

# PARA UMA CARTOGRAFIA DE EMOÇÕES – O LUGAR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NAS PRÁTICAS DE FUTUROS EDUCADORES

## TOWARDS A CARTOGRAPHY OF EMOTIONS - THE PLACE OF LITERARY EDUCATION IN THE PRACTICES OF FUTURE EDUCATORS

Maria José GAMBOA\*

<https://orcid.org/0000-0003-3273-4773>

**Resumo:** Este estudo aborda o lugar da educação literária nas práticas de estudantes, de mestrados profissionalizantes em educação, que serão futuros educadores de infância e professores do ensino básico português. Ancorado teoricamente na perspectiva sociocultural da formação de leitores, ao longo da vida, e na defesa da imprescindibilidade de uma educação literária, sustentada no quadro da Estética da Recepção, valorizadora da dimensão sociocultural, transacional e emocional da leitura de literatura, pretende-se dar a conhecer a experiência de leitura de futuros educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade do sistema educativo português. Neste sentido, pretende-se clarificar as dimensões que favoreceram a sua construção como leitores de literatura e futuros formadores de leitores, no âmbito da sua prática pedagógica. Através de análise de relatos autobiográficos, relativos ao modo como os estudantes se foram tornando leitores e formadores de leitores de literatura, conclui-se que estes apresentaram identidades leitoras distintas, sendo predominante a existência de uma relação tensa e distante com a leitura de literatura. Confirma-se, também, a necessidade de explorar o capital de motivação inerente à leitura de literatura infantil e juvenil, declarada pelos estudantes, em ordem à sua progressiva formação como leitores literários e futuros mediadores da leitura de literatura infantil e do mundo.

**Palavras-chave:** Educação literária; leitura; literatura infantil; livro; leitor literário.

**Abstract:** This study addresses the place of literary education in the practices of professional Master's degree students in Education, who will be future early childhood educators and portuguese primary school teachers. Anchored theoretically in the sociocultural perspective of lifelong reader training and in the defense of the indispensability of literary education, sustained within the framework of the Aesthetics of Reception, which values the sociocultural, transactional and emotional dimension of reading literature, the aim of the study is to learn about the reading experience of future educators and teachers of the 1st and 2nd cycles of schooling in the Portuguese education system, clarifying the dimensions that favour their construction as readers of literature and as trainers of readers, within the scope of their pedagogical practice. By analyzing autobiographical accounts of how the students came to be readers and trainers of readers of literature, it is concluded that they have different reading identities, although it is clear that they have a tense and distant relationship with reading literature. It also confirms the need to exploit the motivational capital inherent in reading children's and young people's literature, to progressively train students as literary readers and future mediators of reading children's literature and the world.

**Keywords:** Literary education; reading; children's literature; book; literary reader.

---

\* Maria José Gamboa, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI), [mjgamboa@ipleiria](mailto:mjgamboa@ipleiria).

## Introdução

A incerteza sobre o futuro e a vulnerabilidade vivida no presente, decorrentes dos constantes ataques aos direitos da humanidade, recolocam a arte e a literatura em particular no centro da experiência do humano, desafiando os sistemas educativos a repensar o lugar do literário nos processos formativos ao longo da vida, em particular, os dos mediadores, futuros educadores e professores que, estando a iniciar o seu processo de formação acadêmica superior, constituem agentes fundamentais para a formação precoce de leitores ao longo da vida. No âmbito deste artigo, ancorado no princípio de que a formação precoce de leitores implica a existência de educadores e professores, leitores, apaixonados pela cultura escrita, enquanto lugar para representar o mundo e impulso para o reimaginar de forma mais justa, igualitária e bela, pretende-se dar a conhecer a experiência de leitura de estudantes do ensino superior, que frequentaram os mestrados profissionalizantes de Educação, e que serão futuros educadores e professores do 1.º e 2.º ciclo de escolaridade do sistema educativo português, clarificando as dimensões que favorecem a sua construção como leitores de literatura e formadores de leitores, no âmbito da educação literária. Pretende-se, portanto, conhecer para intervir, a partir de uma abordagem situada e transformadora dos contextos de formação de futuros educadores de infância e professores.

Tendo tomado como ponto de partida o título de um dos livros de poesia de Nuno Júdice, *Cartografia de Emoções* (2001), inscreve-se deliberadamente, neste artigo, a ideia de que a cartografia de palavras, podendo representar a experiência de nos tornarmos leitores e formadores de leitores de literatura, no âmbito da formação de educadores no ensino superior, terá necessariamente de considerar que este, sendo um processo de natureza multifactorial, integra claramente uma dimensão emocional que importa compreender.

