](https://orcid.org/0000-0002-1436-9445)

Artigo recebido em 2024-11-20
Artigo aceite em 2024-12-03
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Güell, M. (2024). La eficacia didáctica de la ruta literaturizada. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/351>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Resumen

El artículo se centra en las rutas literarias para su aplicación didáctica. En concreto se propone describir distintos tipos de rutas, fijándose específicamente en las rutas literaturizadas para hablar de su eficacia como instrumento didáctico. Se relaciona con ellas otras experiencias de literaturizar espacios, como el concepto cercano de *deriva*, y se comparan dichas opciones para posibles aplicaciones turísticas además de las didácticas. Para todo ello se repasan los conceptos más importantes para el análisis de las rutas literarias y se identifica la multidisciplinariedad como clave para la consolidación de las rutas literaturizadas, tanto si se pretende aplicarlas al ámbito turístico como al ámbito educativo.

Palabras clave

Ruta literaturizada · Literaturización de espacios · Deriva · Multidisciplinariedad

Abstract

The article focuses on literary routes for their didactic application. Specifically, it describes different types of routes, focusing specifically on literaturised routes to discuss their effectiveness as a didactic instrument. The article links literaturised routes with the concept of *Dérive* (Drift) and compares the options of literaturising spaces for possible tourist applications as well as didactic ones. With his aim in mind, the most important concepts for the analysis of literary routes are reviewed and multidisciplinarity is identified as the key to the consolidation of literaturised routes, whether they are intended to be applied to the field of tourism or to the field of education.

Keywords

Literaturised route · Literaturisation of spaces · Dérive (Drift) · Multidisciplinarity

Introducción

El propósito del presente artículo es identificar algunos conceptos relacionados con las rutas literarias, a través de los cuales creemos que se puede estudiar mejor no sólo su éxito sino también su eficacia como instrumento didáctico. Presentaremos las diferentes tipologías de ruta, expondremos las distintas fases de su planificación y realización y la analizaremos como una herramienta didáctica efectiva no sólo desde el área de la literatura sino de manera más transversal. En este sentido nos centraremos en el abanico de posibilidades que ofrece la literaturización de los espacios y, por ende, en la importancia de la multidisciplinarietà en este tipo de ruta. Finalmente, hablaremos de los aspectos en los que se debe incidir para abrir nuevas posibilidades de contenidos formativos que incluir en las rutas.

Antecedentes

El presente trabajo se enmarca en el contexto de la línea de Literatura y Estudios Culturales de Glossa, grupo de investigación en Lingüística aplicada, Didáctica y Literatura de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Nuestra investigación se basa en el estudio de la geografía literaria y, por extensión, de las rutas literarias en todos sus formatos. Llorenç Soldevila (1950-2022), considerado uno de los referentes en la materia, dirigió esta línea durante muchos años. Fue autor de once volúmenes de la colección *Geografia Literària*¹ en la que literatura, geografía, historia, arte y folclore se vinculan y nos ofrecen una visión, global y particular a la vez, del conjunto del área lingüística catalana. Se trata de una obra ingente que describe el territorio teniendo en cuenta los autores que existen. También es el

¹ Comarques barcelonines (2009); *Comarques tarragonines i Terres de l'Ebre* (2010); *La Barcelona Vella* (2013); Comarques lleidatanes, l'Alt Pirineu i l'Aran (2014); *Barcelona Nova* (2014); *Barcelona Nova i el Barcelonès* (2015); *Comarques gironines* (2017); *Illes Balears i Pitiüses* (2018); *Pais Valencià* (2019); *Universos literaris* (2022); *Andorra* (2024).

artífice, junto con un equipo multidisciplinario de la UVic-UCC, del sitio web *endrets.cat*, un recurso en línea en el que se vertió toda la información sobre los lugares, los autores y los textos contenida en los volúmenes de la obra publicada en libro y se añadieron muchos otros textos y autores que no se habían podido incluir en la versión en papel. El portal web *endrets.cat*, pues, resulta una herramienta básica para el diseño y desarrollo de rutas de todo tipo, aunque cabe destacar que buena parte de los usuarios que lo utilizan lo orientan a la didáctica de la literatura.

Soldevila fue un precursor de las salidas del aula partiendo de las necesidades formativas del alumnado, con la voluntad de ser un docente integral; esto es, de incluir en estas rutas literarias tantas disciplinas como sea posible, objetivo que los miembros del grupo Glossa compartimos e investigamos. Por ello en este artículo dedicamos especial atención a la importancia de la multidisciplinarietà en las rutas literarias con fines didácticos.

1. Rutas literarias

La ruta literaria se suele definir, desde una perspectiva clásica, como un itinerario prefijado que transcurre por varios lugares relacionados (o relacionables) con textos y autores literarios. La ruta puede responder a objetivos **didácticos** (escolares o a veces simplemente divulgativos, para públicos no escolares), o también a objetivos **turísticos** (promover el conocimiento y disfrute de un territorio a través de la literatura).

La precedente definición incluiría itinerarios para recorrer en un solo día –a los que nosotros hemos llamado *rutas*, aunque en otros entornos se designan con términos como *paseos*, *itinerarios*, *recorridos*, *walk*, *passeio*, *percurso*, etc.– pero también los que exigen distintos días de viaje o, incluso, plantean itinerarios distintos para ser seguidos en ocasiones distintas. Sea cual sea la magnitud del recorrido establecido y tanto si se usan varias denominaciones como si no, la definición propuesta comprende todas estas posibilidades.

Cualquier ruta literaria debe tener un hilo conductor claro, un relato que responda al objetivo que nos proponemos con la realización de esa ruta, la estructura y dé coherencia al itinerario: si no fuera así corre el peligro de convertirse en una sucesión de paradas sin sentido (Chumillas y Quer, 2024).

Siguiendo este último artículo y también a Ramos y Prats (2019), Chumillas y Güell (en prensa) y a Soldevila y Saneugenio (2012) distinguimos entre:

- Rutas centradas en **autores u obras**. Se trata de la ruta clásica, formada por lugares directamente asociados a autores u obras literarias (Soldevila y San Eugenio, 2012) y destinada al turismo cultural y literario o a la didáctica de la literatura en distintos niveles.
- Rutas basadas en **espacios o territorios** en los que se destaca la realidad patrimonial de un área geográfica concreta (de una población, por ejemplo) recogiendo textos de autores literarios. Esto suele consagrar lugares que ya forman parte de las rutas turísticas habituales y, al mismo tiempo, suele hacer aflorar otros lugares no habituales que, a través de la literatura, pueden adquirir un nuevo interés (Chumillas y Güell, en prensa).
- Rutas basadas en temas, en los que la relación de los espacios con los textos se forja a partir de la temática establecida. Es el tipo que se conoce como **ruta literaturizada**, objeto del presente estudio y con una función claramente didáctica (Ramos y Prats, 2019). Dentro de esta tipología se puede incluir también la **deriva**, una versión más libre de la literaturización del espacio, más enfocada a la vertiente artística y social, pero con un claro potencial didáctico. La deriva es una acción estética, colectiva y lúdica que consiste en perderse por las zonas inconscientes de la ciudad, en explorar una manera alternativa de habitar la ciudad. La poesía “es parte de la forma de la ciudad. La nueva belleza será situacional, lo que significa provisional, y vivida realmente.” (Careri 2002:98). El inicio de las derivas se remonta a partir del momento en el que caminar deja de ser un ritual religioso y pasa a ser una práctica estética, a lo largo del siglo XX, gracias a las vanguardias y en concreto a los dadaístas. Ya desde finales de siglo XIX la figura del *flâneur*, presente en la obra de Walter Benjamin, Charles Baudelaire y Proust, entre otros, vagaba por las calles de la ciudad. Posteriormente, los surrealistas convierten la deambulación en una especie de escritura automática en el espacio

real, en un “errar literario y campestre impreso directamente en el mapa de un territorio mental” (Careri, 2002: 82). A partir de finales de los cincuenta (1957) la deambulación por una ciudad inconsciente y onírica de los surrealistas es superada por los situacionistas con la deriva por una ciudad lúdica y espontánea, con predilección por los no-lugares (Augé, 1992). En este tipo de itinerario, que incluso puede no estar fijado, se concentra toda la importancia en la deambulación y no tanto en la preparación o la posterior reflexión, aunque en la deriva el acompañamiento del guía es imprescindible para fundamentar los aprendizajes que se obtengan durante el recorrido. Es una tipología con mucho potencial didáctico y todavía muy poco explorada desde este sentido.

Otros aspectos fundamentales para la realización de las rutas

Para poder analizar *detalladamente* la eficacia didáctica de las rutas literarias, debemos tener en cuenta otros aspectos muy importantes para el desarrollo de dichas actividades. En primer lugar, como ya se ha dicho, las rutas deben tener un relato/*storytelling* que se transmite, cuando son recorridas, a través de la experiencia/*storydoing*. Basándonos en estos conceptos tal como son desarrollados en Chumillas y Quer (2024), la experiencia se subdivide a su vez en la vivencia/*storyfeeling* y la producción/*storydoing*. El relato (*storytelling*) es la narrativa que da sentido al itinerario, con la que la ruta cumple su objetivo, sea éste dar a conocer textos sobre lugares, autores o temas concretos. La **experiencia** (*storydoing*) es el conjunto de lo que experimentan las personas que siguen la ruta, durante la realización de ésta y después, y toda la *mise-en-scène* que se prepare para ello. Dicha experiencia se produce en dos planos, a veces simultáneos: la **vivencia** (*storyfeeling*), entendida como lo que se experimenta en el momento en el que se relaciona texto y lugar literario *in situ* –un tipo de emoción muy condicionado por la acción de quien conduce la ruta y por otros factores externos como el estado de concentración de los participantes o el entorno del lugar–; y la **producción** (*storydoing*), entendida como todo lo que es

generado por las personas participantes en la ruta, desde intervenciones inmediatas en redes sociales durante la actividad hasta producciones posteriores, tales como redacciones de textos, creativos o no, reseñas en redes y en portales especializados, etc. Este último aspecto de la producción es especialmente frecuente en las rutas de corte didáctico y no lo es tanto, aunque podría serlo también, en las de matriz turística.

Igualmente es fundamental para analizar la eficacia de las rutas literarias tener muy en cuenta **la figura de quien guía dichas rutas y las funciones** que debe desarrollar. Existen trabajos que parten de la bibliografía clásica acerca del guía turístico para determinar qué habilidades y funciones son más importantes en el caso del turismo literario y en el de las rutas didácticas, es decir cuando la persona que guía la ruta es docente. Por ejemplo, Caralt, Quer *et al.* (en prensa) y especialmente Chumillas, Güell *et al.* (2022), que se basaban en Cohen (1985) y Bryon (2012), proponen una distinción entre el ámbito instrumental y el comunicativo y para cada uno de dichos ámbitos detectan dos funciones de quien guía la ruta.

Según el tipo de ruta, la persona que la guía desarrollará unas funciones por encima de otras. Evolucionando el artículo citado de Chumillas,

Güell, *et al.* (2022) sintetizamos en el cuadro anexo las funciones de quien conduce la ruta como mediador experto.

Tal como ya se apuntaba en el análisis conceptual sobre las rutas y partiendo de las descripciones ofrecidas en el cuadro anterior, podemos concretar que quien conduce una ruta turística tendrá un papel más activo en el ámbito instrumental, con un control total de las funciones organizativa y espaciotemporal por encima de las demás, que también ejecuta. Se trata de un mediador cultural experto, que tiene en cuenta todos los detalles tanto en la organización del itinerario (prospección de lugares, duración de la actividad, etc.), como en la elaboración del material necesario, basado en los lugares literarios correspondientes al hilo conductor de la ruta (*storytelling*), en su exposición (*storyfeeling*) y también, ¿por qué no?, en las posibles producciones en el momento de la ruta (*storymaking*). El papel del participante, en estas rutas turísticas, suele ser de receptor de lo que el guía explica, aunque en algunos casos puede tomar parte como lector de algunos de los textos o aportando alguna información que enriquezca el relato. El tiempo que dedica a ello es el que dura la actividad o, en caso de que se proponga una valoración de esa actividad, quizás añade algunos minutos.

Ámbito	Función	Descripción
Instrumental	Organizativa	Acciones relacionadas con la organización de la actividad que se realiza, como la inscripción (en el caso de las rutas turísticas o de las derivas), la elaboración del material, contactos para concertar desplazamientos, reserva de entradas, etc.
	Espaciotemporal	Informaciones útiles y acciones orientadas a localizar correctamente los lugares, itinerarios o desplazamientos. También cualquier acción destinada a adecuar el material seleccionado al margen de tiempo que se tiene para realizar la ruta y a hacer cumplir los horarios previstos.
Comunicativo	Informativa	Acciones que sirven para facilitar a los participantes información sobre lugares, autores o textos para que puedan seguir el recorrido programado.
	Interpretativa	Son las acciones destinadas a ofrecer a los participantes en la ruta las claves interpretativas de los textos y su relación con los lugares, la vida de los autores o los temas tratados.

En las rutas literarias didácticas, la función de acompañamiento docente tiene que proporcionar incentivos al participante, al discente, a partir del descubrimiento de las emociones y los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios comentan (Ballester, 2007). En este caso, la función que se desarrollará por encima de las demás será la interpretativa, dentro del ámbito comunicativo. El papel de docente estará más limitado en las rutas didácticas que el del guía en las turísticas, de las que acabamos de hablar. Esto ocurre porque los participantes, en este caso el alumnado, adquieren mucho más protagonismo desarrollando, según la edad y el ciclo, tareas de búsqueda de textos, de lugares literarios (y, por lo tanto, contribuyen en la función instrumental organizativa, que en el cuadro consta como rol del guía), lecturas y producciones, de modo que a veces podrán ser los encargados de desarrollar el *storytelling* y el *storydoing* (*storyfeeling*, *storymaking*), siempre bajo la supervisión del docente. El tiempo también varía e incluye unas sesiones previas a la salida, en lo que llamaremos pre-ruta; la ruta propiamente dicha; y una o más sesiones dedicadas a la post-ruta. En esta línea, Mújica (2022) establece tres tipologías de rutas didácticas según la fase del proceso en la que el docente pone el énfasis: antes de la ruta, el día de la ruta o después de la ruta. Además, la ruta didáctica se valora siempre (evaluación, coevaluación, autoevaluación...) siguiendo el criterio docente (proceso, resultado, producciones, etc.) y la metodología del centro.

2. La ruta como herramienta didáctica

El contexto de la innovadora mirada pedagógica de la Escuela Nueva europea o Progresiva norteamericana del siglo XIX sirve de base para los diferentes movimientos pedagógicos progresistas que se acabarán consolidando cien años después. En Cataluña, a principios del siglo XX, surge un movimiento de renovación educativa basado en una pedagogía activa, cuyo eje central es la observación, la experimentación, el razonamiento y la vivencialidad de los aprendizajes que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula. Con las salidas del aula se reivindica la realidad social y natural por la vía de la experiencia, para generar un aprendizaje significativo y poner en valor el patrimonio (Fuertes, 2016). Se promueven, al mismo tiempo, actividades de descu-

brimiento del medio natural, social y cultural a través de las cuales el alumnado experimenta vivencialmente y de modo transversal los aprendizajes al aire libre.

Es en un contexto como el descrito anteriormente que se favorece el desarrollo de las rutas literarias, un recurso para la educación literaria que permite “iniciatives per a la millora de la competència lectora i literària i per a l’augment de la motivació a l’acostament a les obres literàries” (Bataller, 2022: 72). Se trata, pues, de una educación literaria que presenta propuestas que derivan en la construcción de significados a través de la experiencia estética (Sánchez Corral, 2003). Bataller (2022) afirma que la eficacia de la ruta como herramienta de potenciación del hábito lector y de descubrimiento patrimonial ha tenido como consecuencia que sea una de las actividades promovidas en la mayoría de los centros educativos y desde el Ministerio de Educación de España con varios programas emprendidos desde el curso 2003-2004.

Fases de las rutas didácticas

En un estudio anterior esbozábamos una propuesta inicial de las fases en las que, habitualmente, se desarrolla una ruta literaria didáctica (Chumillas y Güell, en prensa): considerando los objetivos perseguidos en este artículo, resulta pertinente profundizar en ellas. Estas fases (pre-ruta, ruta y post-ruta) se pueden dar de forma genérica para cualquier tipología de ruta, pero presentan diversas particularidades en el caso de las rutas de tipo didáctico.

- **Pre-ruta:** en una ruta, especialmente si se trata de una ruta didáctica, la fase de preparación resulta de gran importancia y se convierte en la base para que su posterior desarrollo sea altamente satisfactorio. Dejando a un lado las funciones organizativa y espaciotemporal, de ámbito más instrumental, el elemento principal de esta fase es el diseño y elaboración de un relato (*storytelling*) que promueva la motivación del alumnado. De entrada, por ser una actividad que implica salir del contexto habitual del aula, una ruta fomenta de modo natural esta motivación. También resulta clave que el alumnado se implique en el proceso de preparación de la ruta “per mitjà de la construc-

ció col·lectiva del coneixement” (Bataller, 2022: 75): deberá planificar y buscar información sobre los lugares y los textos integrados en la ruta y empezar a prepararlos para su ejecución durante la fase posterior (la del desarrollo de la ruta propiamente dicho). Este trabajo previo permite, además, incidir en el trabajo cooperativo y las habilidades lingüísticas del alumnado: implica leer textos de tipología diversa, tanto literarios como para la contextualización de obras, lugares y autores; hablar, escuchar y negociar durante las dinámicas de trabajo cooperativo destinadas a repartir, desarrollar y valorar tareas (Pujolàs y Lago, 2018); y, también, redactar el material escrito que servirá de guion y soporte durante la ejecución de la ruta en la fase posterior. Esto debe permitir al alumnado desplegar con solvencia durante las fases posteriores de la ruta las competencias adquiridas en la preparación del relato. El docente guiará cada una de las acciones vinculadas a la pre-ruta y dará al alumnado la retroalimentación adecuada, garantizando la consolidación de los aprendizajes esenciales. En conclusión, para que la aplicación de la ruta sea un éxito es indispensable haber realizado un buen trabajo durante la pre-ruta. Una buena preparación en el aula es garantía de que el alumnado disfrute durante la ejecución de la ruta: que todo el mundo sepa en cada momento qué tiene que hacer y cómo ayuda a tener buen ritmo; y que el estudiante se sienta seguro ante los demás compañeros.

- **Ruta:** si en la fase anterior se incidía principalmente en la preparación de la ruta y su *storytelling*, durante el desarrollo de la ruta el protagonismo recae en la experiencia, la vivencia, la emoción. Basándose en estudios de Jonathan Turner (2000), Falk, Ballantyne *et al.* (2012) destacan el papel de la emoción como elemento que, de modo inconsciente, favorece el aprendizaje. En el caso concreto de las rutas literarias, Bataller (2024: 85) afirma lo siguiente: “The literary route is based on the capacity for emotion that the literary text awakens in the place that gives its meaning, in order to achieve empathy with the literary work”. Esta capacidad emotiva se acentúa

cuando los textos vinculados a los lugares abordan grandes temas que habitualmente afectan a las personas (la amistad, el amor, el viaje, la muerte...): si se da esta situación, durante la ruta el alumnado activa mecanismos que le permiten asociar experiencias vitales propias con el relato de la ruta y, como consecuencia, generar empatía y una predisposición favorable hacia lo que se está leyendo y explicando (el *storyfeeling* mencionado en apartados anteriores). Un trabajo minucioso en la fase de pre-ruta permitirá que el alumnado no se limite a mantener un rol pasivo durante la ruta, sino que se implique en ella y actúe con confianza: participará activamente en la presentación, la lectura y la recepción de las intervenciones de sus compañeros, e incluso compartirá producciones vinculadas a menudo con las redes sociales (publicaciones, historias, etc.). En cualquier caso, de modo general la producción o *storymaking* será el eje central de la fase posterior a la ruta.

- **Post-ruta:** esta fase no se da de forma generalizada en todas las rutas, pero en el caso de las rutas didácticas es esencial y tan importante como las fases de pre-ruta y de ruta. Durante la post-ruta, el alumnado desarrolla las tareas que evidencian lo que se ha aprendido en las fases anteriores y el poso que ha quedado. En el planteamiento de estas tareas, hay que tener en cuenta las aptitudes y actitudes del alumnado en el aula, potenciar los talentos de cada uno teniendo en consideración las inteligencias múltiples planteadas por Howard Gardner (1983) y prestar especial atención a la diversidad: para ello, la multidisciplinariedad juega un papel esencial. Es importante que las tareas de la fase de post-ruta desemboquen en un producto final que se pueda manifestar en lenguajes diferentes que sean representativos de la diversidad de perfiles del alumnado y que permitan trabajar competencias básicas diversas:
 - Escribir textos propios tomando como modelo un poema o narración que les haya gustado de alguno de los autores o autoras trabajados durante la ruta.
 - Componer una canción a partir del relato del itinerario (letra, música y grabación).