O exercício investigativo que se apresenta integra, portanto, uma linha de estudo, no âmbito da formação de leitores, que está centrada no mediador, nas suas práticas de leitura de literatura e nos modos didáticos que potenciam a sua formação em ordem à construção contínua de si como leitor e mediador de leitura do mundo, com e através da exploração pedagógica da literatura para a infância.

No mapa das palavras e constelação de imagens, que espelham e orientam os participantes do estudo, encontramos, por conseguinte, um território para interrogar os caminhos menos percorridos, as veredas e alamedas capazes de fazerem pensar o lugar

da educação literária e, portanto, da experiência da leitura de literatura na vida dos leitores e dos formadores de aprendiz leitor que queremos construir. Respaldados num quadro teórico valorizador da dimensão sociocultural e emocional da leitura e da aprendizagem (Rosenblatt, 1995; Sanjuán, 2013), daremos destaque ao papel da formação no quadro do ensino superior, especificamente considerando a construção de modos didáticos que potencializam uma experiência viva e emancipatória da leitura de literatura, com particular foco na literatura de recepção infantil e na insuperável necessidade do desenvolvimento de competências de leitura literária.

O percurso de leitura encontra-se estruturado em 3 tempos: i) quadro teórico que sustenta o estudo; ii) apresentação do estudo e discussão de dados recolhidos centrado na compreensão dos processos de construção da identidade leitora de futuros educadores e professores e seus significados quanto à experiência literária vivida ao longo do seus percursos de vida como leitores e como formadores de leitores, e iii) implicações pedagógicas para a formação de estudantes, procurando um quadro de inteligibilidade para legitimar e melhorar dinâmicas formativas centradas na recepção da literatura para a infância, no desenvolvimento de competências que permitam reconhecer a especificidade da comunicação literária tecida na inseparabilidade do texto e imagem do objeto de cultura que é o livro.

### **Quadro teórico**

O marco teórico que sustenta o estudo ancora-se numa perspectiva sociocultural de formação de leitores ao longo da vida (New London Group, 2000) e no quadro da defesa da imprescindibilidade de uma educação literária potenciadora da construção de um *leitor cosmopolita* (Dionísio, 2004), um leitor de literatura (Tauveron, 2002; Buescu, 2009; Balça; Costa; Pais, 2009; Silva, 2010; Zilberman, 2012; Eco, 2019), um leitor consciente do papel da leitura de literatura na construção da sua identidade pessoal e de um compromisso com a *praxis* social.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que ler literatura é um elemento essencial no processo educativo dos estudantes do ensino superior em geral e dos futuros educadores e professores em particular, legitimando-se esta presença num quadro mais lato de defesa das humanidades e das artes (Nussbaum, 2010), da *utilidade dos saberes inúteis* (Ordine, 2017), da *inútil leitura* (Skliar, 2019) e, justamente, da experiência viva da literatura nas práticas formativas, em ordem à construção de um *leitor literário*, no âmbito da formação

no ensino superior.

Por outro lado, teoricamente, o estudo baliza-se também na relevância de conhecer práticas situadas de leitura dos futuros educadores e professores do Ensino Básico e das suas práticas de formação de leitores em ordem a uma dinâmica formativa sustentada nos seus contextos pessoais, sociais, históricos e culturais. Neste processo, defendemos, portanto, as potencialidades formativas das narrativas pessoais (Bruner, 1994) como lugar de verbalização reflexiva das experiências e significados construídos no âmbito de práticas leitoras pessoais e de formação leitora, vivenciadas pelos nossos futuros formadores de leitores, em ordem à sua desejada transformação pessoal.

Outro marco teórico relevante no âmbito deste estudo é o que encontra ancoragem num paradigma sociocultural de leitura, herdeiro da Estética da Recepção (Iser, 1976; Jauss, 1990), no modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1994, 1995), com particular ênfase da dimensão emocional (Sanjuán, 2013, Simas-Almeida, 2019), e em modelos pedagógicos orientados para a *praxis* (New London Group, 2000; Choo; Vinz, 2018).

Neste quadro teórico, o papel do leitor assume uma relevância assinalável no processo de construção de significados e sentidos. Esta construção inicia-se em movimentos de transação entre o leitor e um texto e concretiza-se na negociação entre o pólo artístico e o estético ou da recepção (Iser, 1976). Assim, teremos de ter presente que a construção semiótica de universos ficcionais é indissociável de uma criação artística que convoca uma adesão estética, emocional, um sentir, que se redimensiona depois no ato da recepção leitora.

Neste processo, e decorrente de uma valorização crescente (no âmbito de diferentes áreas de estudo) das emoções e suas componentes cognitiva, estética e ética, importa dar destaque também à dimensão emocional da resposta do leitor. Justamente, os leitores, destinatários dessa construção intencional da arte pela palavra, leem para sentir, para experimentar coisas, para ser outros, viver esteticamente, emocionalmente, outras possibilidades de vida e assim reinventar e ressignificar as suas vidas. Nesta ordem de ideias, a leitura de literatura abre não só um horizonte de possibilidades formativas, como desafia a pensar modos didáticos de recepção e exploração da adesão emocional construída no mundo do texto e na relação de cada leitor com a atividade interpretativa.

Justamente, se atualizarmos os efeitos da arte, expressos no *movere et delectare*, comoção e deleite, e assumirmos como é imperioso que o façamos, que a emoção está no centro da criação e da fruição da arte, importa recentrar o nosso quadro teórico na

valorização do investimento emocional que o autor inscreve na obra e do entendimento de emoção como “veículo hermenêutico, e enquanto elemento crucial na estruturação da resposta do leitor” (Simas-Almeida, 2019, p. 16) e na criação de um vínculo emocional potenciador de movimentos de identificação e de empatia.

Nesta mesma linha, fica clara a relevância de uma formação de educadores e professores de 1.º Ciclo, em Portugal, no quadro do ensino superior, que dominem os quadros teóricos e os mecanismos semióticos que os tornem sensíveis aos recursos semióticos e às estratégias textuais, intertextuais e icônicas intencionalmente exploradas, convidando a uma adesão emocional.

Estando no centro da ação humana, a emoção deve, portanto, ser pensada como lugar para compreender os sentidos, o horizonte de sentido de cada pessoa na sua relação consigo mesma e com os (con)textos em que se move (Sanjuán, 2013).

Ao assumirmos que a leitura da literatura de recepção infantil constitui um lugar formativo fundamental, no âmbito da formação superior de futuros educadores e professores, importa ter presente a relevância da seleção e formação de um cânone formativo de leituras pensado em função da dimensão cultural, cognitiva e ética da leitura sem silenciar a dimensão estética e literária. Nesta linha, a riqueza da atual literatura de recepção infantil, em particular a literatura ilustrada e especificamente o álbum, desafiam a (re)pensar a formação de futuros professores e educadores, nomeadamente os modos didáticos de aprender a ler o valor literário do texto e da ilustração. Nesta linha, Taberero (2015) refere a importância de tomar como referência um sistema de análise que explora a imagem, a voz narrativa, as personagens, assim como a necessidade de ter presente conceitos de intertextualidade, hipertextualidade, metaficção, paratextualidade e processos de metaforização. Conhecer o tipo de relações construídas entre texto e imagem, explorar a materialidade dos textos de recepção infantil e as suas potencialidades semióticas e como não raras vezes a materialidade do livro constrói o discurso (Taberero, 2019) são desafios que a formação de educadores e professores não pode silenciar.

Respaldados por este quadro teórico, interessa-nos, portanto, conhecer a identidade leitora dos futuros educadores e professores como dimensão da sua identidade profissional (Granada; Puig, 2015) com implicações nos modos de formar leitores de literatura. Efetivamente,

[e]sta relación entre identidad, conocimiento y experiencia y cómo la narración autobio- gráfica contribuye a construir y a sostener esa forma de conciencia de lo que somos, creemos y conocemos [...] resultan claves para comprender a los docentes [...]. La identidad lectora, por tanto, construida a lo largo de la trayectoria como lector y como aprendiz de lector del futuro docente, configura una forma de verse a sí mismo y de sentirse como lector, de concebir la lectura y su enseñanza y, por consiguiente, se hallará en la base del conocimiento pedagógico de la materia y de su identidad docente como formador de lectores (Granada; Puig, 2015, p. 45-47).

### **Estudo: contexto e participantes**

O estudo investigativo que se apresenta teve como objetivo procurar, como professora dos estudantes, participantes, clarificar dimensões da identidade leitora de 40 estudantes, futuros educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, português, que se encontravam no início da sua formação de mestrado profissionalizante. Pretendeu-se, conseqüentemente, através da análise dos seus relatos autobiográficos (Fairclough, 2003; Granada; Puig, 2015), conhecer o modo como se foram tornando leitores e formadores de leitores de literatura.

Como formadores de educadores e professores, importa compreender e problematizar junto dos nossos estudantes como se constrói a sua identidade leitora. Ainda que esta seja de natureza multifactorial, interessa-nos pensá-la no quadro da sua dimensão emocional.