- Realizar una transposición plástica de un texto de la ruta.
- Crear un juego interactivo a partir de alguno de los contenidos tratados.
- Otros (es pertinente abrir las posibilidades a alternativas propuestas por el alumnado y que el docente no haya tenido en consideración).

La actividad de creación de un producto final es especialmente relevante en el caso de las rutas literaturizadas, dada la relevancia que toma la multidisciplinariedad en este tipo de ruta.

En cuanto a la evaluación de la ruta, se debe llevar a cabo considerando el grado de consecución de los objetivos fijados para cada fase de la ruta. Por lo tanto, debe tener en cuenta los procesos y tareas de búsqueda y diseño (fase de pre-ruta), implementación (fase de ruta) y producción personal (fase de post-ruta). De este modo, se consigue una evaluación significativa porque permite no sólo identificar qué se ha aprendido, sino también regular los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso y hacerlo mediante actividades variadas (Sanmartí, 2020). La percepción del propio aprendizaje por parte del alumnado resulta igualmente importante y se ve reflejada en su producción personal.

3. De la ruta literaria a la ruta literaturizada

Sin embargo, hay que constatar que, de un tiempo a esta parte, tanto desde los agentes culturales de diferentes fundaciones o casas museo que ofrecen rutas literarias para centros educativos, como desde los propios centros educativos, se ha constatado un cambio de paradigma relacionado con una variación significativa en el perfil del alumnado susceptible de realizar rutas literarias didácticas. Chumillas y Quer (2024) apuntan en la misma dirección al identificar nuevas necesidades en las rutas literarias relacionadas con aspectos como los nuevos intereses y temáticas que el alumnado considera importantes o, también, la disminución de la presencia de la literatura en los currículos educativos. A todo ello se puede añadir las dificultades en comprensión lectora del alumnado detectadas en el informe *PISA 2022* (OECD, 2023), la integración poco adecuada de los dispositivos móviles

en el aula, los grupos masificados y, como apuntan Caralt, Quer *et al.* (en prensa) las dificultades para desplazarse a los lugares de la ruta debidas, sobre todo, al elevado coste del medio de transporte.

Las rutas literaturizadas permiten abordar muchas de las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, sobre todo porque la multidisciplinariedad es uno de los factores intrínsecos de esta tipología, que promueve experiencias integradas que generan un alto grado de implicación del alumnado y, por lo tanto, más motivación e interés (Beane, 2005; Tann, 1991). En la misma línea, desde los currículos se aboga por que el alumnado aprenda a pensar y a actuar de manera integrada teniendo en cuenta las conexiones y las relaciones entre aprendizajes y a involucrarse de manera activa en su planificación, presentación y evaluación. Si se parte de la realidad del alumnado, de su entorno, de aspectos vinculados a su vida cotidiana, es más fácil estimularlo y que se implique en lo que el docente propone (Hargreaves, Earl *et al.*, 2001), así como también incitarlo a preocuparse e interrogarse por las cosas y no sólo a aceptar las respuestas magistrales (Lopez y Lacueva, 2006). La transversalidad fomenta, también, la presencia de la literatura en proyectos cuyo contexto no es necesariamente literario. Implica, además, la construcción de los significados y los aprendizajes como efecto de un proceso compartido, cuyas virtudes han sido estudiadas por teóricos de referencia como Vigotsky, Piaget, Brunner, Edwards y Mercer, Slavin, Cazden, etc.

Rutas literaturizadas y multidisciplinariedad

El hecho de salir del aula y moverse en el exterior –por definición un entorno multimodal– genera que todos los temas sean susceptibles de ser tratados porque forman parte de la realidad, de lo que circunda al alumnado. Como ya se ha afirmado anteriormente, es interesante que este conozca y reconozca dicho entorno. Así pues, es esencial la participación: tanto la de los estudiantes, que tendrán que relacionar los contenidos de las distintas asignaturas y, en el caso de las rutas literaturizadas, tendrán también que entrar en contacto con las intertextualidades y los hipertextos (Ramos y Prats, 2019); como la participación del profesorado, que tendrá que activar esas intertextualidades

y esos contenidos de distintas asignaturas. Solamente así la ruta puede convertirse en una actividad transversal, motivadora y efectiva, al mismo tiempo que permitirá al alumnado desarrollar múltiples competencias además de la cultural y literaria, por ejemplo, sobre conocimiento e interacción con el mundo físico, artística y cultural, social y ciudadana, capacidad de aprender a aprender, iniciativa personal, etc. Ramos y Prats (2019) afirman que todos los lugares pueden ser literaturizados y que los textos literarios pueden establecer un diálogo con múltiples espacios, de modo que resulta posible ir más allá de las rutas basadas en lugares directamente representados en la selección de textos, autores y obras. La literaturización del espacio establece una relación entre lugar y texto literario basada en el relato de la ruta, por lo que ya no es imprescindible que el lugar aparezca descrito en el texto (Chumillas y Güell, en prensa).

Después de la familia y el maestro o maestra, Malaguzzi (2001) otorgaba el tercer lugar en importancia como educador al espacio. En el mismo sentido, en los currículos educativos actuales se considera el espacio como un generador de aprendizaje, de modo que, al literaturizarlo, se favorece la promoción didáctica de la literatura, aunque no exclusivamente. Así, una ruta literaturizada que tiene como hilo conductor «Los pájaros y las plantas del entorno» permite interrelacionar aprendizajes de áreas tan diferentes como la del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y la de Lengua y Literatura, pero también es extensible a la Educación Artística o a la Educación en Valores Cívicos y Éticos. Una ruta como esta tuvo lugar en la Universidad de Vic-UCC con estudiantado de cuarto curso del Grado en Educación Primaria, en un trabajo conjunto desde las asignaturas de las didácticas específicas de Literatura, Medio y Educación Artística. El objetivo era mostrar el potencial didáctico de una ruta de estas características si se implementaba en la escuela. En cuanto al tema de las aves, el docente de Medio se había descargado una aplicación especializada a través de la que se podía oír el piar de cada pájaro y obtener información sobre sus características, por si en el momento de la ruta se daba el caso de que apareciera alguno de los que no se habían estudiado durante la pre-ruta y son típicos de la zona.

También hay que tener en cuenta que, a diferencia de las rutas literarias, el espacio en el que se llevan

a cabo las rutas literaturizadas no se limita únicamente a los lugares descritos en textos literarios, de modo que se puede tratar de cualquier lugar al que se pueda asociar un texto que el relato determine. De esta manera, resulta posible planificar y desarrollar una ruta literaturizada sobre la obra de la mayoría de los autores o autoras de todo el mundo en el mismo centro educativo y sus aledaños, sin que hayan dedicado explícitamente ningún verso o fragmento a ninguno de estos lugares. Con una propuesta de este tipo, las dificultades relacionadas con el desplazamiento y los grupos numerosos ya no suponen ningún problema. La ruta literaturizada para estudiantes de secundaria basada en textos de Miquel Martí i Pol y pensada para ser desarrollada en cualquier centro educativo de secundaria es un ejemplo (Chumillas y Güell, en prensa). Se trata de un recorrido por espacios habituales de cualquier instituto que se convertirán en lugares literaturizados a partir de la conexión que se establece con textos del poeta. La ruta literaturizada puede convertirse en una alternativa a la Ruta Literaria Martí i Pol, una actividad que tiene lugar en Roda de Ter, pueblo natal del poeta, si no es posible desplazarse allí por alguna de las razones esgrimidas anteriormente.

Literaturizar los espacios permite adecuar cualquier texto al objetivo marcado por el docente en cualquier etapa educativa. Por ejemplo, es posible crear y desarrollar con éxito una ruta para niños de cinco años² en la que el hilo conductor sea el cuento de *Hansel y Gretel* (más concretamente el camino recorrido por los protagonistas) o descubrir los diferentes espacios del Teatre Nacional de Catalunya a partir de una ruta literaturizada metateatral de *Hamlet* dirigida a alumnado de primero de educación secundaria obligatoria³. En este caso la docente facilitaba los textos de la obra y, a partir de su contenido, el alumnado tenía que hacer la búsqueda de los lugares del teatro y explicar la función de cada uno de ellos: vestíbulo, sala de ensayo, butacas de la sala pequeña,

² Ruta literaria con niños de cinco años de Educación infantil de la escuela El Despujol de Masies de Voltregà, ganadora del premio Baldri Reixac 2014-2015. Ver: Amat, Bernal et al. (2015).

³ Ruta diseñada e implementada por Martina Pérez Vilasau (2023) en el marco del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

entre bambalinas, escenario, camerino, almacén, sala grande y jardines. Hubo tres sesiones de pre-ruta, en las que se preparó la lectura de los textos. La ruta se desarrolló en el Teatre Nacional de Catalunya, en Barcelona, donde un actor que representaba función en el teatro aquella temporada acompañó al grupo, aunque la explicación de cada lugar y la lectura de los textos iba a cargo del alumnado. El actor introducía las aportaciones que consideraba importantes que el alumnado conociera. Durante la post-ruta, se realizaron producciones literarias, representaciones teatrales, creaciones de cuentas en Instagram relacionadas con *Hamlet* (como si se tratase de un personaje actual), bandas sonoras para la obra, etc. A continuación, se ofrece un ejemplo vinculado a uno de los lugares de esta ruta:

ESPACIO:

Sala de ensayo: Lugar en el que los actores se reúnen para leer el texto en voz alta y poner en común las sensaciones y opiniones que les genera el texto y cómo decirlo. Es uno de los lugares más concurridos del teatro antes de estrenar la obra.

Texto: acto tercero, Escena II

Hamlet se dirige a los comediantes que están a punto de interpretar una representación teatral.

Hamlet: «Te ruego que recites este pasaje tal como lo he declamado yo, con soltura y naturalidad, pues si lo haces a voz en grito, como acostumbran muchos de nuestros actores, valdría más que diera mis versos a que los voceara el pregonero. Guárdate también de aserrar demasiado el aire, así con la mano. Moderación en todo [...]»⁴

En las reflexiones de la post-ruta, se destacó por encima de todo la motivación del alumnado. El hecho de acercarse a una obra de cierta complejidad como *Hamlet* desde esta perspectiva provocó un interés para adentrarse más en ella y conocer su totalidad.

4. A modo de conclusión

Wallace Stegner (1983) afirma que un lugar es anónimo hasta que un poeta no le dedica unos versos. Es entonces que se habla de lugar literario. El incre-

mento de las rutas totalmente literaturizadas nos está haciendo alejar poco a poco del objetivo clásico de enaltecer el lugar por una relación permanente con un texto o con una personalidad digna de admiración (normalmente el autor o autora), y nos guía hacia otro objetivo, que es el de fijar un lugar en el imaginario emocional de la persona participante, a través de establecer una relación dinámica e interactiva entre aquel lugar (que puede ser variable o diferente para cada uno) y una vivencia también individual e intransferible.

Este tipo de ruta se aleja también de la idea clásica del viaje, del descubrimiento de lugares nuevos, puesto que la ruta pasa a adquirir más bien un sentido de contenedor, de motivo aglutinador de experiencias. Esto, ciertamente, desarraiga o desterritorializa la ruta y la hace replicable en diferentes espacios, lo que puede tener aspectos positivos o negativos según cuáles sean los objetivos concretos de la actividad o el contexto en que se desarrolla.

De entrada, podríamos convenir que las rutas completamente literaturizadas podrían tener más interés y más rendimiento con fines de tipo didáctico y quizás no tanto con fines de tipo turístico; pero eso también tendría que matizarse. Es cierto que el hecho de “desconectar” la ruta de un lugar determinado puede restar interés turístico a la actividad, pero también se podría pensar en un entorno creado expresamente para hacer la ruta; un entorno que acumularía puntos literaturizados que podrían tener interés turístico no por donde se encuentran situados sino por su interés temático y por el hecho de estar todos juntos. Imaginemos el caso de un parque literario en el que los diferentes lugares y paradas permitan ir recorriendo textos de diferentes autores sobre, por ejemplo, un tema determinado o una época concreta. También se podría tomar como ejemplo un jardín de plantas y árboles cantados por poetas. O “literaturizar” un zoo. Sería muy difícil negar el potencial atractivo turístico de los tres casos.

Lo que ha quedado patente a lo largo del artículo es que la literaturización del espacio es una herramienta efectiva en la didáctica de la literatura en todos los ciclos educativos, desde la educación infantil hasta los grados universitarios (aunque en estos últimos estudios predominan las rutas literarias por encima de las literaturizadas), y se postula como la alternativa, desde el punto de vista de la didáctica, al cambio de

⁴ Traducción de L. Astrana Marín (20^a ed). Madrid: Espasa Calpe (Colección Austral).

paradigma detectado en el desarrollo de las rutas literarias tradicionales. Es importante añadir que la multidisciplinariedad juega un papel clave en este tipo de rutas, en sintonía con los parámetros establecidos en los currículos, que abogan por una enseñanza transversal que acerque al alumnado a su realidad, a la de su entorno, al territorio. La salida fuera del aula favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo y promueve el interés del alumnado.

Referencias bibliográficas

- [1] Amat, Vanesa; Bernal, Maria Carme & Muntañá, Isabel (2015). Caminets de poesia, Una experiència literària amb els infants de cinc anys. *Infància*, 205, 20-22.
- [2] Augé, Marc (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. París: Seuil.
- [3] Ballester, Josep. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 224, 120-124.
- [4] Bataller, Alexandre (2022). Experiència estètica, literatura i territori: la ruta literària com a dispositiu didàctic. In Pere Quer (Ed.), *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries* (pp. 63-83). Vic: Eumo. Disponible en <https://mon.uvic.cat/texlico/activitat>
- [5] Bataller, Alexandre (2024). Literary Routes and Education. In Silvia Quinteiro & Maria José Marques (Eds.) *Working Definitions in Literature and Tourism. A Research Guide* (2nd Ed.). Faro: CIAC. Disponible en <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/working-definitions-in-literature-and-tourism>
- [6] Beane, James A. (2005). La integración del currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- [7] Caralt, Montse; Quer, Pere & Torrents, Julieta (en prensa). Propostes per a la millora de les rutes literàries convencionals tradicionals per a l'alumnat de secundària. *Ausa*.
- [8] Careri, Francesco. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- [9] Chumillas, Jordi & Güell, Mia (en prensa). No demano gran cosa: una ruta literaturitzada per l'institut a partir de textos de Miquel Martí i Pol. *Ausa*.
- [10] Chumillas, Jordi; Güell, Mia & Quer, Pere (2022). The Use of ICT in Tourist and Educational Literary Routes: The Role of the Guide. In Célia M. Q. Ramos, Silvia Quinteiro & Alexandra R. Gonçalves (Eds.), *ICT as Innovator Between Tourism and Culture* (pp. 15-29). Hershey (Penn): IGI Global.
- [11] Chumillas, Jordi & Quer, Pere (2024). La construcción de una ruta literaria: del diseño a las aplicaciones turísticas i didàcticas. *LIT&TOUR. International Journal of Literature and Tourism Research*, 3, 41-51.
- [12] Falk, John H.; Ballantyne, Roy; Packer, Jan & Benc-kendorff, Pierre (2012). Travel and Learning: A Neglected Tourism Research Area. *Annals of Tourism Research*, 39 (2), 908-927. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.11.016>
- [13] Fuertes, Carlos (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y Fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 51-69. Disponible en <https://doi.org/10.15366/didacticas2016.15.003>
- [14] Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- [15] Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Moore, Shawn & Manning, Susan (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Barcelona: Octaedro.
- [16] Lopez, Ana M. & Lacueva, Aurora (2006). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-26.html>
- [17] Malaguzzi, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- [18] Mújica, Florencia (2022). Las rutas como herramienta didáctica para potenciar la experiencia literaria y el desarrollo de habilidades y competencias en Cataluña. In Pere Quer (Ed.), *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries* (pp. 201-210). Vic: Eumo. Disponible en <https://mon.uvic.cat/texlico/activitat>
- [19] Pérez Vilarasau, Martina (2023). *Ruta literaria meta-teatral* [Trabajo académico inédito]. Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya.
- [20] OECD (2023), PISA 2022 key results (infographic). In *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/afda44bb-en>
- [21] Pujolàs, Pere & Lago, José Ramón (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC («Cooperar para aprender/Aprender a cooperar»). Barcelona: Octaedro.
- [22] Ramos, Joan Marc & Prats, Margarida (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la didàctica de la llengua i la literatura, *Didacticae*, 5, 99-114. Disponible en <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>
- [23] Sánchez Corral, Luis (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. In Antonio Mendoza & Ezequiel Briz (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Madrid: Prentice Hall.
- [24] Sanmartí, Neus (2020). Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Barcelona: Direcció General de Currículum i Personalització de la Generalitat de Catalunya. Disponible en <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/avaluar-aprendre/>

- [25] Soldevila, Llorenç & San Eugenio, Jordi (2012). Geografia literària dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona. *Ausa*, 170, 979-1001. Disponible en <https://raco.cat/index.php/Ausa/article/view/263606>.
- [26] Stegner, Wallace & Etulain, Richard W. (1983). *Conversations With Wallace Stegner on Western History and Literature*. Alameda (CA): My Book Heaven.
- [27] Tann, C. Sarah (1991). *Diseño y desarrollo de las unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- [28] Turner, Jonathan H. (2000). *On the origins of human emotions: A sociological inquiry into the evolution of human affect*. Stanford (CA): Stanford University Press.

Cartografia e turismo literário pelo sertão de Rosa

Sergio Donizete Faria
fariamaracai@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil
ORCID iD [0000-0003-2347-1051](https://orcid.org/0000-0003-2347-1051)

Diomira Maria Cicci Pinto Faria
diomiramaria@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil
ORCID iD [0000-0002-1325-7820](https://orcid.org/0000-0002-1325-7820)

Marlette Aparecida Resende de Menezes
mar@marlettemenezes.com.br
Belo Horizonte, Brasil

Artigo recebido em 2024-11-20
Artigo aceite em 2024-12-17
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Faria, S. D., Cicci Pinto Faria, D. M., & Resende de Menezes, M. A. (2024). Cartografia e turismo literário pelo sertão de Rosa. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/354>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Resumo

Cartografia e turismo literário tem como propósito apresentar um “modo de fazer” utilizado no processo de representação cartográfica do território da infância e obra do escritor João Guimarães Rosa. Fruto de um projeto de extensão baseado no diálogo com a comunidade, visitantes, estudantes e professores da Universidade Federal de Minas Gerais, esse projeto é concebido a partir dos seguintes pilares: a geografia, a cartografia e o turismo literário. Assim, utilizam-se as referências do universo literário na geografia do lugar para desenhar mapas literários, que passam a representar uma geografia literária do lugar. Esses mapas passam a “contar” uma narrativa a partir de uma perspectiva, seja do enredo, de uma determinada personagem, da própria obra ou da história do escritor, apresentando o território-testemunho da obra literária. A partir desses mapas e dos estudos realizados é possível elaborar representações poéticas de rotas pelo sertão rosiano, apoiadas pelo *design*, que provocam o imaginário do visitante quanto ao patrimônio material e imaterial do sertão, da sua gente e da sua paisagem.

Palavras chaves

Cartografia · Guimarães Rosa · Literatura · Rota turística

Abstract

Cartography and literary tourism aims to present a “way of doing things” used in the process of cartographic representation of the territory of the childhood and work of the writer João Guimarães Rosa. The result of an extension project that is based on dialogue

with the community, visitors, students and teachers at the Federal University of Minas Gerais. This project is conceived based on the following pillars: geography, cartography and literary tourism. Thus, references from the literary universe in the geography of the place are used to draw literary maps, which come to represent a literary geography of places. These maps begin to “tell” a story, from a perspective, whether that of the plot, the story of the work itself or that of a certain character or even the story of the writer, presenting the testimonial territory of the literary work. Based on these maps and the studies carried out, it is possible to create poetic representations of routes through the hinterland of Rosa, supported by design, which provoke the visitor’s imagination regarding the material and immaterial heritage of the hinterland, its people and its landscape.

Keywords

Cartography · Guimarães Rosa · Literature · Tourist route

Introdução

João Guimarães Rosa (1908-1967), também chamado de Guimarães Rosa, nasceu no município de Cordisburgo, estado de Minas Gerais – Brasil (ABL, 2018). Autor de diversos contos e novelas e um romance, ficou conhecido pelo uso de uma narrativa singular e uma linguagem inovadora. Em seu único romance, *Grande Sertão: Veredas*, uma região do interior do Brasil, denominada sertão, é cenário e personagem da estória, mesclando o imaginário às cenas do cotidiano e delineando uma geografia física, social e política dessa região.