A procura dessa compreensão pode apontar caminhos para a construção de linhas de formação transformadoras de concepções restritas de leitura, leitor e de modos didáticos de as promover. Assim, através de relatos autobiográficos escritos por futuros educadores e professores do ensino básico, pretendeu-se clarificar: i) os modos como os estudantes se foram descobrindo, formando como leitores de literatura ao longo do seu percurso de vida; ii); o lugar do texto literário nas suas práticas de ensino e aprendizagem, realizadas no âmbito das Práticas Pedagógicas, durante o mestrado, e iii) emoções e sentimentos associados às experiências leitoras, quer como leitores quer como formadores de leitores, no âmbito da educação literária.

O conhecimento da trajetória de leituras construídas ao longo da vida e das concepções presentes sobre o papel e saberes dos futuros educadores, enquanto formadores de leitores faz-se, portanto, através da análise de 40 autobiografias, escritas em 2020 e 2021, construídas a partir de um guião de pistas orientadoras do relato, estruturado em 3 eixos reflexivos: i) como me tornei leitor – através da explicitação dos fatores potenciadores de uma relação positiva e gratificante ou negativa e resistente com a leitura:

peçoas, textos, contextos; ii) como me tornei educador/professor formador de leitores – identificando e refletindo sobre relevância da formação, mediadores; textos, seus critérios de seleção e contextos formativos/dimensões de aprendizagem valorizadas, e iii) sentimentos vividos no âmbito das experiências leitoras e de formação leitora narradas.

A análise de conteúdo realizada faz-se no quadro das seguintes categorias de análise: práticas de leitura; mediadores, textos e contextos/dimensões de aprendizagem e experiência emocional (Granada; Puig, 2015), associada às práticas de leitura vividas como leitores e como formadores de aprendiz de leitor.

### **Apresentação de dados – identidade leitora de futuros educadores e professores**

Os relatos autobiográficos dos estudantes permitiram recolher informação sobre as suas trajetórias pessoais de leitura, as suas perceções enquanto leitores e formadores de leitores de literatura. A partir dos relatos, confirma-se a tendência, já avançada por outros estudos centrados na cartografia de práticas leitoras de estudantes do ensino superior (Yubero; Larrañaga; Pires, 2014; Pires; Souza; Balça, 2016; Menezes; Gamboa; Oliveira, 2023), de uma elevada percentagem de estudantes (30 estudantes de um universo de 40) que se consideram, não raras vezes de forma envergonhada e vencida, *pouco leitores de literatura*. Apenas cinco estudantes se consideram *leitores* entusiasmados, sendo que igual número declara não ser leitor de literatura. O discurso polariza-se, portanto, entre: “Eu identifico-me como sendo não leitor de literatura, pois não gosto de ler, nem tenho prazer em fazê-lo” (Estudante A), “a palavra que melhor me caracteriza é pouco leitor de literatura” (Estudante B) e os que se identificam como leitores: “Primeiramente, identifico-me como uma leitora de literatura” (Estudante C), “sempre tive uma relação positiva com os livros” (Estudante D); “A minha relação com os livros é positiva (Estudante E).

Tomando como referência apenas o universo dos *não leitores* declarados, constatamos que estes reconhecem o prazer de ler, que associam sobretudo a prática iniciais de leitura em contexto recreativo, e parecem ter consciência da relevância da leitura de literatura na construção da sua identidade e das crianças que vão formar. Contudo declaram não ler literatura, exceto pontualmente em férias, aduzindo sobretudo razões de falta de tempo e de necessidade de cumprir leituras de textos académicos, no âmbito dos mestrados que estão a frequentar. Neste quadro de um sentir tecido numa certa ambiguidade, própria de quem reconhece o prazer de ler e os seus valores, mas

escolhe não ler, impõe-se um olhar lúcido que obriga a pensar se o reconhecimento sobre as potencialidades formativas da literatura não é o resultado de uma construção verbal social e academicamente expectável que os estudantes se limitam a replicar.

Por outro lado, relativamente aos textos fundadores e consolidadores do prazer de ler, os estudantes não deixam de revelar alguma dificuldade em referenciá-los. E, quando o fazem, indicam sobretudo textos que figuram na periferia do sistema literário, coincidentes com *bestsellers* de vendas para jovens, ou livros que integram o universo de receção sobretudo infantil: “Os meus primeiros livros preferidos eram da coleção *Anita* (...) por volta dos 16 anos li alguns livros da autora Torey Hayden que me fizeram apaixonar ainda mais pela educação e trabalho com as crianças” (Estudante B). Apenas os estudantes que se declaram leitores de literatura deixam emergir nos seus relatos referências a textos que podemos considerar pertencentes a um universo leitor adulto.

No relato dos seus trajetos de leituras, se todos os estudantes, que se declaram leitores, identificam com emoção figuras de referência potenciadoras de um vínculo reconfortante e positivo com a leitura de literatura - mães e professores – apenas uma minoria dos que se declaram não leitores deixa emergir no seu relato figuras parentais ou professores que fomentaram o seu prazer de ler: “Tornei-me leitora a partir das leituras que a minha mãe fazia comigo.” (Estudante B), “No meu percurso não houve episódio ou pessoa de referência que me levasse a criar o hábito de leitura” (Estudante E).

Um dado curioso é o que decorre da declaração de que a formação vivida no ensino superior favorece um novo encontro com a literatura. A formação vivida anteriormente, no âmbito da licenciatura em Educação Básica, parece, assim, afirmar-se como um lugar de resgate do leitor de literatura, sobretudo pela via da literatura de receção infantil e das dinâmicas de escrita de ficção, realizadas no quadro de algumas unidades curriculares, nomeadamente as de Literatura para a Infância e de Didática: “Na minha formação, nomeadamente na licenciatura, tive uma UC de Literatura Infantil (...) muito interessante e motivador para mim.” (Estudante B), “Ao longo da licenciatura tive bons livros de literatura infantil e também tive oportunidade de escrever um livro para crianças, o que me fez crescer muito.” (Estudante C), “Houve uma professora que solicitou [durante a licenciatura] a criação de um livro e acredito que esta tarefa me suscitou um maior interesse pelos livros infantis” (Estudante D).

Contudo, e apesar de estes estudantes estarem a iniciar um processo de formação no âmbito dos seus mestrados profissionalizantes, a prevalência dos que se declaram

*pouco leitores de literatura* indicia-nos uma enorme probabilidade de não terem interiorizadas convenções e códigos culturais, estético-literários necessários à hermenêutica interpretativa, acrescido do facto de esta relação distanciada e resistente com a leitura do texto literário poder funcionar como filtro e torniquete relativamente a futuras práticas formativas potenciadoras da exploração artística e da receção estética das obras.

Assim, quanto ao segundo eixo de orientação do relato – *como me tornei/estou a tornar educador/professor formador de leitores* – e a partir das pistas reflexivas lançadas relativas à identificação e reflexão sobre relevância da formação, papel de mediadores; textos, seus critérios de seleção e contextos formativos/dimensões de aprendizagem valorizadas no âmbito das práticas pedagógicas, importa sucintamente dar conta do silêncio predominante sobre a relevância da formação recebida no contexto do ensino superior, excepcionando-se pontualmente a referência à valorização das aprendizagens realizadas no âmbito da unidade curricular de Literatura para a Infância e de Didática da Língua, como acima indicado; do silêncio sobre autores, investigadores lidos que possam ter constituído um discurso de novidade quanto ao cânone de obras e modos didáticos de as ensinar a ler.

Da análise de dados emerge, contudo, uma tendência generalizada para valorizar a literatura para a infância como via para alargar o conhecimento do mundo. Esta tendência evidencia-se quer na sua consideração como critério para a seleção de livros a ler e interpretar em contexto de Prática Pedagógica, quer na valorização da dimensão cognitiva da leitura do texto literário. Efetivamente, as práticas declaradas em torno do texto literário evidenciam a presença quase constante do texto literário ao serviço de aprendizagens curriculares, específicas de outras áreas de saber e como lugar para a aprendizagem da descodificação, compreensão leitoras: “durante as minhas intervenções em prática pedagógica, leio livros às crianças para introduzir a temática da semana.” (Estudante A), “a literatura na vida das crianças serve para estimular a escrita, o conhecimento de novo vocabulário, desenvolver a imaginação” (Estudante B). Se a leitura do texto literário se impõe positivamente pela via do alargamento do conhecimento do mundo, apenas uma percentagem mínima de estudantes assume escolher e dialogar com a obra enquanto lugar para o conhecimento de si e do encontro do outro. Ainda, assim reconhece-se o seu valor: “através da literatura as crianças podem viajar pelo mundo da fantasia, serem criativas e dar fruto à sua imaginação” (Estudante C); “os livros

podem ser e são uma grande janela para conhecer o mundo” (Estudante D); “a literatura é importante na vida das crianças e adultos. Através da literatura é possível formarmos como pessoas, construindo a personalidade de cada um” (Estudante E).