De acordo com Oliveira (1998) o tema “sertão” aparece na literatura brasileira em pelo menos três perspectivas. A primeira delas é o sertão como “paraíso”, que se expressa basicamente no romantismo, ao evocar um lugar perdido, onde tudo é perfeito e bonito, cuja pureza da linguagem original deve ser apreciada e protegida. Um dos escritores dessa perspectiva é Afonso Arinos. A segunda perspectiva associa sertão ao “inferno”: a aridez da natureza sertanista aliada ao desespero dos que perambulam pelo sertão e a violência exacerbada são os principais traços característicos dessa perspectiva. Euclides da Cunha é um representante dessa segunda perspectiva. A terceira perspectiva é a de Guimarães Rosa, que

enxerga o sertão como o “purgatório”: um lugar de passagem e de travessia, definido pelo exercício da liberdade, dramaticidade e aprendizagem de cada indivíduo. Assim, no universo de Guimarães Rosa, o sertão é identificado como o lugar da penitência e da reflexão, aparecendo também como um reino a ser desencantado e decifrado. Como dizia o escritor, através do seu personagem Riobaldo: “O sertão está em toda parte” (Rosa, 1988, p. 1).

Essa singularidade da obra literária de Guimarães Rosa, em especial a forma como o sertão é retratado no romance *Grande Sertão: Veredas*, atrai e motiva leitores a conhecer o “sertão” de Rosa e os diversos lugares presentes em sua obra (rios, grutas, morros, veredas, etc).

A conversão do leitor em turista resulta no fenômeno denominado turismo literário, conceituado por Quinteiro e Marques (2023) como um nicho do turismo cultural, que ao incorporar elementos da geografia associáveis à literatura motiva deslocamentos aos denominados lugares literários. Assim, a literatura passa a ser o agente impulsionador desse tipo de turismo, que transforma livros em bússolas para viagens turísticas. A viagem feita pelo leitor através do seu imaginário, mediada pela narrativa do escritor, provoca o desejo de conhecer o real da obra de ficção (Coutinho, Faria & Faria, 2016).

A literatura é uma experiência que transborda o espaço da escrita. Quando adentra o espaço individual de cada leitor, ela provoca sentimentos, questionamentos e confrontos com o eu e com o outro, revelando novas formas de ser e estar no mundo. De acordo com Candido (2011: 178), “[...] ela não é uma experiência inofensiva”. Essa perturbação provocada pela leitura de obras literárias instiga o desejo de muitos leitores em mergulhar na obra e/ou no universo do autor.

Para os leitores de Guimarães Rosa, o sertão é ao mesmo tempo lugar e personagem. Ele instiga, perturba, desperta inúmeras reações e sentimentos, levando-os a conhecê-lo mais profundamente. “[...] sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera: digo” (Rosa, 1988: 249).

O turismo literário relacionado à obra de Guimarães Rosa tem seu epicentro no município de Cordisburgo, no estado de Minas Gerais, local de nascimento do escritor e cenário de parte de suas

estórias. Esse turismo é estimulado pela presença do Museu Casa Guimarães Rosa¹ e pelo educativo do museu, onde jovens do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim² narram trechos das estórias do escritor. Além disso, o evento Semana Rosiana³ celebra anualmente a semana de nascimento do escritor.

Além de Cordisburgo, outros municípios também destacam a obra de Guimarães Rosa, como Morro da Garça e Três Marias, neste último, o distrito de Andrequicé. Morro da Garça, cujo morro é personagem da novela *O Recado do Morro*, possui um grupo de contadores de estórias de Guimarães Rosa e promove eventos como a Semana de Cultura de Morro da Garça⁴, com oficinas e atividades que discutem a obra do escritor. Em Andrequicé encontra-se o Museu Manuelzão, em homenagem a Manuel Nardi, antigo morador e vaqueiro que tornou-se personagem da novela *Uma Estória de Amor*, do livro *Corpo de Baile*⁵ (Rosa, 1960). Além disso, realiza anualmente uma festa que homenageia tanto Manuelzão quanto Guimarães Rosa.

Com o objetivo de conhecer o sertão rosiano e entender o turismo literário nessas localidades, em 2016 surgiu o projeto de extensão “Cartografia Rosiana: Guimarães Rosa sob a perspectiva da preservação, salvaguarda cultural e inclusão produtiva”. Esse projeto entrelaça a literatura, o turismo e a geografia por meio da obra de Guimarães Rosa. O objetivo desta ação extensionista é a construção de uma cartografia que represente o “sertão rosiano” em mapas, contendo elementos da geografia da região encontrados na obra de Rosa. A cartografia literária incorpora a narrativa da obra do escritor, para ser utilizada em uma rota turística literária, resultando em uma ferramenta de preservação, valorização e salvaguarda cultural dos municípios sertanejos, do seu modo de vida e dos

patrimônios materiais e imateriais do sertão. Até o momento as ações do projeto estão direcionadas para dois municípios do sertão mineiro: Cordisburgo e Morro da Garça. Entretanto, a dimensão do sertão na obra de Rosa alcança uma extensão norte-sul de aproximadamente 720 km, indo do município de Araçai até o município de Chapada Gaúcha, na divisa dos estados de Minas Gerais e Bahia.

Ferramenta fundamental para a identificação socioespacial do “sertão rosiano”, a cartografia auxilia na tutela e salvaguarda do patrimônio cultural (Leal & Martins, 2015), representando a localização e distribuição espacial das especificidades e das expressões do patrimônio artístico e cultural de cada lugar. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2010), tanto as expressões das linguagens artísticas quanto as de grupos sociais servem como representantes de vários segmentos de nossa diversidade.

Nesse contexto, destaca-se que no projeto *Cartografia Rosiana* entende-se que os mapas são representações que, além de apresentar a posição geográfica dos elementos neles inseridos, também se tornam instrumentos de comunicação.

A possibilidade de reunião de dados e informações e posterior análise possibilita conhecer e delimitar os lugares onde os bens e manifestações culturais se localizam. O lugar deve ser amplamente conhecido em seus vários aspectos para além do cultural, e, por isso, também é requerido o uso de mapas relacionados à hidrografia, economia, áreas protegidas, vias de acesso, entre outros. Nesse sentido, para pensar a cartografia como instrumento de preservação do patrimônio e salvaguarda cultural, deve-se considerar as ações e abordagens que dialogam com a sociedade, mas também com o meio físico. A junção desses dois aspectos é uma premissa presente nas etapas do projeto *Cartografia Rosiana*.

Um modo de fazer: o método

O projeto *Cartografia Rosiana* nasce a partir da obra literária de Guimarães Rosa e se apoia na geografia, na cartografia e no turismo literário, que são fundamentais para a sua execução.

O desenvolvimento deste projeto tem acontecido em etapas e preza pela relação dialógica com a comunidade – primordial em uma ação extensionista, conforme estabelecido pelo FORPROEX (2012).

¹ Casa onde nasceu Guimarães Rosa.

² Instituído em 1997, sob a coordenação de Calina da Silveira Guimarães, prima de Guimarães Rosa.

³ Evento criado pela Academia Cordisburguense de Letras, em 1989.

⁴ Evento promovido pela Prefeitura Municipal de Morro da Garça, desde 1993, para a promoção da literatura de Guimarães Rosa.

⁵ Novela *Uma Estória de Amor*, do livro de novelas *Corpo de Baile*, publicado em 1956 e originalmente composto de dois volumes com sete novelas. Na segunda edição, o livro foi publicado em volume único e, em edições posteriores, o autor dividiu-o em três livros: *Manuelzão e Miguilim*; *No Urubuquaquá*, no *Pinhém*; e *Noites do Sertão*.

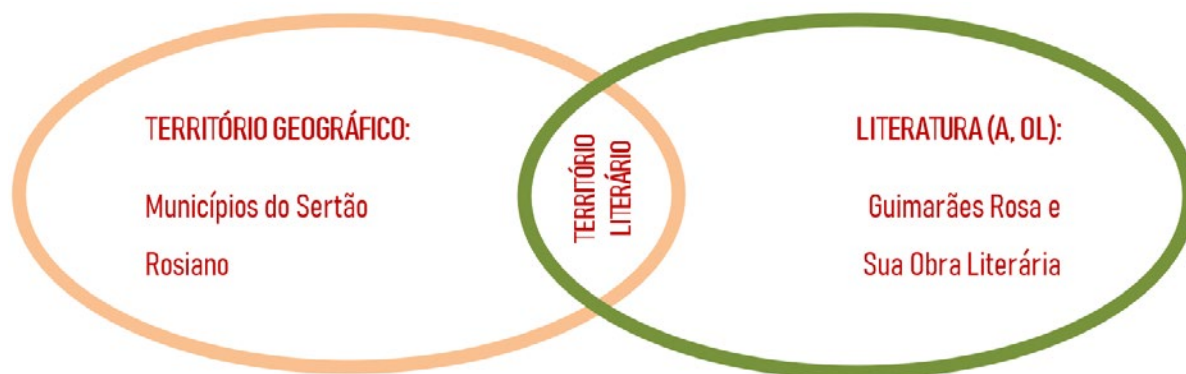


Figura 1. Território geográfico e literatura: território literário. Fonte: Projeto de Extensão *Cartografia Rosiana* (2019)

O contexto espacial deste projeto é o território literário, definido pela interseção entre território geográfico e literatura (Figura 1). O território geográfico é formado por municípios do sertão mineiro – localizados na região centro-norte do estado de Minas Gerais – e denominado “sertão rosiano”. A literatura (autor e obra) é representada pelo escritor Guimarães Rosa e sua obra.

Assim, de forma geral, pode-se dizer que o projeto tem se constituído e sido construído em momentos e movimentos não lineares entre 2016 e 2024, incluindo: envolvimento com a comunidade; literatura e intercâmbio; cartografia turística e literária; cartografia e rota turística literária; e rota turística literária e sua cartografia.

Como processo geral, tem-se o diálogo com a comunidade, o conhecimento do território e o levantamento de dados e informações sobre ele, a cartografia e os mapas, o *design*, o turismo literário e a rota literária.

Tecendo laços: interação com a comunidade

O projeto se inicia na aproximação dos participantes do projeto e da comunidade local, por meio de visitas à região, contando com o apoio das Prefeituras Municipais de Cordisburgo e Morro da Garça, do Museu Casa Guimarães Rosa e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A equipe do projeto, formada por professores e estudantes da UFMG, visitou os municípios de Cordisburgo e de Morro da Garça. Para iniciar o diálogo

com a comunidade local, escolheu-se uma escola rural em cada município, para integrar os estudantes e professores ao projeto e à participação conjunta em atividades envolvendo a obra de Guimarães Rosa: a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, no distrito de Lagoa Bonita – Cordisburgo; e a Escola Municipal Carlos Pereira Mariz, no distrito de Campo Alegre – Morro da Garça.

A equipe se reuniu com agentes públicos e atores locais nas sedes dos dois municípios, visitando o Museu Casa Guimarães Rosa, instalado na casa onde o escritor nasceu e viveu sua infância em Cordisburgo, e a Casa de Cultura do Sertão, em Morro da Garça, que sedia atividades e eventos culturais, sobretudo aqueles relacionados à obra rosiana.

Como forma de compreender a afinidade da população com a obra rosiana, a relação dos moradores com o território e a percepção deles sobre o potencial turístico dos respectivos municípios, foram aplicados questionários com moradores e atores locais.

Durante as visitas aos municípios, realizou-se o levantamento de dados e informações (localização geográfica e atributos) de atrativos turísticos, do patrimônio cultural e dos estabelecimentos e serviços de apoio ao turismo. Os dados e informações de atrativos turísticos e do patrimônio cultural foram extraídos do inventário turístico e cultural das localidades. No caso de Cordisburgo, utilizou-se o Inventário de Proteção do Acervo Cultural (IPAC), que contém uma lista dos casarios com relevância patrimonial. Para Morro da Garça, utilizou-se um inventário dos bens culturais realizado por um projeto estadual de conservação patrimonial. A partir desses dados e

informações, foram determinadas as coordenadas geográficas desses elementos para compor a base cartográfica do projeto. Os dados e informações foram organizados em tabela, contendo o nome do atrativo, a localização (município e distrito ou bairro, latitude e longitude) e a categoria do bem (por exemplo, atrativo cultural, serviço e equipamento de lazer, turístico, dentre outros).

Além desses dados referentes a atrativos turísticos e patrimônio cultural, obteve-se também o mapa dos “marcos territoriais”⁶ do Museu Casa Guimarães Rosa, resultante de um projeto concebido e construído pela Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus e Artes Visuais e Museu Casa Guimarães Rosa (SECULT-MG, SMAV & MCGR, 2012). Esse mapa contém os seguintes dados: número do marco; nome do marco; localização do marco (latitude e longitude); obra rosiana de referência e trecho de referência da obra.

Ainda nessa etapa, foi realizada uma outra visita aos municípios, focada principalmente nos estudantes e professores das duas escolas citadas anteriormente. Foram conduzidas oficinas de redação e de mapa afetivo com os estudantes do 6º ao 9º ano (82 estudantes). A atividade consistia em descrever e desenhar o cotidiano, suas histórias, as lendas e credences do lugar, o que mais gostavam ou não em suas comunidades. O material produzido (desenhos, redações e fotografias) serviu de base para conhecer melhor cada região, seu patrimônio material e imaterial, sob a perspectiva desses estudantes.

Como mencionado anteriormente, a busca pela construção de um diálogo e de uma relação de parceria com os municípios de Cordisburgo e Morro da Garça foi o ponto de partida do projeto *Cartografia Rosiana*. Desde o princípio, o modo de fazer esteve alinhado ao objetivo de compreender o sertão rosiano na perspectiva dos moradores, suas percepções e o envolvimento com a obra literária de Guimarães Rosa, bem como de atender os interesses do projeto em consenso com os interesses da população e do poder público. A primeira etapa foi fundamental para essa construção e resultou em ações que concretizaram

o trabalho conjunto entre a equipe do projeto de extensão e os municípios.

A partir dos desenhos e textos resultantes das oficinas de redação e de mapa afetivo, bem como de fotografias dessas oficinas, foi produzido um vídeo. Essas oficinas e o vídeo contribuíram para que houvesse uma compreensão do território a partir da perspectiva dos moradores e promoveram a aproximação da comunidade com o projeto. Esse vídeo foi apresentado aos estudantes nas duas escolas participantes e eles se reconheceram em seus desenhos ou trechos de seus textos. Além disso, esse vídeo foi apresentado na fachada do Espaço do Conhecimento da UFMG, em Belo Horizonte, durante um evento de comemoração dos 60 anos do livro *Grande Sertão: Veredas* e, atualmente, se encontra disponível *online* na plataforma *Youtube*, com o título *Vozes da Juventude – Projeto Cartografia Rosiana – UFMG*⁷. No vídeo, é possível identificar a relação dos estudantes com o local onde vivem, o que sentem saudade, o que mais gostam, as histórias e lendas do lugar. Pela perspectiva desses estudantes, como agentes da identificação e da apresentação do espaço vivido, é possível perceber traços da realidade do sertão rosiano e estabelecer uma relação de confiança entre a comunidade e os integrantes do projeto. Quatro recortes de desenhos produzidos pelos estudantes e inseridos no vídeo estão apresentados na Figura 2.

A partir desse vídeo, que contém trechos narrados das redações, desenhos e fotografias, surgiu o interesse dos estudantes das duas escolas em se conhecerem, motivados pela curiosidade sobre as brincadeiras e o cotidiano de cada um deles, nas respectivas escolas e locais de residência. Com base nesse interesse, alinhado aos do projeto, desenvolveu-se a segunda etapa do projeto, durante a qual, entre outras atividades, foi realizada uma excursão de intercâmbio entre as duas escolas.

⁶ Instalados em noventa e cinco pontos pelo sertão de Minas Gerais, quarenta deles em Cordisburgo, correspondendo a lugares onde transcorrem as aventuras de personagens da obra rosiana.

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G-NW_hJxPJwc&t=9s.



Figura 2. Recortes de desenhos produzidos na oficina de mapa afetivo. Fonte: Projeto de Extensão *Cartografia Rosiana* (2016)

A literatura, o intercâmbio: no sertão

Dando continuidade ao diálogo com a comunidade, mais especificamente com as duas escolas rurais (dos distritos de Campo Alegre e Lagoa Bonita), foi promovida uma aproximação com a obra de Guimarães Rosa, através de encontros com o corpo docente em oficinas de leitura e de iniciação ao turismo: conceitos básicos, construção de mapas e roteirização turística.

As oficinas de leitura, nessas duas escolas, foram conduzidas pelas diretoras do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim de Cordisburgo, Dôra Guimarães e Elisa Almeida. Nessa ocasião, apresentaram os principais elementos da novela *O Recado do Morro*, de Guimarães Rosa, cuja estória faz referência ao acidente geográfico denominado Morro da Garça, nome também de um dos municípios do projeto. A escolha dessa novela foi estratégica para conectar os participantes à obra rosiana e ao contexto local, identificando similaridades entre a obra e o cotidiano dos habitantes dos territórios contemplados.

A oficina de iniciação ao turismo, contando com a participação de professores e de técnicos administrativos das duas escolas rurais, foi dividida em três partes: “Entendendo atrativos: um olhar turístico sobre o território”, teve como eixo o turismo, conceitos e segmentos turísticos existentes; “Atrativos turísticos: a valorização do lugar e o patrimônio histórico cultural”, abordou a categoria geográfica de análise espacial – “lugar” e , a relação entre memória, lugar e patrimônio histórico e cultural, através de contação de estórias por integrantes do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim; e “Produção de mapas temáticos em plataforma colaborativa”, introduziu aos participantes uma ferramenta de produção de mapa temático e sua utilização prática.

Como preparação para a excursão de intercâmbio entre os estudantes das duas escolas, além das oficinas com os professores e técnicos administrativos, os professores dessas duas escolas conduziram atividades com os estudantes, a partir da leitura da novela *O Recado do Morro*.



Figura 3. Encenação e narração durante o evento do intercâmbio em Morro da Garça e Campo Alegre. Fonte: Ronaldo Alves (2017)

Na excursão de intercâmbio, os estudantes de Lagoa Bonita foram recepcionados na Casa de Cultura do Sertão, em Morro da Garça, pelos estudantes e professores de Campo Alegre, bem como pela gestão municipal de Morro da Garça e pela equipe do projeto de extensão. Foi realizada uma caminhada pela cidade, com encenação de trechos da novela *O Recado do Morro* por jovens contadores de histórias locais. Em seguida, os estudantes e professores das duas escolas, a gestão municipal de Morro da Garça e a equipe do projeto de extensão se encontraram na Escola Municipal Carlos Pereira Mariz, no distrito de Campo Alegre, para um almoço de confraternização oferecido pelos anfitriões. O almoço foi seguido de encenação de outros trechos da novela *O Recado do Morro* pelos estudantes da escola do distrito de Campo Alegre e de brincadeiras com e entre os estudantes das duas escolas, conduzidas pelos professores e pela equipe do projeto. Em síntese, essa excursão proporcionou o encontro entre estudantes e professores das duas escolas e a identificação entre realidade e ficção. Na Figura 3 são mostradas fotografias da encenação e narração dessa novela, na sede do município de Morro da Garça e no pátio da escola do distrito de Campo Alegre.

Ainda nessa etapa, a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, realizou a sua feira anual de ciências, na qual os estudantes, sob a orientação das professoras de Biologia e História, recriaram o cenário da novela *O Recado do Morro*, com maquetes reproduzindo cada uma das sete fazendas citadas nessa obra, com as representações dos planetas associados aos nomes de cada uma dessas fazendas. Isso corresponde a um exemplo da inserção da literatura em disciplinas do ensino fundamental e da interseção entre literatura e educação.

A cartografia: turística e literária

Na continuidade do projeto, os esforços da equipe foram direcionados para a produção de uma cartografia, em diálogo com a comunidade.

Assim, durante esta etapa, foram executadas as seguintes ações: a compilação de uma base cartográfica com a malha municipal (IBGE), a hidrografia e a malha rodoviária, bem como outras características topográficas dos municípios do sertão rosiano (53 municípios, dentre os quais Cordisburgo e Morro da Garça); o processamento de dados e informações

sobre os atrativos turísticos e patrimônio cultural e os estabelecimentos e serviços de apoio ao turismo, distribuídos pelos municípios do sertão rosiano, coletados nas duas primeiras etapas do projeto; e a digitalização do mapa dos noventa e cinco “marcos territoriais” do Museu Casa Guimarães Rosa (SECULT-MG, SMAV & MCGR, 2012).