Neste sentido, se os estudantes, na sua generalidade, reconhecem a importância de criarem práticas recreativas que favoreçam o prazer de ler literatura para a infância, como lugar para a identificação, para a comoção e deleite, não deixam de valorizar sobretudo a dimensão cognitiva da leitura, quase silenciando a exploração de pistas que suscitem a adesão emocional da criança. Dessa maneira, é interessante verificar que são os estudantes que se declaram leitores e que mais experiências gratificantes de leitura revelam ter vivido, no seu trajeto pessoal de leitura, assim como aqueles que, tendo-se declarado pouco leitores, reconhecem o papel positivo de alguns mediadores no seu percurso leitor, quem mais tende a intensificar práticas de leitura com a finalidade educativa de proporcionar prazer às crianças, explorando-a como lugar para a expressão de emoções e construção da identidade pessoal: “a leitura foi feita de forma dinâmica, com várias entoações e as crianças gargalharam imenso durante todo o momento (...) o mais importante para mim é a motivação que provoço nas crianças e as gargalhadas, suspense e os olhinhos curiosos que vejo” (Estudante B). O prazer vivido ou resgatado pelos mediadores ao longo do percurso destes jovens leitores, futuros educadores e professores tende, portanto, a gerar o desejo de ser um educador que espanta e seduz pela palavra ilustrada e lida, performativamente, e não um educador que utiliza quase exclusivamente o livro literário para aprender sem que a essa dimensão esteja associada uma dimensão de prazer estético: “Uma das experiências mais gratificantes que tive na minha prática foi a construção de um teatro de sombras sobre uma história que o grupo de crianças gostava muito” (Estudante C).

A dificuldade em identificar, com rigor, diferentes critérios de seleção dos livros, assim como um certo silêncio em torno dos quadros teóricos e modelos pedagógicos de referência que sustentam as suas práticas marcam os relatos narrativos dos estudantes. Ainda assim, estes não deixam de identificar alguns critérios de seleção de livros centrados ora na sua qualidade estética, potencialidades formativas e intencionalidades educativas a eles associadas, ora em critérios de seleção considerando as mundividências textuais representadas, a relevância para o desenvolvimento linguístico e o universo de interesses dos alunos: “Muitas vezes são elas [as crianças] a escolher as histórias da biblioteca da sala, outras somos nós, mas tentamos selecionar o livro para ir ao encontro

dos interesses e necessidades do grupo.”(Estudante E). Ainda assim, este é seguramente um lugar de algumas incertezas e a necessitar de investimento na linha daquilo que a investigação tem vindo a evidenciar, quanto aos modos didáticos de promoção de competências de leitura literária potenciadoras de uma mediação leitora adequada à singularidade das crianças que os estudantes irão formar (Soares, 1999; Tauveron, 2002; Dionísio, 2004; Sanjuán, 2013; Choo; Vinz, 2018; Tabenero, 2019, Gamboa, 2021, 2023).

Os dados apresentados reportam-se a estudantes que estavam a iniciar os seus percursos formativos no âmbito dos mestrados que frequentavam. Assim, procurámos escutar e cruzar as experiências narradas, em contexto de Prática Pedagógica, com os significados atribuídos às suas práticas vividas no decurso dos trajetos pessoais de leitura. Este exercício pretendeu, portanto, procurar lógicas de inteligibilidade que permitissem compreender e intervir nas práticas formativas dos nossos estudantes em ordem a assegurar e consolidar as bases de uma educação literária nos futuros educadores, professores/mediadores de práticas de leitura.

### **Considerações finais**

Na cartografia de práticas de leitura e de formação de leitores mapeadas, no âmbito deste estudo, importa dar destaque a lugares, pontos de reflexão, que nos desafiam a pensar o papel da educação literária, no quadro da formação construída no ensino superior, com os nossos estudantes futuros mediadores de leitura:

1) O estudo deu conta de uma relação frágil com as práticas de leitura do texto literário ao longo dos seus trajetos pessoais de leitura. Poucos estudantes se assumiram como leitores de literatura. Muitos revelaram um distanciamento preocupante, associando a leitura de literatura a uma prática pontual, quase sazonal, exclusivamente marcada pelo ócio e lazer que não reivindicam como direito (Valtim, 2016), radicalmente necessário à sua formação pessoal e académica. Alguns indicaram-nos, contudo, um horizonte de possibilidades formativas, reconhecendo-se não só resgatados por um certo fascínio pela literatura de receção infantil, como assumindo a relevância da leitura literária, concretizada na expressão do desejo de, através dela, formarem leitores, no âmbito dos seus contextos de Práticas Pedagógicas. Portanto *pouco leitores de literatura*, sujeitos marcados pelo desejo líquido de formar leitores de literatura. Este, não sendo um cenário exclusivo dos estudantes, é seguramente um lugar ambíguo, marcado por distâncias e com

zonas de sombra, que desafiam a academia a: i) cartografar práticas de leitura dos estudantes do ensino superior, indo para além de um discurso de déficit de leituras por parte dos alunos (Yubero; Larrañaga; Pires; Souza; Balça, 2014; Menezes; Gamboa; Oliveira, 2023); ii) pensar nas implicações pedagógicas do construto teórico que permite considerar o estudante do ensino superior como «leitor em construção» (Castro; Sousa, 1998), de forma a poder intervir contextualmente nos seus percursos de leitura; iii) pensar lógicas de formação de leitores a partir de práticas situadas de leitura que alarguem as margens dos planos curriculares dos cursos de formação superior de educadores e professores do ensino básico e que, num encontro poroso com outros territórios de formação extracurricular, considerando o universo digital em que estes estudantes estão imersos, os resgatem e construam o prazer de ler ao longo da vida. É neste quadro que ganham pertinência os programas que têm vindo a ser realizados, quer no âmbito da Rede Internacional de Universidades Leitoras (RIUL, 2006), quer os que decorrem das mais recentes medidas políticas tomadas no âmbito do Plano Nacional de Leitura Português (PNL, 2027), com particular ênfase para a formação de clubes de leitura para estudantes do ensino superior. Urge, pois, repensar territórios que potenciem uma relação de vinculação emocional, de comoção e de compromisso dos nossos estudantes com os livros e práticas de leitura literária, sob pena de continuarmos a pensar, numa lógica de pensamento mágico, que os educadores, não leitores de hoje, formarão os leitores de literatura de amanhã.

2) A hipervalorização da dimensão cognitiva da leitura literária, por parte dos nossos estudantes em contexto das suas práticas pedagógicas, desvelou-nos um agir pedagógico com o texto literário que quase silencia a exploração da dimensão emocional, afetiva e ética, que toda a leitura literária convoca. Este dado reafirma a imprescindibilidade de a formação de futuros educadores e professores do ensino básico se ancorar na consolidação de saberes de natureza plural e na promoção de atitudes potenciadoras de um agir educativo fundamentado na investigação emergente. Assim, considerando a especificidade deste estudo, destacamos a importância de uma formação superior alicerçada, no conhecimento de quadros teóricos e de modelos de formação de leitores de literatura, assentes num paradigma sociocultural de leitura, herdeiros da Estética da Recepção (Iser, 1976; Jauss, 1990), do modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1994), com particular ênfase da dimensão emocional (Sanjuán, 2013; Simas-Almeida, 2019) e de modelos pedagógicos de formação de leitores orientados para a

*praxis* (New London Group, 2000; Choo; Vinz, 2018). Na linha do que atrás sublinhámos, importa consequentemente criar condições para que os nossos estudantes, futuros formadores de leitores de literatura, identifiquem-se emocionalmente com quadros teóricos, desenvolvam e aprofundem saberes especializados e competências de leitura literária e reflitam sobre as suas implicações pedagógicas, sob pena de, apesar da formação construída em contexto de formação de 2.º Ciclo de Bolonha, replicarem acriticamente práticas formativas exclusivamente ancoradas nos seus percursos de leitura;

3) Os dados apresentados dão conta da importância de a formação de educadores e professores estar ancorada num olhar lúcido sobre os dados agora apresentados. Se «as palavras são propósitos. As palavras são mapas», como poeticamente nos sugere também Adrienne Riche, então, os relatos dos estudantes, participantes, as suas palavras e os seus silêncios discursivos pesam e desassossegam, mas indiciam também caminhos de resposta no sentido de reafirmar o valor da cultura literária para a construção da sua identidade leitora, dimensão relevante da sua futura identidade profissional, enquanto sujeitos comprometidos com a formação de leitores. Efetivamente, a interpretação de dados agora partilhada faz emergir questões de investigação-ação que gostaria de resistir a não silenciar: pode alguém ser quem não é? Pode algum futuro formador de aprendizes de leitor sê-lo, numa relação emocional e afetivamente distanciada com o objeto cultural e artístico que é o livro? Poderá este quase-leitor, em rutura com o livro literário, vir a ser mediador do encontro do jovem leitor com o universo literário sem alargar e consolidar os recursos teóricos potenciadores da atividade interpretativa, hermenêutica, que olha o livro como arte e que convoca uma adesão estética e ética, na sua relação de inseparabilidade entre o texto e a ilustração de receção infantil? O estímulo destas perguntas finais constitui um desafio para, em práticas formativas futuras, procurar, enquanto formadora de educadores e professores, respostas que transformem os estudantes em narradores e protagonistas dos seus percursos de leitura e de formação de leitores para a vida. Neste percurso ganha relevo a mediação construída por processos narrativos, reflexivos e investigativos que os impliquem e vinculem emocionalmente na construção, sempre múltipla e diversa, de uma experiência viva, porque transformadora, da literatura. Legitima-se, assim, a sua presença radical e reinventada no quadro da formação superior de educadores e professores.