A base de dados de atrativos turísticos e do patrimônio cultural passa a ter o seguinte conteúdo: designação (nome do atrativo); localização geográfica (latitude e longitude); categoria; tipo; subtipo; endereço; distrito, município; situação da propriedade; responsável; situação da ocupação; ano de construção ou início; uso atual; proteção legal; tipo de proteção legal; estado de conservação; ano; página (do inventário); foto de referência; e observação.

Também foram digitalizados, nesta etapa, os mapeamentos dos itinerários do personagem Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*, realizados por Viggiano (1974), Toledo (1982) e Bolle (2004).

Ainda nesta etapa, foram realizadas duas oficinas: uma de construção de mapa temático e outra de roteirização turística, durante a 30ª Semana Rosiana⁸, em Cordisburgo, e durante o XXVII Encontro de Arte e Cultura⁹, em Morro da Garça. Na oficina de construção de mapas temáticos foi apresentada uma plataforma colaborativa como uma ferramenta

de construção de mapas temáticos e sua utilização prática; e na oficina de roteirização turística foram apresentadas as etapas para a criação e implantação de uma rota turística. Participaram dessas oficinas professores de geografia, estudantes do ensino médio, estudantes universitários, moradores dos municípios e turistas, que deram um retorno por meio de um questionário de satisfação.

Cartografia e rota turística literária

A partir das bases de dados e informações georreferenciadas coletadas, foram produzidos mapas experimentais turísticos e literários em plataformas digitais, visando à concepção de rotas turísticas literárias baseadas na obra de Guimarães Rosa. A princípio, a simbologia (ícones e variáveis visuais) utilizada nesses mapas foi escolhida, em sua maioria, conforme os símbolos elaborados pelo Departamento Nacional do Trânsito (DENATRAN), Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que identifica museu, arquitetura religiosa, fazenda, gruta, dentre outros. Para aqueles atrativos e estabelecimentos que não têm uma padronização oficial, foram utilizados ícones disponíveis nas plataformas digitais.

Na Figura 4 é apresentado um esboço de uma rota literária, de Cordisburgo à Chapada Gaúcha, passando por alguns dos “marcos territoriais” do Museu Casa Guimarães Rosa.

Na perspectiva da produção de uma representação gráfica e cartográfica, na etapa seguinte do projeto foram realizados estudos e pesquisas para a elaboração do conceito, construção da identidade visual, criação da marca e da iconografia específica para o projeto *Cartografia Rosiana*.

⁸ A Semana Rosiana é um evento realizado anualmente em Cordisburgo pelo Museu Casa Guimarães Rosa, em parceria com a Academia Cordisburguense de Letras. A programação da semana é composta de várias atividades culturais, como apresentações musicais, teatrais e de danças, lançamentos literários e audiovisuais, oficinas artísticas, exposições, caminhadas, e feira gastronômica. Seu público é diverso, constituído por crianças, jovens, adultos, pessoas da terceira idade, além de estudantes de diferentes níveis escolares, escritores e profissionais de diversas áreas de atuação. A 30ª edição do evento literário, em 2018, teve como tema a obra *Corpo de Baile: No Urubuquaquá, No Pinhém*, de Guimarães Rosa.

⁹ O evento em Morro da Garça é inspirado na obra de Guimarães Rosa e no sertão descrito por ele, cujo acidente geográfico denominado Morro da Garça é cenário de sua novela *O Recado do Morro*. Realizado por uma parceria entre a Associação dos Amigos da Casa da Cultura do Sertão, a Prefeitura Municipal de Morro da Garça e a Assessoria Especial de Cultura, Esporte, Lazer e Turismo, o evento conta com uma programação diversa composta por oficinas, palestras, mesas redondas, momentos de contação de estórias, apresentações musicais, saraus e caminhada literária.

Um caminho, uma rota literária por ...

Grande Sertão: Veredas

O Recado do Morro

Burrinho Pedrês

A Boiada

Dão-Lalalão

Sorôco, Sua Mãe, Sua Filha

Buriti

Ave Palavra

Corpo Fechado

... de Cordisburgo à Chapada Gaúcha



Figura 4. Esboço de rota literária rosiana por “marcos territoriais” do Museu Casa Guimarães Rosa. Fonte: Projeto de Extensão *Cartografia Rosiana* (2020)

Rota turística literária e sua cartografia: a identidade visual

Com base em leituras da obra literária e estratégias para a investigação do *design*, buscou-se identificar um repertório de referências de roteiros turísticos literários existentes, bem como os elementos da cultura que expressam a geografia, os signos e percepções da comunidade local, o modo de vida e as particularidades do contexto que ligam ao cenário do sertão rosiano.

A partir dos muitos “sertões” e das referências geográficas locais associadas à obra de Guimarães Rosa, buscou-se o mapa poético, considerando que contar uma história é também desenhar um mapa e desenhar um mapa é também uma forma de contar uma história. Nesse contexto, o desafio do *design* oscilou entre captar os sentidos dos significados da natureza na obra do escritor e as percepções simbólicas do que emociona e contorna a vida das pessoas que residem no lugar. Assim, o *design* buscou observar e apreender o contexto narrativo do sertão que Rosa percorreu, analisando os aspectos que perma-

neceram e as mudanças que ocorreram, utilizando textos rosianos e imagens fotográficas que revelam as características da paisagem, fauna, flora, cultura e culinária do sertão mineiro.

A observação dos componentes de maior impacto visual contribuiu para a definição de uma paleta de cores representativa do sertão. Goethe (1993, p. 35), em seu livro *Doutrina das cores*, revela que “As cores são ações de luz. Ações e paixões”. Portanto, constituem características fundantes da nossa percepção e iluminam um olhar sensível para um saber ver as cores determinantes que compõem e assinalam o sertão de Rosa. Nesse sentido, a paleta de cores, construída no projeto, tornou-se chave para a elaboração de um conceito e uma identidade visual do projeto *Cartografia Rosiana*.

Após a análise de diversas fontes tipográficas e a personalização de alguns caracteres, decidiu-se utilizar a fonte *Myriad Pro*, que reforça a ideia de travessia.

O *design* incorporou linhas e traços de um repertório de mapas, caminhos que ligam o fio do tempo, das pessoas, das paisagens reais e imaginárias, do roteiro turístico e literário do projeto *Cartografia*

Rosiana. Buscou-se também explorar as potencialidades gráficas dos diferentes temas agrupados em linhas e dos “marcos territoriais” (do Museu Casa Guimarães Rosa) distribuídos pela região. Utilizou-se ainda os mapeamentos realizados por Viggiano (1974), Toledo (1982) e Bolle (2004), que se arriscaram a desvendar e a mapear as rotas percorridas pelo personagem Riobaldo, na obra *Grande Sertão: Veredas*. Esses mapeamentos sobrepostos formaram um desenho impactante, único e pleno de significados, evocando uma sensação de movimento, fluxo, travessia, influenciando a escolha do traçado dessas rotas para a composição de um primeiro esboço da marca *Cartografia Rosiana*, apresentado na Figura 5.



Figura 5. Esboço da marca do projeto *Cartografia Rosiana*. Fonte: Projeto de Extensão *Cartografia Rosiana* (2019)

Dando continuidade ao projeto, a equipe de *design* dedicou-se à criação de uma iconografia para o roteiro turístico e literário. Nessa etapa, com a premissa de fortalecer os laços com a população local, a equipe intensificou a investigação, a reflexão e o diálogo, buscando formas de encadear experiências em processos de produção sensível em conjunto com a comunidade.

Tendo em vista a captura dos elementos do imaginário popular a partir da percepção dos residentes,

das suas referências geográficas, paisagens, crenças, práticas sociais, mitos, valores e história, foi proposta a realização de uma oficina de modelagem iconográfica em argila. Esse material, característico do sertão, é relevante para o projeto, por se relacionar com a terra e o chão e, conseqüentemente, com os caminhos da região.

A oficina, prática criativa do *design*, foi realizada em Cordisburgo e em Morro da Garça, no contexto do repertório turístico e literário inventariado para a região, envolvendo os moradores no projeto, que se perceberam como parte integrante da produção de novas narrativas para o turismo literário regional. Essa oficina foi mediada pela equipe de *design*, que destacou a importância dos ícones como símbolos gráficos, utilizados para representar determinadas localidades, para a comunicação não verbal da cartografia e para o projeto.

Na realização da oficina, inicialmente foram apresentadas aos participantes as possibilidades técnicas da modelagem e, especificamente, da modelagem em argila. Com a proposição inicial de apreender a técnica de modelagem em argila, ver e fazer a seu modo, foram disponibilizados pequenos vasos de plantas, encontrados no local da oficina, para serem observados e representados em argila, conforme ilustrado na Figura 6.

Em seguida, passou-se para a representação de elementos simbólicos. A equipe de *design* incentivou os participantes a criar representações iconográficas, distribuindo fragmentos de textos da obra literária de Guimarães Rosa. O objetivo foi inspirar associações e produzir conexões entre as demandas do *design* e a iconografia, para expressar sentidos da experiência e modelar elementos representativos do território a partir da percepção da comunidade.

Com base nos resultados das oficinas, pôde-se observar a ressonância das pistas deixadas pelo escritor no modo como a comunidade conta suas histórias por meio da representação simbólica, utilizando a modelagem em argila.

Os elementos modelados, ou seja, as representações das formas materializadas em argila foram fotografadas e, as selecionadas, transpostas para o meio digital e convertidas para o formato de integração ao sistema da iconografia. Na Figura 7 são apresentadas algumas fotografias de representações em argila e os respectivos esboços dos ícones.



Figura 6. Oficina de modelagem de ícones em argila – Morro da Garça. Fonte: Projeto de extensão *Cartografia Rosiana*



Figura 7. Representações em argila e respectivos esboços dos ícones. Fonte: Projeto de Extensão *Cartografia Rosiana* (2019)

No contexto do *design*, esse modo de produção colaborativa da iconografia acentuou aspectos significativos do lugar, contribuiu para a integração da comunidade ao projeto e articulou sentidos das experiências locais em rede global da comunicação. As oficinas funcionaram como um instrumento de contato de um saber de si na relação com o territó-

rio, na apropriação da experiência e na construção de novas estruturas do pensamento.

A modelagem em argila, para representação de formas, resultou em um material diverso, que, analisado em conjunto com ícones de sinalização turística elaborados pelo Departamento Nacional do Trânsito (DENATRAN), Empresa Brasileira de Turismo

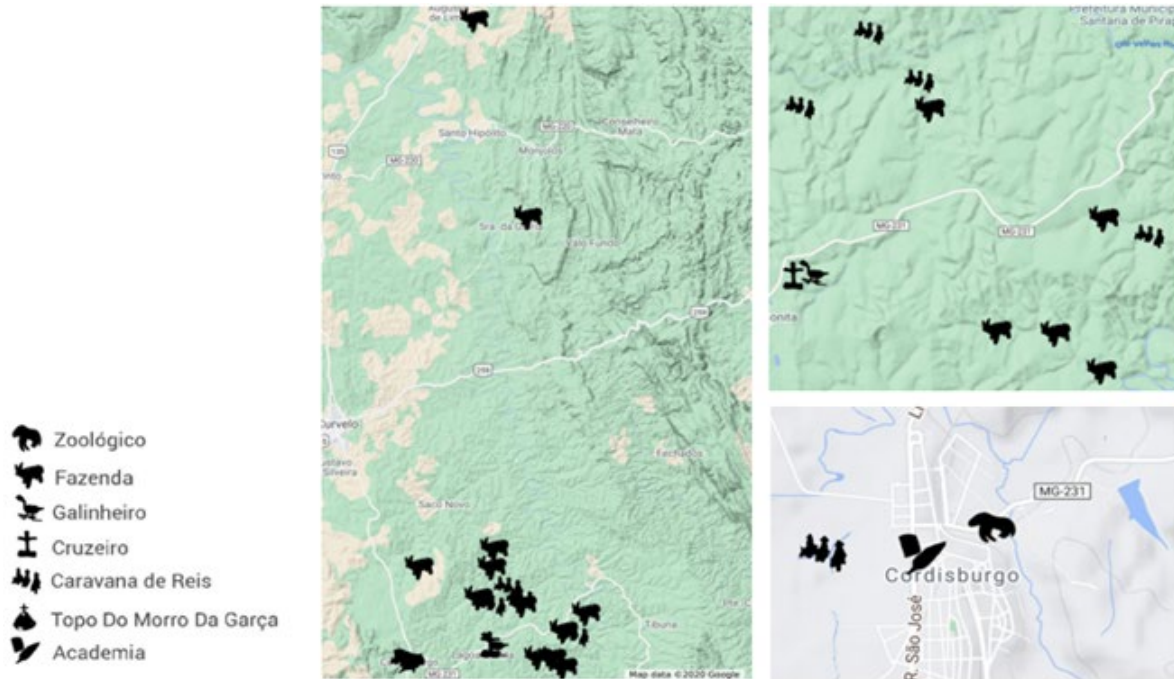


Figura 8. Esboços de mapas com a iconografia de referência para rota turística literária. Fonte: Projeto de Extensão *Cartografia Rosiana* (2020)

(EMBRATUR) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), possibilita à equipe do projeto desenvolver o sistema visual dos ícones a serem utilizados. Afinal, esses elementos constituem uma representação poética do sertão rosiano e da rota turística literária, despertando o imaginário do visitante quanto ao patrimônio material e imaterial, às pessoas e à paisagem dessa região.

Na Figura 8 é apresentada uma experimentação dessa iconografia de referência para rota turística literária, em esboços de mapas.

Considerações finais

O projeto de extensão *Cartografia Rosiana* tem permitido conhecer e compreender a literatura de Guimarães Rosa através de sua obra e de suas reverberações, das pessoas que habitam o sertão, da diversidade cultural, e das peculiaridades, potencialidades e fragilidades dos territórios. Assim, com base neste conhecimento, busca-se sensibilizar os olhares sobre a realidade socioespacial e cultural que resulte em iniciativas de promoção da preservação, salvaguarda cultural e inclusão produtiva, pela via

do turismo literário. Esse avanço, que engloba o universo da pesquisa, do ensino e da extensão, tem acontecido sobretudo pelo caráter interdisciplinar do projeto, que reúne literatura, geografia, turismo, cartografia e *design*, gerando novas possibilidades a serem investigadas e experimentadas, principalmente relacionadas ao turismo literário.

Neste contexto interdisciplinar, a literatura opera no imaginário, e o turismo pode tornar tangível aquilo que está na obra de um escritor, aproximando o leitor da obra, de um território, da comunidade, sensibilizando o olhar do turista para um determinado lugar, tornando a visita turística uma experiência educativa, que valoriza o patrimônio cultural e promove a interação genuína com as histórias e pessoas do sertão.

A forma como este projeto está sendo construído tem gerado uma relação de confiança entre a Universidade e a comunidade. O contato direto com a população, professores, estudantes e atores locais tem propiciado o entendimento do valor intrínseco e extrínseco dos lugares e das histórias que Guimarães Rosa queria transmitir sobre o sertão, por meio de sua obra literária. Suas histórias são revisitadas e

contadas por jovens e artistas locais, enriquecidas pelo lugar-sertão. Assim, elas são trazidas à vida no cotidiano do sertão, dando um sentido de continuidade, preservação e salvaguarda cultural.

A sensibilização para o turismo literário, juntamente com a geografia, a cartografia e o *design*, evidencia a trajetória percorrida pelo projeto, visando ao desenvolvimento e à apropriação da rota turística literária baseada na obra de Guimarães Rosa pela gestão pública e pelos atores locais, incentivando o turismo literário e a inclusão produtiva.

Embora o desenvolvimento e a apropriação da rota turística literária baseada na obra de Guimarães Rosa, que cabe à gestão pública juntamente com os atores locais, ainda não tenha ocorrido de fato, tem-se recebido um retorno positivo de atores públicos, demonstrando interesse na sua efetivação a médio prazo. Um exemplo é o projeto Minas Literária, lançado em maio de 2023, pelo governo do estado de Minas Gerais, que propõe diversas ações para o desenvolvimento cultural e socioeconômico de todo o estado, com foco no livro, na leitura, na literatura e nas bibliotecas, incluindo a criação e internacionalização de roteiros turísticos literários.

Ainda no contexto do projeto de extensão, visando ampliar o diálogo com a comunidade acadêmica, com a comunidade local e os interessados na discussão, no aprendizado e na viabilização do turismo literário, foi realizado em julho de 2024 o I Seminário Luso-Brasileiro de Turismo e Literatura, em Cordisburgo, Minas Gerais, com convidados de Portugal, Brasil e Espanha, e com participantes de diversas localidades do Brasil. Como resultado desse evento, além da discussão sobre turismo literário e turismo literário baseado na obra rosiana (Faria, Faria & Quinteiro, 2024), houve a manifestação de interesse da equipe do Museu da Conversa Macanuda (MuCMac), conhecido como o Museu das Oraturas e das Literaturas do Sul de Minas Gerais [<https://museudaconversamacanuda.org/apresentacao/>], em estreitar o diálogo para compartilhar conhecimento e discutir o desenvolvimento do turismo literário na região de atuação do museu.

Estes retornos evidenciam a relevância cultural e turística da iniciativa, apontando para um futuro promissor no qual rotas literárias possam ser implementadas e valorizadas, promovendo a preservação do patrimônio cultural e incentivando a inclusão produtiva.

Agradecimentos

Agradecemos: à Pró-reitoria de Extensão da UFMG; às professoras Claudia Lamounier Freitas e Maria Luiza Grossi Araújo; às/aos estudantes Ana Leticia Pereira Sousa, Bruna Ferreira Flecha, Débora Camila Lobo Guimarães, Iolanda Júlia Ramos Loiola, Joel Alves da Cunha, Jorge Neto, Larissa Roberta Pereira, Maysa Alves de Oliveira Romualdo, Olganelise Möller Ferreira de Gouvêa, Salete Mara da Silva, Thamara Félix da Silva; à Prefeitura Municipal de Morro da Garça; à Prefeitura Municipal de Cordisburgo; aos Professores e Estudantes da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira em Lagoa Bonita – Cordisburgo e da Escola Municipal Carlos Pereira Mariz em Campo Alegre – Morro da Garça; à Dôra Guimarães e Maria Elisa Pereira Almeida; à Fátima Coelho; e ao Ronaldo Alves.

Referências bibliográficas

- [1] Academia Brasileira de Letras – ABL (2018). *João Guimarães Rosa: Biografia*. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/joao-guimaraes-rosa/biografia>. Acesso em: 24 nov. 2018.
- [2] Bolle, Willi (2004). *grandesertão.br: O romance de formação do Brasil*. 2a ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34.
- [3] Candido, Antônio (2011). O direito à literatura. In Antonio Candido, *Vários escritos* (5ª ed. pp.171-193). Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.
- [4] Coutinho, Fernanda Naves; Faria, Diomira Maria Ciccini Pinto & Faria, Sergio Donizete (2016). Turismo literário: Uma análise sobre autenticidade, imagem e imaginário. *Albuquerque: Revista de História*, 8, 31-50.
- [5] Faria, Diomira Maria Ciccini Pinto; Faria, Sergio Donizete Faria & Quinteiro, Silvia [Orgs.] (2024). *Anais do I Seminário luso-brasileiro de turismo e literatura*. Belo Horizonte: Luiza Souza Pereira.
- [6] Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX (2012). *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: FORPROEX. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2018.
- [7] Goethe, Johann Wolfgang von (1993). *Doutrina das cores*. (Marco Giannotti, Trad.). 1 ed. São Paulo: Nova Alexandria.
- [8] Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2010). *Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois: Princípios, ações e resultados da política de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil – 2003-2010*. 2ª ed. Brasília: IPHAN.

- [9] Leal, Claudia Feierabend Baeta & Martins, Ana Betânia de Souza Pimentel (2015). Mapas e patrimônio: A cartografia na identificação do patrimônio cultural. *Revista Geografia e Pesquisa*, 9(2), 29-36.
- [10] Oliveira, Lúcia Lippi (1998). A conquista do espaço: Sertão e fronteira no pensamento brasileiro. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, V (suplemento), 195-215. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59701998000400011>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- [11] Quinteiro, Sílvia & Marques, Maria José (2023). Turismo literário em Portugal e no Brasil. In: Gilda Santos; Ida Alves & Andreia Castro (Orgs.), *Gentes e paisagens luso-brasileiras* (pp. 479-492). Rio de Janeiro: NUMA Editora; Real Gabinete Português de Leitura.
- [12] Rosa, João Guimarães [1956] (1988). *Grande sertão: Veredas*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- [13] Rosa, João Guimarães [1956] (1960). *Corpo de baile*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- [14] Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais – SECULT-MG; Superintendência de Museus e Artes Visuais – SMAV & Museu Casa Guimarães Rosa – MCGR (2012). *Catálogo da exposição Rosa dos ventos, Rosa dos tempos*. Cordisburgo: MCGR.
- [15] Toledo, Marcelo de Almeida (1982). *Grande sertão veredas: As trilhas de amor e guerra de Riobaldo Tatarana*. São Paulo: Ed. Massao Ohno; M. Lydia e Albuquerque.
- [16] Viggiano, Alan (1974). *Itinerário de Riobaldo Tatarana*. Belo Horizonte: Editora Comunicação/MEC.

Percurso queirosiano em Newcastle-Upon-Tyne: comemoração dos 150 anos da chegada de Eça de Queirós a Inglaterra

Conceição Pereira
conceicao.pereira@ncl.ac.uk
Camões IP | Newcastle University | CLEPUL
Newcastle upon Tyne, Reino Unido
ORCID iD [0009-0007-7016-3883](https://orcid.org/0009-0007-7016-3883)

Artigo recebido em 2024-11-20
Artigo aceite em 2024-12-05
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Pereira, C. (2024). Percurso queirosiano em Newcastle-Upon-Tyne: comemoração dos 150 anos da chegada de Eça de Queirós a Inglaterra. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/353>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Resumo

Os romances de Eça de Queirós suscitaram já inúmeros percursos literários em Portugal, por exemplo em Lisboa (*Os Maias*) ou em Tormes (*A cidade e as serras*), mas o mesmo não pode dizer-se no que se refere a percursos internacionais, embora o autor tenha vivido no estrangeiro durante toda a sua vida profissional como cônsul, que o levou a Cuba (Havana), Inglaterra (Newcastle e Bristol) e França (Paris). Paris surge imediatamente como uma possibilidade de percurso literário internacional ligado a *A cidade e as serras*; Newcastle-Upon-Tyne, no entanto, embora não pareça ser uma escolha óbvia, permite visitar alguns locais significativos da cidade ligados ao escritor. A relação de Eça com Newcastle está registada na sua correspondência pessoal e consular, e não havendo outros registos da passagem do autor por esta cidade além de uma placa comemorativa no edifício onde se localizava o consulado, um percurso literário dedicado ao autor oitocentista português é um modo de preservar a memória do período que aí viveu. A visitar em Newcastle, além do consulado, há o local onde se localizava o apartamento onde vivia, e que foi, entretanto, demolido, e o edifício onde funcionava a Alfândega, junto ao rio Tyne. O percurso literário preparado para a III Conferência da TROPO UK¹, recria um dos percursos que o autor português teria feito nos quatro anos que viveu em Newcastle

¹ Teachers and Researchers of Portuguese Language in the UK.

(1874-79) e liga a estes lugares leituras extraídas da sua correspondência pessoal e consular, assim como a história da cidade de Newcastle dessa época.

Palavras-chave

Turismo literário · Eça de Queirós: cônsul e escritor · Correspondência pessoal e consular · Newcastle-Upon-Tyne · *O primo Basílio*

Abstract

Eça de Queirós' novels have inspired numerous literary journeys in Portugal, such as in Lisbon (*Os Maias*) or Tormes (*A Cidade e as Serras*). However, the same cannot be said for international journeys, despite the fact that the author lived abroad throughout his professional life as a consul, which took him to Havana, Cuba; Newcastle and Bristol, England; and Paris, France. Paris immediately stands out as a possibility for an international literary journey connected to *A Cidade e as Serras*; Newcastle-upon-Tyne, however, although it doesn't seem like an obvious choice, allows you to visit some of the city's significant sites linked to the writer. Eça's relationship with Newcastle is documented in his personal and consular correspondence. Still, there are no other important records of his time in the city, apart from a commemorative plaque on the building where the consulate was located. There are two additional sites of note in Newcastle: the location of the flat where he lived, now demolished, and the building that once housed the Customs House, located by the River Tyne. The literary journey prepared for the III TROPO UK Conference recreates one of the routes the Portuguese author would have taken during the four years he lived in Newcastle (1874–1879), linking these locations to readings from his personal and consular correspondence, as well as to the history of Newcastle during that period.

Keywords

Literary tourism · Eça de Queirós: consul and writer · Personal and consular correspondence · Newcastle-Upon-Tyne · *O primo Basílio*

1. Introdução

“Turismo literário” é definido por Richard Butler como “a form of tourism that is motivated by a desire by the participants to experience the literary connections about a location, which may relate to its role as the home of a writer, or a famous character in literature, or as the setting, real or imagined, in a literary work.” (Butler, 2022: 79). Seguindo esta definição, o percurso queirosiano em Newcastle insere-se neste tipo de turismo e pode ser usado como exemplo do papel de uma localidade em relação ao facto de o escritor aí ter vivido e trabalhado como cônsul entre 1874 e 1879.

Talvez Newcastle não seja o lugar mais óbvio para um turista literário queirosiano visitar, no entanto, se considerarmos que este tipo de turista pode estar interessado, além de questões ligadas diretamente à ficção do autor, também em comparar o lugar com cartas do escritor e, igualmente, percorrer os lugares que o autor teria percorrido enquanto aí viveu (Watson, 2022: 93), é uma cidade com muito para oferecer neste âmbito: os locais concretos a visitar são escassos, mas significativos.

Embora em termos ficcionais não consigamos estabelecer ligações diretas a Newcastle enquanto lugar literário, a biografia de Eça coloca esta cidade naquela que é considerada a época mais produtiva do autor português do século XIX. Segundo Filomena Mónia, em Newcastle, Eça “Lia, passeava e escrevia. Além da revisão de *O Crime do Padre Amaro*, foi em Newcastle que escreveu *O Primo Basílio*, que retomou a sua colaboração nos jornais, neste caso em *A Atualidade*², e que planeou as *Cenas da Vida Real*, um esquema que daria origem a vários romances.” (Mónica, 2002: 135). Numa carta enviada a Chadron em 5 de outubro de 1877, explica em que consistiria esta série de narrativas:

“Eu tenho uma ideia que penso daria um excelente resultado. É uma coleção de pequenos romances [...] que fosse a pintura da vida contemporânea em Portugal: Lisboa, Porto, províncias; políticos, negociantes, fidalgos jogadores, advogados, médicos, todas as classes, todos os costumes entrariam nesta galeria. A coisa poderia

² Entre abril de 1877 e maio de 1878 quinze artigos sobre a atualidade em Inglaterra da autoria de Eça de Queirós foram publicados em *A Atualidade* (Queirós, 2000: 193-346).

chamar-se “Cenas da Vida Real”, ou qualquer outro título genérico mais pitoresco. Cada novela teria depois o seu próprio título. [...] uma das novelas está quase pronta, é só copiá-la: intitula-se “O desastre da Travessa do Caldas”, ou talvez, não sei ainda, “O Caso Atroz da Genoveva”. Trata-se de um incesto. Deve dar duzentas páginas ou mais. Alguns amigos a quem comuniquei a ideia dela e parte da execução ficaram impressionados, ainda que um pouco escandalizados. Não quer dizer que seja imoral ou indecente. É cruel.” (Oliveira, 1944: 115-116 *apud* Mónica, 2002: 135-136).

Reconhece-se, nesta descrição, e no tema da novela já escrita, parte do que viria a ser tema em *Os Maias* que tem como subtítulo *Cenas da vida romântica*, tendo o incesto sido tema igualmente em *A tragédia da rua das Flores*, romance também escrito em Newcastle, entre 1877 e 1878, mas que acabaria por ser publicado apenas em 1981, após o espólio do autor ter sido entregue à Biblioteca Nacional em 1980 (Mónica, 2001: 136). Foi, com efeito, um período muito produtivo da carreira de Eça e o momento em que passaria a ser plenamente reconhecido como escritor após a publicação e o sucesso de *O primo Basílio*: o romance foi posto à venda em 28 de fevereiro de 1878, tendo a edição de oitocentos exemplares esgotado em pouco tempo (Mónica, 2001: 141) e sido muito louvado, nomeadamente por Teófilo Braga (Mónica, 2001: 143-144). O mesmo não tinha acontecido com *O crime do Padre Amaro*, publicado em 1876 com uma tiragem também de oitocentos exemplares, mas que pouco vendeu (Mónica, 2001: 126).

É importante referir, igualmente, a sua correspondência pessoal que permite compreender muitos aspetos do seu processo de criação literária, tais como a ideia inicial das narrativas, o processo de escrita e a revisão dos textos. A correspondência consular revela a perspetiva do autor em relação a Newcastle enquanto cidade mineira. As cartas que escreveu sobre as greves e a situação laboral dos mineiros são documentos muito interessantes, uma vez que mostram a perspetiva de um estrangeiro sobre Newcastle durante este período da história da cidade, sendo consideradas relevantes para a história local.³

³ Cinco destas cartas, na versão em inglês da correspondência consular editada por Alan Freeland (1994), assim como a introdução ao volume do editor, foram publicadas

Por ter sido um período de intensa produtividade, embora Eça apenas tenha vivido em Newcastle cerca de quatro anos e a sua escrita ficcional não refletir a cidade enquanto tal, a verdade é que é de toda a justiça que Newcastle Upon Tyne seja considerada como cidade literária queirosiana, uma vez que este conceito implica muitos tipos de ligações diferentes entre um autor e um determinado espaço urbano, sendo um deles, necessariamente, um lugar habitado por autores e que aí escreveram (Rodrigues de Sousa, 2022: 55). E Eça de Queirós escreveu e escreveu em Newcastle: três romances, projetos de romances, crónicas, cartas particulares e oficiais. Além disso, desenvolveu, na mesma cidade, a atividade profissional de cônsul que, apesar de coincidir com um período de intensa criação literária, jornalística e epistolar, nada sofreu com isso, tendo sido, segundo Filomena Mónica, “dos funcionários mais exemplares do MNE” (2001:155). Deste modo, um dos objetivos deste percurso queirosiano em Newcastle é colocar esta cidade no mapa das cidades literárias relacionadas com Eça de Queirós.

2. Eça de Queirós e Newcastle⁴

Este percurso começou como uma atividade exploratória, em que foram visitados três locais: Eldon Square, a placa em Grey Street e a Alfândega (Customs House) no Quay Side, quando Duarte Bué Alves, Cônsul-Geral de Portugal em Manchester, visitou a Universidade de Newcastle, em 27 de fevereiro de 2023, tendo sido fornecido apenas algum contexto sobre esses lugares na sua relação com Eça de Queirós. Um percurso um pouco mais elaborado, com o Clube de Português-Newcastle, uma escola informal

em *North East Labour History, Bulletin of the North East, Labour History Society*, nº 18, 1984 e nº 19, 1985, com o título “New sources”.

⁴ No âmbito das minhas funções como leitora do Camões IP, que exerço na Universidade de Newcastle desde março de 2016, apoiei, em 2016-17, Joe Fean, um estudante do mestrado em escrita criativa, que solicitou o meu apoio para o seu ensaio final que intitulou *My search for Eça de Queirós in Newcastle*, tendo esta parceria sido o ponto de partida para eu ter decidido que valia a pena criar um percurso queirosiano em Newcastle. Agradeço, pois, a Joe Fean que partilhou comigo a sua investigação sobre a passagem do autor português por Newcastle, enquanto escritor e cônsul. Sem ele, a criação deste percurso não teria sido possível.

de ensino de português como língua de herança, foi realizado em 8 de julho de 2023 e contou com a visita aos mesmos três locais, mas incluiu também a leitura de excertos adaptados da correspondência de Eça de Queirós, tendo o percurso sido preparado com uma aula sobre a atividade mineira em Newcastle no século XIX e o que Eça escreveu sobre esse assunto.

A oportunidade de criar um percurso queirosiano mais contextualizado surgiu na III Conferência TROPO UK⁵, aproveitando o facto de estarmos a celebrar, no corrente ano, 150 anos da chegada de Eça de Queirós a Inglaterra: o escritor chegou a Newcastle Upon Tyne no fim do ano de 1874. Como referido antes, os pontos de interesse queirosiano são três e permitem recriar o percurso que o autor teria repetidamente feito entre o seu apartamento em Eldon Square, o consulado na Grey Street e a Alfândega no Quay Side e mostrar a perspectiva que Eça de Queirós tinha da cidade, e que deixou registada na sua correspondência pessoal e consular, através da leitura de excertos dessas mesmas cartas. Os participantes receberam um folheto com todos os excertos, tendo sido solicitada sua colaboração na leitura em voz alta. Cada momento começou com uma explicação sobre o local, contando também a sua história e as modificações que sofreu após o período em que Eça aí viveu. O objetivo foi, pois, duplo, permitindo não só ligar a cidade a Eça de Queirós através destes lugares e da perspectiva do autor sobre Newcastle como também dar a conhecer alguns aspetos da cidade na atualidade.

3. Armstrong Building (College of Physical Science) Newcastle University

O Armstrong Building, onde decorreu a III Conferência TROPO UK, fundado em 1871 como College of Physical Science, fazia, então, parte da Durham University⁶, tendo o seu primeiro professor de Química sido Algernon Freire-Marreco, um luso-britânico que frequentou a escola em Portugal, tendo regressado a Inglaterra com quinze anos (Camões, 2011: 56). Era

⁵ https://conferences.ncl.ac.uk/iii_conference_tropo_uk/

⁶ A Newcastle University desligou-se da Durham University em 1963, passando a designar-se “University of Newcastle Upon Tyne” (Newcastle University, s-d). O leitorado do Camões IP em Newcastle entrou em funções no ano seguinte.

fluyente em inglês e português e, durante aos anos 1870, fez conferências e deu cursos na sociedade Lit&Phil⁷, tendo também fundado a Newcastle Chemical Society (Fean, 2017: 21). Além disso, foi o fundador, e primeiro presidente, da secção de Newcastle da Chemical Society, tendo igualmente fundado o Museu Tecnológico desta cidade, assim como o Chemistry Institute (em 1877), a primeira associação mundial de profissionais de ciência (Camões, 2011:56). Além disso, tendo em conta que o trabalho de Freire Marreco estava também diretamente ligado à exploração mineira, através da sua investigação sobre explosão de poeiras de carvão, tendo apresentado “resultados de uma série de experiências sobre explosão de poeiras de carvão, publicada em *Transactions of the North of England Institute of Mining and Mechanical Engineers*, [que] constitui uma das contribuições mais valiosas para a história do assunto.” (Camões, 2011:56), faz sentido que pudesse ter tido contacto com Eça de Queirós, ligado à exploração de carvão através da sua atividade como cônsul.

Freire Marreco era, pois, uma figura de relevo em Newcastle quando Eça de Queirós aí viveu. Joe Fean defende que, uma vez que se terão movimentado nos mesmos círculos e por partilharem o conhecimento da língua portuguesa, é muito provável que se tivessem conhecido, embora não haja documentos que o comprovem (Fean, 2017: 21-23).

Assim, apesar de não podermos atestar o facto de Algernon Freire Marreco e Eça de Queirós se terem cruzado durante os quatro anos que o autor português viveu em Newcastle, faz sentido começar o percurso queirosiano de Newcastle no Armstrong Building, referindo o seu primeiro professor de Química, o que permite também transmitir algumas informações gerais sobre a origem da universidade e sobre este notável cientista que tinha uma ligação a Portugal, por aí ter vivido até aos quinze anos e por falar a língua de Camões.

4. Eldon Square

Eça de Queirós chegou a Newcastle no último dia de dezembro de 1874 (Mónica, 2001: 117) e, no início de 1975, escreve a Ramalho Ortigão dando notícias sobre o início das suas funções como cônsul “No dia

⁷ <https://www.litandphil.org.uk/>

Io do corrente mês tomei conta da gerência deste consulado tendo sido apresentado pelo Sr. Barão de Wildik às autoridades municipais e aos cônsules enviados. O Sr. Barão de Wildik, tendo-me feito a entrega dos Arquivos e do saldo existente em cofre – deu-me os mais valiosos esclarecimentos sobre o movimento, o serviço e as condições deste consulado.” (Queirós, 1983: 41)

Assim, o excerto dando conta ao amigo da sua chegada a Newcastle é o primeiro a ser lido na segunda paragem neste percurso, em Eldon Square, onde Eça de Queirós viveu num apartamento do prédio número 22, na parte oeste da praça. Segundo o *World's Directory of Newcastle 1877-78*, na época em que aí viveu, viviam, em dez das casas desta praça, um advogado, um solicitador, um vigário, um fotógrafo, um dentista, três arquitetos, um construtor de navios, um leiloeiro e avaliador, um escultor, um escritor e homem de negócios, uma costureira e as senhoras Nixon e Jane Mary. Ao centro da parte norte da praça era o Northern Counties Club (Fean, 2017: 30). Eça vivia, pois, numa parte bem frequentada da cidade.

Em março do mesmo ano, Eça fala desta praça e do que vê da janela, enquanto revê as provas de *O crime do padre Amaro*, do qual escrevera já a primeira versão que seria publicada nesse mesmo ano (Peixoto, 2017). Diz a Ramalho Ortigão: “Estou só, diante das páginas do Crime do Padre Amaro, a rever e a jantar só, vendo apenas um pequeno “square” de relva verde, onde crianças se exercitam no boxe e jogam críquete.” (Queirós, 1983: 101-102). Sente-se um certo tom de mau estar, decorrente do isolamento que refere no excerto desta carta de março e o facto é que a revisão da primeira versão do seu primeiro romance, que terá escrito em Portugal⁸, lhe estaria a causar muita irritação, pois as provas que ia recebendo não incluíam as emendas que tinha feito.⁹

No entanto, na mesma carta, ficamos a conhecer outra faceta da vida de Eça em Newcastle e nesta sua casa. Na verdade, nem sempre estaria só, uma vez que a partir dos seus comentários se percebe que

“arranjara tempo para começar e terminar um *affaire*, provavelmente com a rapariga loura que aparece na fotografia coletiva, que Eça tirara no atelier de H. S. Mendelssohn.” (Mónica, 2002: 119). Na análise que faz desta foto, Filomena Mónica conclui que as mulheres aí presentes “não eram meninas de alta sociedade” (Mónica, 2002: 119).

Depois da referência ao comentário sobre Eldon Square, e ainda na praça, vem a propósito a leitura de um excerto da carta que escreveu a Ramalho Ortigão em 1 de fevereiro do mesmo ano, uma vez que revela o grande desgosto que sentia em relação a Newcastle:

“Interrompi esta carta durante um dia e [...] o tempo, que antes de ontem, quando a comecei, estava seco e frio – está hoje de um tal nevoeiro húmido, de uma tão penetrante desolação que o mesmo Voltaire aqui faria elegias, como Domingos Reis Quita. [...]

É agora que eu compreendo a profunda verdade dos livros de Taine sobre a Inglaterra – sobretudo a *História da Literatura*. É o clima, é a horrível hostilidade exterior da Natureza, é o incessante descontentamento da vida física, que faz com que esta raça viva sempre dentro de si mesma, e, em lugar de tomar como objeto de contemplação e de inspiração a natureza exterior, tome a sua própria alma: daí vêm as elevações místicas do puritanismo, a ciência das paixões de Shakespeare, a violenta concepção de Dickens e o amor pelas observações psicológicas, que é o fundo desta literatura. Mas torno-me maçador, penso. Falemos antes do meu *spleen*. [...] Aqui tudo tem *spleen*: o céu, as almas, as paredes, o lume, os chapéus das mulheres, os discursos dos oradores e os entusiasmos da paixão. Imagine V. uma cidade de tijolo negro, meio afogada em lama, com uma espessa atmosfera de fumo, penetrada de um frio húmido, habitada por 150 000 operários descontentes, mal pagos e azedados e por 50 000 patrões lúgubres e horrivelmente ricos – eis Newcastle-on-Tyne. *On Tyne* – este rabinho que tem o nome da cidade, dá-lhe um ar ridículo que me consola.” (Queirós, 1983: 91-92).

Eça queixa-se do clima e da população constituída por milhares de operários e patrões, referindo-se seguramente aos mineiros e donos de minas, e a uma urbe em expansão industrial e demográfica. Na época, esta cidade do Norte de Inglaterra era um importantíssimo centro de exportação de carvão, daí existir aí o posto consular português. Em “quarenta anos, a população triplicara. Numa geração, milhares

⁸ Segundo Filomena Mónica, não se sabe exatamente quando o primeiro manuscrito de *O crime do padre Amaro* foi escrito, mas antes da partida para Newcastle já teria escrito cerca de duzentas páginas (Mónica, 2002: 122).