## Referências

BALÇA, Ângela, COSTA, Paulo, & PAIS, António. Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal – alguns indicadores. In E. Martos, & T. Roing, T. (Org.). **Práticas de Lectura y Escritura**. Editora da Universidade de Passo Fundo, p. 237-258, 2009.

BUESCU, Helena Carvalhão. **Emendar a Morte – Pactos em literatura**. Porto: Editorial Campo das Letras, 2008.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles** 2 ed. Barcelona: Gedisa, 1994.

CASTRO, Rui; SOUSA, Maria de Lourdes. Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In: CASTRO, Rui Vieira; SOUSA, Maria de Lourdes. (Org.). **Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas**. Braga: Angelus Novus, 1998.

CHOO, Suzanne; VINZ, Ruth. The literature teacher as restless cartographer. Pedagogies for cosmopolitan ethical explorations. In Goodwyn, Andrew; Durrant, Call; Reid, Louann; Scherff, Lisa. (Eds.), **International Perspectives on the teaching of literature in schools**, Routledge. 2018.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura e escolarização: a construção do leitor cosmopolita. **Palavras**, 25, 2004.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Lisboa: Gradiva, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse. Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GAMBOA, Maria José. Literacia crítica, literatura e formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: educar para a construção de uma cidadania crítica. **Aprender – Revista**, 46, 2023.

GAMBOA, Maria José. Prefácio. In: Taufer, Adauto; Custódio, Pedro Balau; Ramos, Wellington. (org.). **Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I**. Vol. I, Judiaí: Paco Editorial, 2021.

ISER, Wolfgang. **L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique**. Wavre: Mardaga, 1976.

JAUSS, Hans, Robert. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1990.

JÚDICE, Nuno. **Cartografia de Emoções**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

MENEZES, Catarina; GAMBOA, Maria José; OLIVEIRA, Marta. A leitura em jovens do ensino superior: cartografia de oportunidades e riscos. In Sousa, Jénny, Santos, Maria João, Magueta, Lúcia, Lopes, Brites, Leonel (Coords). **Emoções, Artes e Intervenção: crianças e jovens em risco**. Lisboa: Edições Almedina, S.A, p. 343-363, 2023.

NUSSBAUM, Martha. **Not for profit: why democracy needs the Humanities**. EUA: University of Princeton, 2010.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil. Manifesto**. Lisboa: Fatoría K de Livros, 2017.

PIRES, Natividade, SOUZA, Renata, & BALÇA, Ângela. Leitura e formação no Ensino Superior: Problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal. **Desenredo - Revista do programa Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, 12(2), 335-352, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6418/4060>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ROSENBLATT, Louise. **The Reader The Text The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1994.

ROSENBLATT, Louise. **Literature as Exploration**. New York: The Modern Language Association of America, 1995.

SANJUÁN, Maria. **La dimensión emocional en la educación literaria**. Zaragoza: prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013.

SIMAS - ALMEIDA, Leonor. **Literatura e emoções. A função hermêutica dos afetos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

SILVA, Vítor Aguiar. **As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. **La inútil lectura**, España: Mármara Ediciones, 2019.

TABERNERO, Rosa. (ed). **Arte y oficio de ler obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literário**. Octaedro Editorial, 2018.

TABERNERO, Rosa. **El Objeto Libro en el Universo Infantil**. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019.

TAUVERON, Catherine. **Lire la Litterature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM**. Paris: Hatiers, 2002.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. In: Cope, Bill; Kalantzis, Mary (Ed.). **Multiliteracies**. London: Routledge. p. 19-37, 2000.

VALTIN, Renate. **European declaration of the right to literacy**. Brussels: European Literacy Policy Network, 2016.

YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa.; PIRES, Natividade. **Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior**. Castelo Branco: IPCB, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Recebido em: 04/08/2024

Aceito em: 24/10/2024