⁹ Ver cartas de fevereiro de 1975 para batalha Reis (Queirós, 1983: 95-100).

de trabalhadores rurais haviam sido transformados em mineiros.” (Mónica, 2002: 117).

De então para cá, Newcastle sofreu grandes alterações em termos de população, dimensão e arquitetura, mas a parte Este de Eldon Square ainda existe, assim como inúmeros bairros das antigas casas dos mineiros: por toda a cidade há ainda grandes bairros de casas de tijolo em banda, as “terraced houses”, memória viva da época em que o autor português aí viveu.¹⁰

De Eldon Square resta apenas uma fiada de prédios do lado Este¹¹: devido a uma política de renovação durante o período em que os destinos da cidade foram liderados por T. Dan Smith, *mayor* de Newcastle-Upon Tyne de 1960 a 1965, que pretendia transformar Newcastle na “Brasília do Norte”, uma das consequências foi a demolição de uma parte de Eldon Square, entre outros edifícios da cidade (Henderson, 2024)¹².

Na praça já não podemos, pois, ver o prédio onde Eça morou, mas podemos ainda ver os prédios que podia avistar do seu apartamento. Além disso, é interessante a referência à figura de T. Dan Smith e à sua visão transformadora da cidade que, embora tenha tido aspetos negativos, como algumas demolições que poderiam ter sido evitadas, assim como a corrupção que o levou a ser preso, foi durante a sua vigência enquanto *mayor* que foram, por exemplo, tomadas uma série de medidas relativas aos transportes públicos e que vieram a dar origem à rede de metro (Griffiths, 2019: 194-195), meio de transporte que existe apenas em duas cidades no Reino Unido: Londres e Newcastle. Nos últimos anos, a sua memória tem sido recuperada, nomeadamente em três exposições recentes em Newcastle.¹³

¹⁰ Durante este percurso queirosiano, a que se associa a história da cidade, incluí também alguns aspetos mais pessoais, ligados à minha vivência da cidade, nomeadamente o facto de eu, ao contrário de Eça, gostar muito de Newcastle, e o facto de viver numa destas antigas casas de tijolo, numa parte da cidade antes habitada por operários e mineiros.

¹¹ A parte este de Eldon Square apenas foi preservada devido à existência de uma capela atrás dela, o que levou a que a demolição não fosse autorizada (Taylor, 2022: 76).

¹² Embora a ideia de uma Brasília do Norte esteja indubitavelmente ligada à visão de T. Dan Smith para Newcastle, na verdade, quem primeiro a veiculou foi Doris Starkey, que tinha sido *mayor* de Newcastle em 1960, antes de T. Dan Smith (Griffiths, 2019: 149).

¹³ *T. Dan Smith Archive*, na Side Gallery (maio-junho 2018 – <https://www.bbc.co.uk/news/uk-england-tyne-44139091>,

Daqui, é realizado o percurso entre o Old Eldon Square e a Grey Street, com uma paragem breve no Grey’s Monument, no início desta rua, que em 2002 foi considerada a rua mais bonita de Inglaterra pelos ouvintes da BBC Radio 4 (BBC News, 2002). Nesta breve paragem junto ao monumento, que foi inaugurado em 1838, são dadas algumas informações sobre o monumento e o homenageado, o primeiro-ministro Charles Grey, segundo conde de Grey, ou seja, Earl Grey, mundialmente conhecido por ter dado nome ao chá com o mesmo nome, uma mistura especial de chá preto com bergamota, porque gostaria muito deste chá.¹⁴ No entanto, o monumento, erigido por subscrição pública, não está relacionado com o chá, mas com o facto de Carles Grey, nascido em Northumberland, ter sido o autor da Great Reform Act de 1832 que alargou o direito ao voto a todos os que que possuíssem propriedades com o valor de £10 ou mais (Taylor, 2022: 76).

5. Grey Street

A Grey Street, situada em Grainger Town, edificada na primeira metade do século XIX, compreendia o Grainger Market, o Central Exchange e o Theatre Royal (todos preservados e ainda em funcionamento), foi planeada por Richard Grainger e, além dos edifícios mencionados, incluía 9 ruas, 32 estalagens e pubs e 325 lojas e casas (Taylor, 2022: 74).

Era nesta rua, no primeiro andar do número 53, que se situava o Consulado Português, um dos locais onde Eça exercia as suas funções como cônsul, havendo uma placa, aí colocada pela Câmara Municipal de Newcastle, onde se lê: “53 Grey Street. José Maria Eça de Quirós [sic] 1845-1900. Portuguese diplomat and novelist of European stature. Lived in this building

<https://www.amber-online.com/collection/t-dan-smith-archive-i/>), durante a Great Exhibition of the North, na Exposição *City State: towards the Brasilia of the North* (Lit&Phil, Newcastle, outubro 2019 – <https://www.proquest.com/docview/2306145803?sourcetype=Trade%20Journals>) e *Concrete Dreams* no Farrell Centre (setembro 2024-junho 2025 – <https://www.farrellcentre.org.uk/concrete-dreams/>).

¹⁴ Não há certezas quanto ao que terá provocado a origem do nome e poderá até ser apócrifo, mas o que é facto é que o nome do chá coincide com esta figura histórica (Taylor, 2022: 76).

from 1874 to 1879 – among the most productive years of his writing career. City of Newcastle Upon Tyne”.¹⁵

A origem da informação constante da placa, que atesta a presença de Eça de Queirós em Newcastle na segunda metade do século XIX, terá muito provavelmente origem numa sua fotobiografia bilingue (português e inglês) que refere “The Newcastle period – the most productive of his whole career” (Maia & Freitas, 2000: 25). Da placa constam, porém, dois erros: uma indesculpável gralha no nome do autor e a informação de que viveu neste edifício. Na paragem perto da placa começa, pois, por solicitar-se que presentes encontrem os dois erros que aí constam.

Nesta paragem, em que se menciona a carreira literária do autor, leem-se também alguns excertos de cartas e igualmente de *O primo Basílio*, romance que foi integralmente escrito em Newcastle e publicado durante o período em que o autor viveu na cidade. O primeiro excerto diz respeito ao contexto social e intelectual em que Eça sentia que vivia, dando, também, algumas informações sobre a sua vida sentimental:

“Neste degredo faltam-me todas as condições da excitação intelectual. Há um ano que não converso! Isto, aí, lido, pode parecer pueril – mas digo-lhe que é apenas dilacerante. As minhas relações são pessoas perfeitamente idiotas, que nunca leram um livro, que não suspeitam sequer que eu o faça, e que pensam que o único produto da inteligência humana é o Times. Dos estrangeiros, meus colegas, são desta ordem quase todos: vivendo em Inglaterra há anos ignoram absolutamente Dickens e Byron. Enfim, a desolação da abominação. [...]

Acresce a isto o absoluto isolamento moral. A família não se substitui senão pela paixão. E eu não tenho aqui nem família, nem paixão. Não gosto de falar da minha carreira sentimental – mas creia Você que ela tem sido triste [...] As duas últimas experiências foram tristes: uma ligação com uma *desavergonhada* ia-me complicando a vida. Partida esta *chaine de fleurs* [...] achei-me com uma devota – que quando eu imaginava que me ia levando para a Felicidade, me ia arrastando simplesmente para a missa.” (Queirós, 1983:144-46)

A esta opinião de Eça de Queirós sobre a ausência de estímulo intelectual (e sentimental) em Newcastle pode contrapor-se o facto de, na época, existirem, por exemplo, o Theatre Royal e a sociedade Lit&Phil. O Theatre Royal, que se situa do lado oposto ao consulado, no número 100 da Grey Street, abriu em 1837 com uma produção do *Mercador de Veneza* de Shakespeare e o ator shakespeariano Sir Henry Irving, entre outros atores famosos do século XIX, atuou neste teatro de Newcastle (Morton, 2022). Na Lit&Phil, fundada em 1789 como um “conversation club”, os seus membros conversavam sobre ciência, literatura e outros tópicos de interesse intelectual. Esta sociedade passou a ter um edifício permanente em 1825 que albergava uma vasta biblioteca (Taylor, 2022: 100), situado no número 23 da Westgate Road. Com o Theatre Royal a um minuto a pé do consulado e a Lit&Phil a seis, é de supor que Eça de Queirós conheceria estes locais e poderia tê-los frequentado.

Também junto da placa, por referir a sua atividade de escritor, são lidos excertos de duas cartas: uma em que menciona o que está a escrever no momento e a dificuldade em escrever sobre Portugal estando em Inglaterra, sendo esta contraposta a um excerto de *O primo Basílio* que mostra como esta dificuldade parece ser magnificamente superada, assim como a outra carta em que reconhece as vantagens de viver em Newcastle para a sua atividade de escritor.

“Eu trabalho nas Cenas Portuguesas, mas sob a influência do desalento. Convenci-me de que um artista não pode trabalhar longe do meio em que está a sua matéria artística. [...] Eu não posso pintar Portugal em Newcastle. Para escrever qualquer página, qualquer linha, tenho de fazer dois violentos esforços: desprender-me inteiramente da impressão que me dá a sociedade que me cerca e evocar, por um retesamento da reminiscência, a sociedade que está longe.” (Queirós, 1983: 143-144).

“No Rossio, sob as árvores, passeava-se; pelos bancos, gente imóvel parecia dormir; sujeitos com o chapéu na mão, abanando-se, o colete desabotoado; a cada canto se apregoava água fresca “do Arsenal”; em torno do largo, carruagens descobertas rodavam vagarosamente. O céu abafava, – e, na noite escura, a coluna da estátua de D. Pedro tinha o tom baço e pálido de uma vela de estearina colossal e apagada. [...]

¹⁵ Alguns guias turísticos da cidade referem a placa, mas pouco adiantam sobre o autor, como é o caso de *Discover NewcastleGateshead*, de Peter Donaghy (2018: 82).

Subiam pela rua Nova do Carmo. Os candeeiros davam uma luz mortiça; as altas casas dos dois lados, apagadas, entalavam, carregavam a sombra; e a patrulha muito armada, descia passo a passo, sem ruído, sinistra e subtil.” (Queirós, s-d: 112-113).

Se em abril de 1878 refere as dificuldades em escrever fora de Portugal, numa carta de 17 de fevereiro de 1875, recém-chegado a Inglaterra, tinha reconhecido as vantagens de estar em Newcastle por o estilo de vida da cidade lhe permitir ter a serenidade necessária para escrever:

“Newcastle, com efeito, é um excelente gabinete de estudo: não há nada que distraia, nem a natureza, nem a sociedade, nem os teatros, nem as mulheres são capazes de atrair ninguém. O frio, a chuva constante, as lamas extraordinárias concentram a gente naturalmente em casa, ao canto do fogão, ao pé do lume. O que se há-se fazer senão fumar, tomar chá e ler?. [...] Eu andava, além disso, excessivamente precisado de um período de concentração e de estudo: a vida nas cidades alegres e com climas bonitos tinham-me atrasado, muito, estes dois últimos anos. Preciso de uma forte provisão de ideias e Newcastle pareceu-me um lugar extremamente apropriado para a amontoar tranquilamente.” (Mónica, 2001: 118)¹⁶.

6. Quay Side

A última paragem do percurso é em frente à Customs House, a alfândega, no Quay Side, na margem norte do rio Tyne, outro dos locais de trabalho de Eça de Queirós. Completada em 1767, esteve em pleno funcionamento até 1989 e, a partir 2003 e até hoje, alberga o escritório de advogados Trinity Chambers (Pears & Perdue, 2018: 223).

Neste local são lidos dois excertos da correspondência consular de Eça de Queirós que explicam as greves dos mineiros, de 2 de junho de 1877 e 15 de abril de 1879:

“No dia 29 do mês passado de maio, os mineiros de carvão deste distrito declararam uma greve geral. Semanas antes os proprietários das minas tinham notificado os

operários, que daquela data em diante, em vista da crescente depressão industrial e comercial, eles fariam uma diminuição de 10 por cento nos salários, extinguindo ao mesmo tempo a antiga concessão de habitações gratuitas e de carvão gratuito.” (Queirós, 1994: 56)

“A prolongada crise comercial e industrial, que há quatro anos vai desorganizando lentamente a riqueza deste distrito, é agravada neste momento pela formidável greve dos operários de minas no Condado de Durham. Na história industrial do Norte de Inglaterra não se encontra decerto uma colisão mais grave entre o capital e o Trabalho. Quase cinquenta mil operários abandonaram as minas. [...]

Newcastle, decerto, predominará sempre no mercado do carvão de gás: mas no carvão de máquina o seu mercado vai sendo todos os dias mais restrito e não pode competir com o do País de Gales. O carvão de Gales é indubitavelmente de qualidade superior ao carvão de Newcastle: consome-se menos rapidamente, fazendo uma economia de combustível; produz um calor duplamente intenso, dando um acréscimo de força: e não solta aquele fumo espesso do carvão de Newcastle, tão particularmente inconveniente nas embarcações a vapor. Acresce a isto que como o custo da produção em Gales é menor, o preço de venda a bordo ou à boca da mina é mais vantajoso que o preço do carvão em Newcastle.

Foi nestas condições que os proprietários de minas em Durham, para baixar o preço de produção, relativamente ao preço de venda, propuseram uma redução de quinze por cento nos salários dos mineiros. Daqui esta formidável greve. [...]

Os mineiros, pode-se dizer em geral, é uma classe mal paga, relativamente ao difícil e perigoso trabalho que fazem; com a redução de 15 por cento, que agora se lhes quer impor, não poderiam absolutamente manter as famílias: e como esta redução deve (se a crise carvoeira continuar) ser seguida doutra proporcional, a sua situação tornar-se-ia uma mendicidade organizada.” (Queirós, 1994: 77-78)

As preocupações sociais que revela nestes comentários às greves dos mineiros estão muito ausentes das tramas dos seus romances, surgindo em *A cidade e as Serras*, o seu último romance, com a descrição das condições dos trabalhadores rurais da região do Douro. Sendo um tipo de perspectiva raro na ficção do autor, é muito interessante verificar o modo como surge na correspondência oficial.

¹⁶ Esta carta é “um inédito, pertencente a Paulo Achmann” (Mónica, 2001: 118).

Como foi antes referido, os romances não têm lugar em Inglaterra, mas, além da correspondência pessoal e consular, nos quinze artigos que escreveu para *A Atualidade* entre abril de 1877 e maio de 1878 muito reflete sobre Inglaterra, abordando a questão das condições em que viviam os operários no último destes artigos, publicado em 21 de maio de 1878, descrevendo o modo como os operários tecelões do Lancashire e Manchester tinham reagido indo muito além do que aconteceu com as greves de Newcastle, com extrema violência com “manufaturas saqueadas, casas destruídas, lojas de bebidas saqueadas, patrões perseguidos a tiros.” (Queirós, 2000: 345-346).

Embora a situação seja diferente, não deixa de ser interessante relacionar esta reação violenta dos operários ingleses à personagem Juliana de *O primo Basílio* e ao seu azedume em relação aos patrões. O comportamento da criada de Luísa merece mesmo comentários do pai do escritor que, tendo elogiado muito este romance, considera, no entanto, que Juliana é uma personagem pouco credível:

“Os tipos estão bem tratados. [...] O da criada Juliana, protagonista do romance, é talvez um pouco exagerado no ódio contra os amos: esses ódios quadram-se mais propriamente com os países onde a classe servil está sempre em rebelião contra as raças dominadores; em Portugal, onde a brandura dos costumes faz dos criados uma espécie de membros da família, o ódio de Juliana contra a ama, que nunca a ofendera sai fora das paixões comuns e portanto da vida real.” (Mónica, 2001: 141).

No fim do percurso é lido um excerto da última carta que Eça de Queirós escreveu em Newcastle, em 20 de abril 1879, feliz por poder ir-se embora, rumo a Bristol que terá sido a cidade onde passou alguns dos seus melhores e mais felizes anos (Mónica, 2001: 157).

“O desfavorável estado da minha saúde reclamando a minha imediata saída de Newcastle, eu tenho a honra de participar a V. Ex^a que, de harmonia com as instruções de Ex^a, de 15 de Outubro de 1878, regresso nesta data a Bristol, deixando este Consulado ao Sr. D. Carlos Díaz, Vice-Cônsul de Espanha nesta cidade, que se prontificou a aceitar esta gerência.” (Queirós, 1994: 84).

7. Notas finais

Acabada a descrição deste percurso, que foi também um caminho de aprendizagem sobre Eça de Queirós e Newcastle, fica a vontade de poder oferecê-lo regularmente a grupos de falantes de português de Newcastle, interessados no escritor português do século XIX e, quem sabe, eventualmente também a um público mais vasto, com este mesmo percurso em inglês.

Seria também interessante estabelecer relações com escritores de língua portuguesa da atualidade que incluíram nas suas ficções referências diretas a este período da vida de Eça de Queirós, como é o caso de *As batalhas do Caia* de Mário Cláudio (1995) e de *Nação Crioula* de José Eduardo Agualusa (1997). Enquanto no segundo caso se trata apenas de uma breve menção numa carta que Fradique Mendes escreve a Eça de Queirós, no que se refere ao primeiro trata-se de um romance que usa o guião que Eça de Queirós escreveu em Newcastle para uma futura narrativa, mas que não chega a avançar. Eça de Queirós é personagem do romance de Mário Cláudio precisamente na fase em que estaria a escrever *As batalhas do Caia*, um romance que intercala a biografia de Eça com o romance que este poderia ter escrito.

Há, provavelmente, muito mais a explorar no que diz respeito à relação de Eça de Queirós com a cidade de Newcastle, por isso fica a vontade de continuar a investir no desenvolvimento deste percurso queirosiano e fazer com que ele possa tornar-se um percurso de turismo literário queirosiano de pleno direito.

Referências bibliográficas

- [1] Agualusa, José Eduardo (1995). *Nação Crioula*. Lisboa: D. Quixote.
- [2] BBC News (2002). Britons name ‘best and worst streets’. BBC. Disponível em <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/2270840.stm>
- [3] Butler, Richard (2022). Literary tourism. *Working definitions in literature and tourism*. Faro: CIAC – Universidade do Algarve, pp. 79-80. Disponível em <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/working-definitions-in-literature-and-tourism>
- [4] Camões, Maria Filomena (2011). Freire Marreco e eu, um século depois. In *Química*, Série 2, Número 20, 55-56. Disponível em <https://www.spq.pt/magazines/BSPQuimica/650>

- [5] Cláudio, Mário (1997). *As batalhas do Caia*. Lisboa: D. Quixote.
- [6] Donaghy, Peter (2018). *Discover Newcastle Gateshead*. Ammanford: Sigma Press.
- [7] Fean, Joe (2017). *My search for Eça de Queirós in Newcastle. An adapted version of a dissertation towards an M.A. in creative writing*. Newcastle University (texto não publicado, cedido pelo autor).
- [8] Griffiths, John Francis (2019). *Mr Newcastle: the career of T Dan Smith*. Doctoral thesis, Northumbria University. Disponível em https://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/43546/1/griffiths.john_phd.pdf
- [9] Maia, Armandina & Freitas, Carla (Coord.) (2000). *Eça de Queirós. Marcos biográficos e literários 1845-1900*. Lisboa: Instituto Camões.
- [10] Mónica, Maria Filomena (2001). *Eça de Queirós*. Lisboa: Quetzal Editores.
- [11] Morton, David (2022). Celebrating Newcastle's magnificent Theatre Royal 185 years after it first opened. *Chronicle Live*, 17 de fevereiro. Disponível em <https://www.chroniclelive.co.uk/news/history/celebrating-newcastles-magnificent-theatre-royal-23124898>
- [12] Newcastle University (s-d). 150 years of Science, Agriculture and Engineering. *From Newcastle. For research. For innovation*. Disponível em <https://from.ncl.ac.uk/150-years-of-making-history-in-science-agriculture-and-engineering>
- [13] Oliveira, Lopes de (1944). *Eça de Queiroz*. Lisboa: Vida Mundial. *Apud* Mónica, Maria Filomena (2001). *Eça de Queirós*. Lisboa: Quetzal Editores.
- [14] Pears & Perdue (2018). The Custom House, Quayside, Newcastle upon Tyne. *Archaeologia Aeliana*, 47, pp. 223-254. Disponível em <https://archaeologydataservice.ac.uk/library/browse/details.xhtml?recordId=3226531>
- [15] Peixoto, José Luís (2017). Prefácio a *El crimen del Padre Amaro*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial. Disponível em <https://www.joseluis-peixoto.net/prefacio-a-crime-do-padre-amaro-eca-de-159803>
- [16] Queirós, Eça de (s-d). *O primo Basílio*. Porto: Lello e Irmão.
- [17] Queirós, Eça de (1983). *Correspondência, 1.º volume*, Guilherme de Castilho (ed). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- [18] Queirós, Eça de (1994). *Correspondência consular*. Alan Freeland (ed), Lisboa: Edições Cosmos.
- [19] Queirós, Eça de (2000). *Cartas de Inglaterra e crónicas de Londres*, Helena Cidade Moura (ed). Lisboa: Livros do Brasil.
- [20] Rodrigues de Sousa, Sara (2022). Literary cities. *Working definitions in literature and tourism*. Faro: CIAC – Universidade do Algarve, pp. 55-56. Disponível em <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/working-definitions-in-literature-and-tourism>
- [21] Taylor, David (2022). *111 places in Newcastle that you shouldn't miss*. Calbe: Emons-Verlag.
- [22] Watson, Nicola J. (2022). Literary tourist. *Working definitions in literature and tourism*. Faro: CIAC – Universidade do Algarve, pp. 93-94. Disponível em <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/working-definitions-in-literature-and-tourism>

Enhancing Students' Interest in Literature through Literary Tourism

Ilda Erkoçi
ilda.erkoci@unishk.edu.al
University of Shkodra
Shkodër, Albania
ORCID iD [0000-0002-5027-6297](https://orcid.org/0000-0002-5027-6297)

Artigo recebido em 2024-09-09
Artigo aceite em 2024-12-05
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Erkoçi, I. (2024). Enhancing Students' Interest in Literature through Literary Tourism. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/312>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

In contemporary society, the decline in reading habits, often attributed to the pervasive influence of technology, is a well-documented phenomenon. At the same time, statistics show a drop in the number of students choosing Literature as their major field of study, which is presumably driven by a perceived lack of practical value in the field, with students increasingly opting for scientific disciplines. Given this context, it becomes imperative for us as educators to find new ways of reigniting students' interest in literary works. This paper aims to investigate strategies for achieving this goal, by suggesting literary tourism and exploring its educational potential which seems to be under-researched despite the growing interest about literary tourism during the last few years. Drawing on the theory of experiential learning, this paper claims that by actively involving pupils in literary experiences beyond the confines of the classroom, such as organizing school trips to literary sites, may not only promote active learning, better understanding, and retention of knowledge, but also cultivate appreciation for and enthusiasm in engaging with literature.

Keywords

Literary tourism · Literature · Travel · Education · Experiential learning

1. Introduction

Most teachers of literature nowadays know what it is like to assign a long reading piece for homework – unhappy faces and sighs are the most likely reactions. For teachers, this is not a rare occurrence. We are all aware of how difficult it has become to reach students and make them read literature in the era of technology; youngsters would rather choose to scroll their phones or watch a Netflix series than spend their free time reading a book. In addition, according to statistics, the number of A-level students choosing a major in English/literature has decreased both in the UK and USA (Robertson, 2024; Bacon, 2023).

Goodwin (2012: 213), analysing the status of teaching English in the UK, shows his concern about the general lack of students' engagement with literature:

The struggle for English teachers is that the rhetorical status of literary study is in tension with the real importance of literary engagement and how current assessment regimes in particular, diminish what is valuable in the engagement of students with literature. [...] the habits of adult consumers of texts clearly demonstrate that 'Literature' [with that capital L] is not to their 'taste'. I am clear that some pupils can 'become enthusiastic and critical' and I am also extremely clear that insisting [which is what we do] that pupils encounter literature in school is a perfectly reasonable requirement. ... I am arguing very strongly for a mode of literary reading that includes words such as 'engagement', 'immersion' and 'reflection' [...]

Violaine Houdart-Merot (2012) also points out the difficulty of teaching literature in France and the need for new practices:

Literature teaching in France is rooted in a longstanding humanist tradition and meets a range of utilitarian, humanist and to a lesser extent rhetorical aims, which makes such lessons particularly complex to deliver. The body of works studied has shifted from a Greco-Roman heritage to national literature, and is now beginning to open up to global cultural and to youth literature. Exercises try to strike a difficult balance between the culture of the literary commentary and the rhetorical culture. Literature teaching faces a range of social, economic and cultural difficulties today, but could be rejuvenated by new literary practices.

In such circumstances, the question arising is: Shall we change how and what we teach in our literature courses? What can we do to promote students' interest in literature? One possible answer is literary tourism, which may help integrate theory and practice in a unique way, opening up new avenues for students to encounter writers and stories.

Literary tourism, the practice of visiting places associated with writers or settings from literary works, or following the footsteps of characters (Squire, 1996; Herbert, 2001; Busby, 2022), has gained prominence in the tourism industry during the last few years. However, despite a growing interest, there is a scarcity of research focusing on the educational aspects of literary tourism (Kotciuba *et al.*, 2020; Falk *et al.*, 2012; Rossetti & Quinn, 2019). One major research gap is the lack of comprehensive studies analysing the benefits of incorporating literary tourism into educational curricula. While some works touch upon the concept of educational literary tourism (Bataller Catalá 2022; Kotciuba *et al.*, 2020; Rossetti *et al.*, 2023; Sánchez, 2016), there is a notable absence of in-depth investigations into how literary tourism can enhance learning outcomes, foster creativity, and promote a deeper appreciation for literature among students. While this paper is far from being exhaustive in providing answers to such questions, which requires deep fieldwork research, it limits itself to highlighting the importance of understanding the impact of literary tourism on educational experiences, which is crucial for educators aiming to create engaging and immersive learning environments. The main objective of this paper is to explore the potential of literary tourism in education, with a focus on experiential learning. Through literature review, it tries to find out how literary tourism can help diversify the ways we teach literature and the impact that travel associated with literature has on students' engagement, motivation, and learning outcomes, and investigate the effectiveness of incorporating literary tourism into educational curricula to enhance students' learning experiences. Exploring such potential may have implications for educators as well as policy makers. It can provide insights into how literary education outside the classroom shapes young learners' cultural awareness and appreciation for literature. Furthermore, it could lead to the development of sustainable literary tourism practices within educational settings.

2. Travel as Educational Activity

People have travelled in order to learn since ancient times (Stone and Petrick, 2013: 1). On a more organised level, travel as an activity used for educational purposes is mainly associated with the Grand Tour of the seventeenth to nineteenth centuries. The Grand Tour was deemed to be the best way to complete a young gentleman's (and later, also a woman's) education: "to be travelled was to be educated" (Towner, 2002: 227). Young elites (mainly English, but also French and Northern Europeans) often spent two to four years travelling around Europe to broaden their horizons and learn about language, architecture, geography, and culture (Black, 2018: 309). They typically visited places they knew from reading classical literature and artworks: France, Italy, or Spain. Towner (227) describes travel as "the process through which many of the most critical aspects of their thought, education and taste were transmitted" which may explain why the Grand Tour is often credited for a remarkable improvement in British architecture and culture ("The Grand Tour").

The relationship between the Grand Tour and literature was two-sided: in some cases, it was literature that fuelled the Grand Tour and in others it was the other way around. Joseph Addison is known to have said "The greatest pleasure I took from my journey from Rome to Naples was in seeing the fields, towns, and rivers that have been described by so many classic authors" (qtd. in Robinson & Andersen, 2002: 105). On the other hand, literature produced from the Grand Tour has also incited other people to start a journey. Thus, Byron and Dickens made use of the memories of European places visited and incorporated them into their works, respectively *Childe Harold's Pilgrimage* and *Little Dorrit* (Krauth, 2019: 3) which have motivated many readers to turn into travellers following the writers' footsteps.

While in the seventeenth and eighteenth centuries travel was mainly reserved for the privileged ones who could afford it, the industrial revolution provided opportunities in Western societies for the middle classes to participate in travel in the late nineteenth and twentieth centuries but with a change: it was leisure rather than educational travel as tourism was seen as a way for escaping from work and relaxing; this turn led to the development of European and United

Kingdom seaside resorts, amusement parks and later theme parks in the United Kingdom and North America. After tourism with mainly a hedonistic focus, the end of the twentieth century witnessed another change of travel patterns with tourists increasingly seeking experiences that were intellectually stimulating. Increase in leisure time and income along with decrease in the cost of travel gave many more people an opportunity to engage in intellectual improvement through vacation travel (Bodger, 1998 qtd. in Falk *et al.*, 2012: 909). Additionally, developments in media, internet, communications, and technologies have also widened individual interest in and appreciation of cultures, contributing to the return of travel as a way of learning.

2.1 The positive effects of travel on learning

The benefits of travel on learning have been researched by a number of scholars as early as the 1930s and 1940s highlighting the impact of student field trips on acquisition and retention of knowledge (Atyeo, 1939), and student motivation (Clark, 1942). A more recent scholar like Mouton (2002) sees travel as linked with discovery, which, when followed by a reflection on the experience, creates learning. Werry (2008) believes that travel should be an essential component of our education system so that students see learning as an enjoyable experience, not just as something they have to do.

Astalin & Cauchan (2023: 1) note that one of the main benefits of using excursions as a method of teaching is that children can experience real life from outside the classroom. Through observation, children can understand more easily than when they just listen to a teacher inside a classroom. Such first-hand experiences can help them develop their language and literacy level, gaining new vocabulary and problem-solving skills. The authors believe that excursions encourage children to ask questions more than they would normally do in a classroom. Another benefit is that children learn different social rules in different settings, such as being quiet in a museum or library. Further advantages of using excursions as a method of teaching include: providing a direct source of knowledge and acquainting the student with first-hand information, an opportunity for students

to develop their aesthetic sense, developing qualities of resourcefulness, self-confidence, initiative, and leadership, collaboration, proper utilization of leisure, and motivating students for self-study and self-activity.

3. Literary tourism as experiential learning: benefits

Honey and Mumford (1992) argue that people learn in two ways: through teaching and through experience. For Kolb (1984: 41), experiential learning is “the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience.” Dewey (1938), a pioneer of the idea of learning through experience, proposed that the knowledge and skills that a person learns in one situation can help them to understand and react to subsequent experiences (qtd. in Stone & Petrick, 2013: 19). One of the main advantages of using experiential learning (which is also referred to as learning through action, learning by doing, and learning through discovery and exploration) as a methodology is that it enables educators to “purposefully engage with students in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills, and clarify values.” (“What is Experiential Learning?”)

Based on the above explanation, literary tourism is a form of experiential learning that can be used as complementary to traditional teaching. It can offer a unique and engaging form of education by promoting active participation as contrasted to mainstream passive learning in classrooms. Through literary tourism, students are not passive recipients of information but active participants in the exploration of literary landscapes. They learn by doing. By visiting literary landmarks, students gain a deeper understanding of literature. Weiss (2021: 276) points out that through literary tourism, students can enter the psychology of characters by experiencing firsthand the settings that shape narratives, which further affects comprehension.

Experiencing the physical settings of stories makes literature more tangible by contextualizing the theory learnt in class:

Of what use is all this fine knowledge of men's own imaginations, to a man that inquires after the reality of

things? It matters not what men's fancies are, it is the knowledge of things that is only to be prized: it is this alone gives a value to our reasonings, and preference to one man's knowledge over another's, that it is of things as they really are, and not of dreams and fancies. (Locke, 2018: 96)

By serving as a bridge between imagination and reality, literary tourism offers students a unique perspective on the interplay between literature and the physical world by enabling “active engagement between the inner world of the person and the outer world of the environment” (Beard & Wilson, 2010: 19). This form of tourism not only allows individuals to explore the spaces that inspired literary works, but also provides insights into the socio-cultural contexts in which these works were created. For example, by visiting Shakespeare's house in Stratford-upon-Avon, one can also get an understanding about the historical period associated with the writer and his work. In addition, by immersing themselves in the environments that inspired literary creations, students can develop a more profound connection to the works they study. This experiential approach to learning may also deepen students' appreciation for literature and inspire them to engage more deeply with the texts they study (MacLeod, 2020: 1219).

Through a combination of educational practices on the one hand, and cultural heritage and tourism on the other, such literary tours may also serve to encourage a deeper appreciation for literary heritage as “a vehicle of education for citizenship and sustainability” (Carreira, 2022: 23-4). By engaging with literary sites and landmarks, students become actively aware of the importance of conserving the literary legacy, ensuring that this cultural treasure is passed down to future generations.

Finally, places can evoke emotions and memories from the text as well as create new emotions and memories through sensory engagement in the physical environment that brings those stories to life. Such affective dimensions of literary tourism have been explored by Anderson & Smith (2019) through their project “Literary Atlas.” By examining emotional states evoked during literary walking tours based on novels set in specific places, the researchers highlight the immersive and transformative impact of literary journeys on participants. As Mark Twain

said in his book *The Innocents Abroad*, “Travel is fatal to prejudice, bigotry, and narrow-mindedness, and many of our people need it solely on these accounts.”

3.1 Integrating literary tourism in educational strategies: a few suggestions and examples

How can we as educators integrate literary tourism? Let's start by identifying some types of educational literary tourism which include a variety of forms from visiting authors' homes and settings from novels, to following the itineraries walked by characters and attending literary festivals, among others.

3.1.1 Following the itinerary of characters, visiting the setting of a story or places associated with the writer (birthplace, home, grave)

Here is one example from Albanian literature:

It was a strange city and seemed to have been cast up into the valley one winter's night like some prehistoric creature that was now clawing its way up the mountainside. Everything in the city was old and made of stone. From the street and fountains to the roofs of the sprawling age-old houses covered with great slates like gigantic scales. It was hard to believe that under this powerful carapace the tender flesh of life survived and

reproduced. The traveller seeing it for the first time was tempted to compare it to something, but soon found that impossible, for the city rejected all comparisons. In fact, it looked like nothing else. [...] It was a slanted city, set at a sharper angle than perhaps any other city on earth, and it defied the laws of architecture and city planning. The top of one house might graze the foundation of another, and it was surely the only place in the world where if you slipped and fell in the street, you might well land on the roof of a house – a peculiarity known most intimately to drunks. Yes, a very strange city indeed. In some places you could walk down the street, stretch out your arm and hang your hat on a minaret. Many things in it were simply bizarre and others seemed to belong in a dream ... (Kadare, 1971/2011: 1)

This passage is a classic in Albanian literature, traditionally taught by reading it, commenting on it, mentioning a few themes of the novel and how they align with the social context in which the novel is set, which, let's admit it, can be quite boring for most students who are just passive recipients of the information provided by the teacher. What could be an alternative? How about taking the students to see in real life what the city described looks like, while walking through its cobble streets following the footsteps of the characters in the narrow alleys and reading passages from the book? Then, we could stop at the writer's house, sit on the wide window sill where he would spend most of his day writing, and look through the window where he watched life pass by.



Figure1. Gjirokaster, Albania. Source: Google Images



Figure 2. Kadare's house and the street where it is situated. Source: photos taken by the author of this paper

By following the footsteps of the writer and his characters, students can gain insights into the inspirations behind the literary text, which would not only reinforce what was learnt at school, but also enhance understanding thanks to contextualisation, and most probably retention of knowledge, in addition to being an enjoyable and memorable trip. In addition, this experiential learning approach can stimulate their creativity and curiosity, encouraging them to explore additional literary works and their intersections with place.

Sánchez (2016: 12) did a similar experiment and found out that literary tourism can also positively affect students' language skills. The case study included a group of students learning Spanish as a foreign language through literature. Cervantes's *Don Quixote* was chosen as a didactic tool. After reading a few passages in class that illustrate the movement of don Quixote from his native Castilla-La Mancha to the modern and cosmopolitan Barcelona, the teachers asked students to create an itinerary through Barcelona's Ciutat Vella, the very area where *Don Quixote* wandered. As such, students had a chance to take on the role of guides and simulate a guided tour of the city of Barcelona while speaking in Spanish. The tour ended with a stroll along the present-day Cervantes Street and enjoying a "café con leche" while engaging in Spanish conversation with the staff at a local café. Sánchez points out that thanks to this tour, students had a chance to "enhance their already beneficial immersion in the country with an additional layer of information" (15). Another benefit highlighted in this paper is moving "beyond classic, somewhat isolated learning, adding a socio-cultural and personal dimension" (14) which serves as "reinforcement and expansion of ELE learning"

(14) through blending "theoretical classroom learning with real-world experiences" (15), all of which further support the argument on the benefits associated with experiential learning.

3.1.2 Literary Festivals

Literary festivals are another form of how literature can be encountered outside the classroom. These festivals provide a unique opportunity for students to interact with texts in a multifaceted manner, complementing their overall educational journey. While not specifically focusing on students, Robertson and Yeoman (2014: 321) consider literary festivals as examples of serious leisure activities which help create experience and develop knowledge, activities where learning might be both fun and educational. Similarly, Rossetti *et al.* (2023) have researched the correlation between festivals and "edutainment" and highlighted the benefits of edutainment activities such as enhanced audience learning, engagement, and festival satisfaction. Sadeghi Shahdani *et al.* (2023:1) also point out the importance of literary festivals especially for children as a way of arousing interest about reading.

3.1.3 Using technology

In a world which is becoming rapidly digitalised, Kotciuba *et al.* (2020: 1) suggest to move away from traditional methodologies towards more interactive and engaging approaches, with the help of technology. The scholars explain that by integrating literary tourism with information technologies, educational

goals can be effectively achieved, catering to the needs of users and contributing to optimizing the learning experience during literary excursions.

3.2 Challenges and future considerations

Of course, educators may face a number of challenges from cost issues (Sánchez, 2016: 4) to balancing education with entertainment, and ensuring accessibility (Rossetti & Quinn, 2019: 102), but still the benefits outdo the shortcomings.

First and foremost, a deeper examination of the status of literature education in our institutions is needed. Analysing the curriculum offerings and contents of literary courses can shed light on how educational programs can be tailored to incorporate literary tourism elements, enriching students' understanding of cultural heritage and literary traditions.

Literary routes can be tailored to impart specific skills and knowledge, making them a versatile tool for educational purposes. They can be part of a broader spectrum of didactic itineraries aimed at enhancing learning experiences (Sederberg, 2013: 251). Such educational itineraries can play an essential role in providing young people with the knowledge and skills "to build stronger and healthier interactions in tourism contexts" (Marquez & Oliveira (2023: 2). For example, through literary itineraries, students can also appreciate the urban or rural landscapes as well as cultural and natural resources. Additionally, such routes might also contribute to shaping spaces and identities, as was the case with Victoria Hislop's novel *The Island* (see Weiss, 2021). They can offer a holistic learning environment that combines cultural exploration with environmental appreciation.

All things considered, literary tourism presents a valuable opportunity to transform traditional classroom settings into dynamic learning environments. By integrating literary excursions into educational curricula, educators can offer students a multi-sensory learning experience that transcends the boundaries of textbooks. This hands-on approach to learning has been shown to enhance students' retention of literary concepts and themes, making education more engaging and memorable. Furthermore, by immersing students in the physical spaces associated with literary works, educators can lead to a deeper

emotional connection to literature, inspiring a life-long love for reading.

4. Conclusion

This paper showed that even though, traditionally, education is associated with a classroom, people can learn in a variety of ways, including travelling. After highlighting the benefits of travel on learning, by drawing on the theory of experiential learning, this paper suggested literary tourism as an alternative educational tool to enhance classroom teaching of literature. Literary excursions can take the form of visits to author's houses, the settings of their stories, following the itinerary of literary characters, or going to literary festivals, which aim at connecting readers with the physical landscapes, making literature more tangible.

To conclude, literary tourism presents a valuable pedagogical approach thanks to its unique opportunity to blend education with experiential learning, offering students a deeper understanding of literary works, authors, and the cultural contexts in which they were situated, immersive and emotionally engaging encounters with literature and a deeper appreciation for literature. By integrating literary tours into educational curricula, educators can create experiential learning opportunities catering to diverse learning styles and interests. As John Sutherland put it "Literature always seems richer when you visit the place that inspired it." Additionally, the study found that literary tourism can also raise awareness among students and contribute to the preservation and promotion of cultural heritage in sustainable ways.

5. Limitations and recommendations for further research

Literary tourism transcends traditional classroom settings, offering students a dynamic and immersive approach to interact with literature; yet, there is limited exploration of its implementation in educational settings. While this paper covered a few aspects related to the benefits of travel on learning on a conceptual level, there is a need for primary research that considers the specific effect of literary excursions on students' attitudes and learning outcomes, creativity and critical skills. By bridging

the gap between theoretical discussions on literary tourism and its implementation in educational contexts, researchers can offer valuable guidance to educators seeking to incorporate literary tourism into their teaching practices to enrich students' learning experiences and promote a deeper appreciation for literature and cultural heritage.

References

- [1] Anderson, Jon, & Smith, Kieron (2019). Attuning to the affective in literary tourism: Emotional states in Aberystwyth, *Mon Amour. Tourism Geographies*, 24(2-3), 435-456. <https://doi.org/10.1080/14616688.2019.1674372>
- [2] Astalin, PK & Chauhan, Sangeeta (2023). Excursion Method of Teaching. *International Journal of Social Sciences & Management Studies*, 9(7), 1-4. https://issmwa.com/issmwanew_journal/Excursion-Method-of-Teaching.pdf
- [3] Atyeo, Henry C. (1939). The Excursion as a Teaching Technique. *Teachers College Record*, 40(8), 737-739.
- [4] Bacon, James (2023). Explaining the Decline in English Majors. *The Jefferson Council*. <https://thejeffersoncouncil.com/explaining-the-decline-in-english-majors/>
- [5] Bataller Català, Alexandre (2022). Literary Routes and Education. In Silvia Quinteiro & Maria José Marques (Eds.), (pp. 73-74). *Working definitions in literature and tourism: A research guide*. Faro: CIAC.
- [6] Beard, Colin & Wilson, John P. (2013). *Experiential Learning. A handbook for education, training and coaching*. 3rd edition. London: Kogan Page.
- [7] Black, Jeremy [1992] (2018). *The British Abroad: The Grand Tour in the Eighteenth Century*, *The History Press*. Gloucestershire: Stroud.
- [8] Busby, Graham (2022). Literary Tourism. *Encyclopedia of Tourism Management and Marketing*, 68-70. <https://www.elgaronline.com/display/book/9781800377486/b-9781800377486.literary.tourism.xml>
- [9] Byrnes, Deborah A. (2001). Travel Schooling: Helping Children Learn through Travel. *Childhood Education*, 77(6), 345-50.
- [10] Carreira, Vivina (2022). Cultural Heritage and Education. In Silvia Quinteiro & Maria José Marques (Eds.), (pp. 23-24). *Working definitions in literature and tourism: A research guide*. Faro: CIAC.
- [11] Clark, Ella C. [1942] (2015). An Experimental Evaluation of the School Excursion. *Journal of Experimental Education*, 12(1), 10-19. <https://doi.org/10.1080/00220973.1943.11010287>
- [12] Falk, John H.; Ballantyne, Roy; Packer, Jan *et al.* (2012). Travel and Learning: A Neglected Tourism Research Area. *Annals of Tourism Research*, 39(2), 908-27.
- [13] Goodwyn, Andrew (2012). The Status of Literature: English teaching and the condition of literature teaching in schools. *English in Education*, 46(3), 212-227. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2012.01121.x>
- [14] Herbert, David (2001). Literary places, tourism and the heritage experience. *Annals of Tourism Research*, 28(2), 312-333. doi 10.1016/S0160-7383(00)00048-7
- [15] Honey, Peter and Mumford, Alan. (1992). *The Manual of Learning Styles*. 3rd Edition, Maidenhead.
- [16] Houdart-Merot, Violaine (2012). An old history, new challenges. Literature teaching in France. *Education and literature in the world*, 61, 59-70. <https://doi.org/10.4000/ries.2670>
- [17] Kadare, Ismail. (1971/2011). *Chronicle in stone: A novel*. (Transl. Arshi Pipa). New York: Arcade Publishing.
- [18] Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- [19] Kotciuba, Igor; Shikov, Alexey, & Vlasov, Ruslan (2020). The concept of organizing educational literary tourism by means of information technologies as a region development tool. *E3s Web of Conferences*, 208, 1-5. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020805003>
- [20] Krauth, Nigel. (2019). Literary tourism: readers, writers and being there. *RE-mapping travel writing in the 21st century*. 23(56), 1-15. <https://doi.org/10.52086/001c.25400>
- [21] Locke, John [1690] (2018). An Essay Concerning Human Understanding, In JM Ockerbloom (ed) *The Online Books Page*. <http://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/locke/Essay.htm>
- [22] MacLeod, Nicola (2020). 'A faint whiff of cigar': the literary tourist's experience of visiting writers' homes, *Current Issues in Tourism*, 24(9), 1211-1226. doi.10.1080/13683500.2020.1765996
- [23] Marques, Lenia & Oliveira, Mariana (2023). Promoting Cultural Sensitivity in Higher Education: An Educational Approach to Sensitizing Young Travellers for Local Cultures. *Evolving Pedagogy*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2489-2386-28>
- [24] Mouton, W (2002). Experiential Learning in Travel Environments as a Key Factor in Adult Learning. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 69(1), 36-42.
- [25] Roberts, Rachel (2024). Decline and fall? Students' perspectives on A-level English at 16. BERA, <https://www.bera.ac.uk/blog/decline-and-fall-students-perspectives-on-a-level-english-at-16>
- [26] Robinson, Mike & Andersen, Hans C. (2003). *Literature and Tourism: essays in the reading and writing of tourism*. London: Thomson
- [27] Rossetti, Giulia & Bernadette Quin. (2019). Learning at literary festivals. In Jenkins & Lund (Eds.), *Literary Tourism: Theories, Practice and Case Studies*, CABI. 93-111. DOI: 10.1079/9781786394590.0093.
- [28] Rossetti, Giulia; Wyatt, Brianna; Ali-Knight, Jane (2023). *Festivals and Edutainment*. London: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003305415>

- [29] Robertson, Martin & Yeoman, Ian (2014). Signals and signposts of the future: Literary festival consumption in 2050. *Tourism Recreation Research*, 39(3), 321-342. <https://doi.org/10.1080/02508281.2014.11087004>
- [30] Sánchez, José (2016). Turismo didáctico: Barcelona y El Quijote. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 25, 11-16, 10.20420/ElGuiniguada.2016.0081
- [31] Sadeghi Shahdani, Hossein, Torabi Farsani, Neda, Moslehi, Mohsen, Zahedi, Mohammad (2023). Designing an Event Calendar for Children and Teenagers: A Tool for Educational Tourism. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. 1-9, 10.1080/10963758.2023.2176312
- [32] Sederberg, Kathryn (2013). Bringing the Museum into the Classroom, and the Class into the Museum: An Approach for Content-Based Instruction. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(2), 251-262. <https://doi.org/10.1111/tger.10144>
- [33] Squire, Shelagh J. (1996). Literary Tourism and Sustainable Tourism: Promoting 'Anne of Green Gables' in Prince Edward Island. *Journal of Sustainable Tourism*, 4(3), 119-34.
- [34] Stone, Matthew J. & Petrick, James F. (2013). The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review. *Journal of Travel Research*, 20(10), 1-14. DOI: 10.1177/0047287513500588
- [35] Towner, John (2003). Literature, Tourism and the Grand Tour. In Andersen, H-C and Robinson, M (Eds.), *Literature and Tourism: essays in the reading and writing of tourism*. London: Thomson.
- [36] "The Grand Tour." <https://grandtoursinc.com/about/the-grand-tour/>
- [37] Werry, Margaret. (2008). Pedagogy of/as/and Tourism: Or, Shameful Lessons. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 30(1), 14-42. <https://doi.org/10.1080/10714410701566207>
- [38] Weiss, Michaela. (2021). Literary tourism and the shaping of space and identity in Victoria Hislop's novel *The Island*. *Brno Studies in English*, 47(1), 275-88. <https://doi.org/10.5817/BSE2021-1-15>
- [39] "What is Experiential Education?" Association for Experiential Education. <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>

Palavras Nómadas, de Dora Nunes Gago. Húmus, 2023

Isabel Cristina Mateus
icmateus@elach.uminho.pt
Universidade do Minho
Braga, Portugal
ORCID iD [0000-0001-7035-008X](https://orcid.org/0000-0001-7035-008X)

Artigo recebido em 2024-12-27
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Mateus, I. C. (2024). *Palavras Nómadas*, de Dora Nunes Gago. Húmus, 2023. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/366>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Palavras Nómadas, de Dora Gago, é o título de um conjunto de crónicas, originalmente publicadas em diferentes lugares, agora reunidas em livro de formato portátil que pode levar-se no bolso ou na mochila e ler em qualquer lado, em trânsito, no comboio, no metro ou no avião – ou mesmo no táxi –, numa qualquer sala de espera ou esplanada do mundo. Um título que, desde logo, sugere deslocação, itinerância, viagem.

Recentemente distinguido com o *Grande Prémio de Literatura de Viagens Maria Ondina Braga*, o livro está muito longe de se limitar à reportagem ou à descrição de lugares turísticos com que frequentemente se tende a confundir o género odepórico, ao estilo de um qualquer guia da Lonely Planet ou The Monocle disponíveis no mercado. *Palavras Nómadas* é, antes pelo contrário, um conjunto de crónicas acerca da experiência individual do mundo, do confronto, descoberta e reflexão de uma mulher viajante nos diversos lugares e geografias que percorreu, a crónica da experiência subjetiva da estranheza do mundo.

E se a autora de *Palavras Nómadas* tem mundo! China e Japão, Indonésia e Malásia, Índia e Camboja, Tailândia, Turquia, Singapura, Estados Unidos da América, Uruguai, Brasil, Guiné-Bissau, Reino Unido, Países- Baixos, são alguns dos lugares que “palmilhou”, onde viveu e trabalhou, uma extensa cartografia solitária que se confunde com a própria vida da autora e espalha por vários continentes e culturas, prestando por essa via uma justa homenagem à escritora nómada que foi Maria Ondina Braga.

Se, como escreveu Santo Agostinho, “o mundo é um imenso livro do qual aqueles que nunca saem de casa leem apenas uma página”, a autora de *Palavras Nómadas* parece ir já adiantada na leitura, porventura

a meio do livro. O que não deixa de ser notável para uma mulher que desde logo confessa o seu sentido de *desorientação* (“sei que me perco em Londres da mesma maneira que o faria numa aldeia com meia dúzia de ruas”) e tem a coragem de fazer do princípio cartesiano um subversivo e original “perco-me, logo existo” (p.104). Porque esse gesto provocador lhe serve para afirmar um desejo de conhecer e de viver que vai muito para além do horizonte confinado de uma qualquer “zona de conforto”, o que para a autora significa uma “casa modesta, agradável, numa pequena cidade, uma profissão minimamente estável, uma família, um cão ou um gato” (p.104). Resumindo, a autora parece sofrer da estirpe contemporânea de um vírus antigo, aquele que provoca “la grande maladie de l’horreur du domicile” que um dia Baudelaire diagnosticou em *Mon Coeur Mis à Nu*.

O que a move – sublinha a cronista – , mais do que o pensamento ou um qualquer propósito pragmático, é “este instinto de procurar o desconhecido, de percorrer novos rumos, de experimentar novos sabores, novas culturas, novos cheiros, multiplicando e reconstruindo cada aresta do que chamamos vida” (p.104). Instinto ou pulsão vital levam a autora ao encontro do outro, das gentes em cada lugar, das histórias que acendem a imaginação e despertam o desejo de escrita, mas também ao encontro de si própria e à vontade de unir fragmentos espalhados pelas várias geografias percorridas, ao desejo de coser, com agulha e linha (o mesmo é dizer, a lápis) os fragmentos da sua “alma dispersa” (p. 15).

O leitor encontrará nestas crónicas uma escrita viva, visual, com cheiro, sabor, textura, por vezes, até um timbre reconhecível, que o levará a viajar, a ver o mundo através do olhar da autora. À curiosidade e à descoberta, quando não à íntima revelação, daquilo que se convencionou chamar, muito especialmente a partir de Michel Butor, *le génie du lieu*. Aquilo que faz de um lugar, de uma cidade, uma construção humana. Porque, tal como no caso de Maria Ondina, o “vício de efabular” é indissociável do desejo de ir ao encontro dos outros, das gentes, de descobrir histórias: “Tento ler-lhes os rostos (...). adivinhar-lhes nacionalidades, desenhar-lhes vidas imaginárias”, dirá a cronista de *Palavras Nômadas*. “Sempre achei valer a pena observar as pessoas, imaginar-lhes vidas, fixá-las na memória, ignorando-as. Sempre achei não valer a pena mais nada”, dirá Maria Ondina em *Estátua de Sal*.

Na escrita de uma e de outra, achadas ou inventadas, colhidas ao acaso dos dias, essas histórias configuram narrativas especulares, são “palco de reconstrução de identidades semeadas pelo mundo” (p. 25). São, de resto, vários os fios de vida (e de escrita) que ligam Dora Gago leitora a uma escritora como Maria Ondina, convocada nestas crónicas a propósito de cidades como Londres ou Macau, de processos originais de construção autoral, como é o caso da crónica “Da idade e das tentativas de enganar o tempo” ou de uma escrita de cariz autoficcional, rememorativa e nómada, tomada aqui intertextualmente como bússola: “volto-me para as minhas memórias. Sigo as pegadas de Maria Ondina Braga em *Estátua de Sal*, sem receio de olhar para trás, sem medo de me converter na eternidade fria de uma estátua”, pode ler-se na crónica “Ainda em Laos: sob a estrela da palavra”.

Para um escritor nómada como Bruce Chatwin, a casa era um lugar onde pendurar o chapéu; para Dora Gago, a casa é um lugar onde pendurar a mochila. Essa mochila azul que a acompanha na sua peregrinação pelo mundo (nomeadamente, na sua viagem à Guiné-Bissau) e é para ela uma espécie de raiz aérea, simultaneamente lugar de pertença, de identidade, mas também símbolo de errância, despojamento e solidão. Um porto de abrigo, bóia de salvação ou *kit* de sobrevivência, porque nela parece haver tudo aquilo que faz falta nas situações mais inesperadas: “Estávamos no meio do mato, nas ilhas Bijagós e se precisássemos de uma agulha e de uma linha, aquela mochila tinha’ – diziam” (p. 14).

A mochila onde cabem os seus autores de eleição – e são muitos, Orhan Pamuk, Pearl Buck, Emily Dickinson, H. P. Lovecraft, Kundera, Camilo Pessanha, Jorge de Sena, Lídia Jorge ou Maria Ondina Braga, para referir apenas alguns – toda uma biblioteca itinerante que viaja com a autora, os autores amados, os seus óculos de ler o mundo. Não admira por isso que, no prefácio a *Palavras Nômadas*, Onésimo Teotónio Almeida se refira à autora como um “Fernão Mendes Pinto em versão moderna: uma mulher a viajar sozinha pelo planeta”, mesmo se esta “mulher viajante, salta-pocinhas, aventureira” (p. 5) se vê obrigada em alguns países a inventar um marido que, felizmente para ela, gosta de ficar a dormir no hotel enquanto ela passeia livremente pelas ruas.

Uma mulher viajante, portanto, cronista de mil e uma odisséias quotidianas que podem assumir múlti-

plas, acidentadas e surpreendentes formas: uma ida ao cabeleireiro ou à esquadra da polícia em Montevideu, a compra de uma lâmpada ou uma ida ao dentista em Macau, a intrusão numa Biblioteca Universitária no Uruguai ou o imprevisto num aeroporto no Laos, de um nevão nas ruas de Amherst, o deserto das ruas de Londres na sequência de um atentado ou os estranhos dias da pandemia em Macau. *Palavras Nômadas* descobrem ao leitor uma saborosa narrativa que se afasta das convencionais epopeias turísticas, temperada pelo humor, pela caricatura e pela ironia, mas também pela experimentação verbal, como naquele divertido “inglês tarzanico” (p. 104) do estrangeiro que responde à curiosidade da autora sobre o horário de abertura de um estabelecimento comercial com um desconjuntado “eleven open”. E, neste sentido, as peripécias deste Fernão Mendes Pinto de saias, a

braços com o acaso e a necessidade de sobreviver nas mais inesperadas situações e nos mais improváveis lugares, têm, aqui ou ali, um divertido travo cómico, de heroína picaresca, que cativa os leitores de hoje e fazem da leitura destas crónicas uma viagem, uma descoberta ou surpresa permanentes. Descoberta de lugares, geografias, vozes e culturas distintas. De um céu comum “que irmana Laos a São Brás de Alportel, à China, a todos os quadrantes deste nosso planeta habitado pelas mais diversas declinações da mesma humanidade” (p. 126). Descoberta de uma autora desconhecida. Desconhecida? Apenas por enquanto. Porque com estas *Palavras Nômadas* e o reconhecimento do Grande Prémio Literatura de Viagens Maria Ondina Braga, a escritora Dora Gago passou, de pleno direito, a fazer parte do mapa literário em língua portuguesa.

Bataller, A., Hernández Gassó, H. i Torrents, J. (eds.) (2024) *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives*. Tirant lo Blanch (462 p.) / Quer, P. (ed.) (2022) *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries*. Eumo (267 p.)

Josete Correia de Sousa
jsousa@ualg.pt
Universidade do Algarve
Faro, Portugal

Artigo recebido em 2024-12-27
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Correia de Sousa, J. (2024). Bataller, A., Hernández Gassó, H. i Torrents, J. (eds.) (2024) *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives*. Tirant lo Blanch (462 p.) / Quer, P. (ed.) (2022) *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries*. Eumo (267 p.). *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/368>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

O estudo das Geografias Literárias alcança um novo patamar com a publicação de *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives*. A vertente aplicada do estudo da literatura em relação com os espaços e territórios tem sido, há mais de uma década, o foco de investigação do grupo Geografies Literàries (Geolit 3.0), liderado a partir da Universitat de València por Alexandre Bataller. Este grupo integra um vasto conjunto de investigadores associados a cinco outras instituições de ensino superior – Universitat de Vic, Universitat de Barcelona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de les Illes Balears e Universitat d’Alacant – que exploram a relação entre Literatura, Território e Educação sob múltiplas abordagens.

As rotas literárias e os elementos a elas associados assumem, naturalmente, um papel central no trabalho do grupo, que conta ainda com um histórico significativo: onze edições da Conferência Internacional de Literatura, Território e Educação e a organização de quatro Congressos Internacionais de Geografias Literárias, realizados em València (2) e Vic (2).

Este texto tem como objetivo apresentar dois volumes publicados sob os auspícios deste grupo, que reúnem contributos relevantes para o estudo das relações entre Literatura e Território.

A obra mais recente, *Geografies literàries. Noves mirades socials i educatives* (2024), inicia-se com uma dedicatória a Llorenç Soldevila i Balart (1950-

2022), pioneiro no desenvolvimento de percursos literários com finalidades educativas e um incansável investigador e divulgador literário que marcou várias gerações através do ensino. Os editores apresentam a sua intenção de oferecer diversas perspetivas sobre o tema, organizando o volume em quatro blocos: o primeiro agrupa textos que exploram espaços e lugares literários; o segundo reúne propostas relacionadas com a Educação Literária; o terceiro aborda a intersecção entre Geografias Literárias, Educação e Turismo; e o quarto foca-se na análise literária da cidade de Valência.

A lista de autores inclui alguns dos mais proeminentes investigadores na área da literatura e do espaço, como Bertrand Westphal, Sílvia Quinteiro, Alexandre Bataller, Adolf Piquer e Sonja Novak. Destacam-se ainda contributos de especialistas noutras áreas, como geografia, urbanismo e geologia – entre eles Joan Tort, Davide Magoni e Antonio Raschi. Esta diversidade de perspetivas é uma das grandes virtudes do volume, refletida na abrangência geográfica dos autores, oriundos de países como Itália, França, Espanha, Portugal, Croácia, Noruega, Reino Unido e Países Baixos.

Apesar da riqueza de conteúdos, a ampla representatividade resulta numa certa desigualdade entre os blocos, em termos de novidade e aplicabilidade.

Contudo, esta limitação é mais do que compensada pelo valor global da publicação. Destaque-se a análise de Bertrand Westphal sobre a arte urbana e a literatura nas ruas de Valência, bem como as reflexões de Sílvia Quinteiro sobre o Turismo Sombrio (Dark tourism) e as suas aplicações educativas. A contribuição de Alexandre Bataller e Julieta Torrents também se evidencia pela inovação, ao propor rotas literárias com um enfoque mais social.

A obra predecessora, *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries* (2022), segue uma linha semelhante. Nas palavras do editor, inclui “contributos que acreditamos avancarem os estudos literários territoriais, articulando perspetivas analíticas, descritivas, reflexivas e aplicadas” (p. 8). O volume divide-se em três partes: as bases teóricas das Geografias Literárias, as relações entre literatura e território e, por fim, os percursos literários e experiências didáticas. Estas vertentes constituem os pilares do grupo Geolit 3.0, sendo também representadas na obra mais recente.

Em suma, ambas as publicações representam um contributo significativo para o campo das Geografias Literárias, oferecendo desde reflexões teóricas até exemplos de boas práticas. Reforçam, assim, a compreensão das múltiplas e estreitas relações entre Literatura e Território.

CIAC.
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
EM ARTES E COMUNICAÇÃO

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia