

Ensinar a ler sem ter aprendido a amar a leitura: a Educação Literária dos professores de Educação Básica

Maria Marta Duarte Martins¹

Resumo

Este artigo procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e alguns recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão urgente: como compatibilizar as exigências do ensino e da aprendizagem da Literatura com o déficit de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores? Assim, divulgamos um estudo de caso que visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização quanto ao texto literário, na família e na escola, sublinhando-se aspetos como: tipos de leitura, suportes utilizados, constituição do *corpus* literário e produtos culturais direta ou indiretamente relacionados a esse *corpus*. Tudo isso com o fim de se propor metodologias, estratégias e recursos a serem implementados na formação de professores, visando à Educação Literária fundamental. Os resultados dão conta da memória textual comum a um grupo de 117 candidatos a professores de Educação Básica (Educadores de Infância e professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) e permitem desenhar um *corpus* comum à maioria desses candidatos a professores, bem como as formas de que se revestiu a recepção.

Palavras-chave: Leitura; literatura; educação; formação de professores.

¹ Professora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Teach reading without having learned to love reading: the Literary Education of Basic education teachers

Abstract

This paper seeks to present and reflect on some methodological proposals and some scientific and pedagogical resources that aim to answer an urgent question: how to reconcile the teaching and learning literature demands with the undergraduate students reading and textual memory deficit? Thus, we announced a case study that aimed to understand how former teachers made their own awareness of the literary text, in the family and at school, considering such aspects: types of reading, reading holders, constitution of the literary corpus and cultural products direct or indirectly related to the corpus. Our final aim is to propose methodologies, strategies and resources to build an elementary literature education in the teachers' training syllabus. The results showed a common textual memory among a group of 117 former teachers (kindergarten and elementary school teachers) and allowed us to draw a common corpus for most of these teachers as well as their reception.

Keywords: reading; literature; education; teachers' training.

1 Introdução

Este trabalho de investigação procura refletir e apresentar alguns dados que visam contribuir para a análise de uma questão que exige resposta urgente: como compatibilizar as exigências do ensino e da aprendizagem da Literatura com o déficit de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores? Nesse intuito, divulgamos parte de um estudo de caso realizado entre 2007 e 2010, anos em que ocorreu a formação inicial, em nível de licenciatura, de 117 candidatas a professores de Educação Básica, numa Escola Superior

de Educação do distrito do Porto, a ESEPF, em Portugal (por razões de sigilo, necessário à disponibilização da recolha de dados na instituição que foi o objeto de estudo, o nome da escola será apresentado em sigla, evitando, assim, a sua explicitação). Esses candidatos terminaram a sua profissionalização adquirindo o grau de Mestre em Educação Pré-escolar, ou de Mestre em Ensino do 1º Ciclo, ou de Mestre em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou ainda de Mestre em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, entre 2012 e 2013, na maioria dos casos. Este estudo visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização à leitura e, dentro desta, à leitura literária, na família e na escola. Os resultados que aqui se apresentam dão conta da memória textual comum a um grupo de 117 candidatos a professores de Educação Básica (Educadores de Infância e professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) e permitem desenhar um *corpus* comum à maioria desses candidatos a professores.

No seguimento dos estudos de Umberto Eco (1983; 1992) e de Mendonza Fillola (1996), é evidenciado que a memória textual, da qual os estudantes já são portadores quando iniciam o Curso de Licenciatura em Educação Básica (formação inicial condizente a especializações na área da Formação de Professores de Educação Básica), depende, essencialmente, do tipo de experiências linguísticas e de situações comunicativas a que os estudantes estiveram sujeitos durante o seu percurso de vida escolar e familiar, bem como dos contextos de comunicação em que estão inseridos, das tipologias discursivas e dos canais e suportes veiculadores de discursos com que se contactam. Desse modo, a competência textual dos estudantes, sobre a qual se inscreve a educação literária, é bastante diversa, e é a partir do seu diagnóstico que os professores do ensino superior que trabalham na formação de professores poderão propor metodologias de ensino que, obviamente, terão resultados diferentes, em função da heterogeneidade inicial. Será necessário, pois, que, quando do início da formação no 1º semestre do 1º ano, se procedam inquéritos para identificar a competência textual desses estudantes; em outras palavras, no seguimento de estudos de Bernárdez (1982), Fávero e Koch (1983), Van Dijk (1972) e Silva (1977):

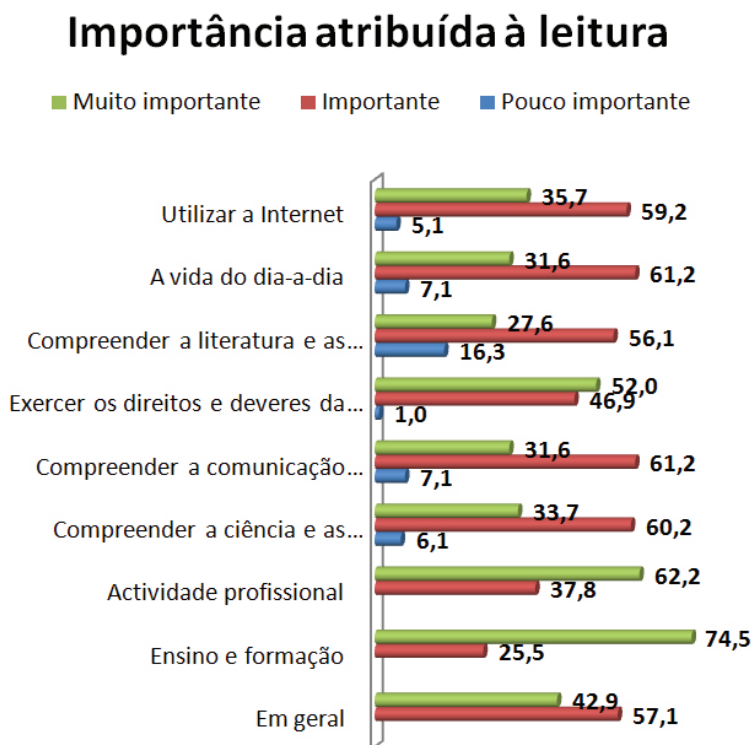
Do ponto de vista da estética da recepção, entende-se que o leitor interiorizou um determinado conjunto de regras que lhe permite produzir, explicar e compreender qualquer texto. Uma estética da recepção não colocará limites a este conhecimento apriorístico do leitor, mas entender-se-á sempre que a leitura dos textos, e em particular dos textos literários, exige uma competência específica, não universal, não partilhada por todos os falantes/ouvintes, e susceptível de ser treinada e aperfeiçoada. (CEIA, s.d).

Assim, a partir do diagnóstico da competência textual, definem-se metodologias, estratégias e conteúdos necessários à sua formação. Dessa forma, no início da Licenciatura em Educação Básica, em 2007-2008, foi feito um inquérito aos 117 estudantes que permitisse propor, desde logo, estratégias de intervenção para minorar as consequências de baixos índices de leitura e de uma memória canônica da literatura tradicional e contemporânea que se vinha constatando, por experiências formativas anteriores, ser cada vez mais depauperada. As questões foram colocadas a todos os estudantes matriculados na Licenciatura em Educação Básica e encontram-se explicitadas nos gráficos e tabelas que se encontram no decorrer deste artigo. Esses estudantes estavam alocados em três turmas; assim, para se conseguir o máximo de respostas, optou-se por realizar os questionários nas primeiras aulas do ano letivo, em que se registaram a quase totalidade das presenças, uma vez que, dos 120 inscritos, 117 estiveram sempre presentes. Os questionários, com perguntas fechadas, foram colocados no *moodle*, plataforma utilizada na instituição de formação, e respondidos em computador individual, em situação de aula. Quanto às entrevistas, foram feitas também em situação de aula, informalmente, uma vez que nos interessava ouvir os estudantes no que dizia respeito às práticas de leitura em família, e não queríamos que essas perguntas, consideradas mais sensíveis, se feitas por escrito e sem mediação de um professor, fossem entendidas como invasivas de sua privacidade.

Começou-se por questionar os estudantes sobre a importância que atribuíam à leitura; embora a totalidade dos inquiridos referisse que considerava a leitura importante (42,9% consideravam muito importante, e 57,1%, importante), quando inquiridos sobre a leitura literária, apenas

27,6% consideraram-na muito importante, 56,1% consideraram-na importante e 16,3% consideraram-na pouco importante.

Gráfico 1- Importância atribuída à leitura (ESEPF 1º LEB-007/2008)



Fonte: Dados da pesquisa

A importância da leitura para a vida quotidiana, ou seja, a leitura funcional é considerada *importante* para 61,2% dos inquiridos, mas 7,1% parecem passar bem sem atividades de leitura, uma vez que a consideram *pouco importante*. Serão, eventualmente, esses os mesmos que consideram *pouco importante* a leitura para *compreender a comunicação social*, contra 61,2% que consideram-na *importante*. Curiosamente, para o *ensino e*

formação, embora não haja respostas que assinalem a pouca importância, dividem-se entre *muito importante* e *pouco importante*, registrando a avaliação de *importante* entre 25,5% dos inquiridos. Quanto à importância da leitura para *compreender a literatura e as artes*, 16,3% consideram ser *pouco importante*, o que só se poderá ser parcialmente compreendido se considerarmos que a arte também incide sobre discursos não verbais, e os inquiridos não se situam numa perspectiva semiótica, considerando, possivelmente, a *leitura* de natureza apenas verbal. Mesmo assim, o desinteresse provável pela dimensão estética da palavra levou-os a considerar como *pouco importante* a leitura para *compreender a literatura e as artes*.

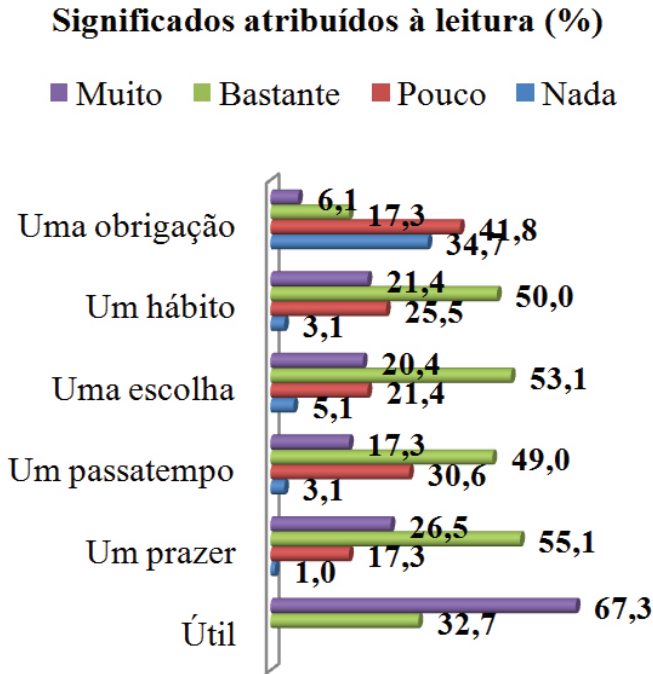
Quanto aos significados que os estudantes atribuíram à leitura, ou seja, as representações sobre a leitura que as suas práticas de leitura – bem como os contextos em que se desenvolveram e as interações que os mediadores, na família e na escola, ajudaram a construir – no que diz respeito ao prazer retirado da leitura, 17,3% afirmam que tiram pouco prazer da leitura; 30,6% consideram que o tempo livre é pouco ocupado com a leitura; já 3,1% afirmam que a leitura nunca é um passatempo. Paralelamente, 23,4% dos inquiridos, 6,1% (*muito*) e 17,3% (*bastante*), consideram a leitura como uma obrigação, não sendo sujeita à *escolha* (26,6% dos inquiridos). Quanto à *utilidade*, embora esse significado seja unanimemente reconhecido, é-o em percentagens diferentes: 67,3%, como *muito*; e 32,7%, como *bastante*.

Nos questionários realizados em espaço de aula, aplicados a 117 estudantes e corroborados pelas entrevistas informais, sobre as representações que têm da leitura nos seus contextos vivenciais, os diversos testemunhos remetiam para práticas de leitura fundadas essencialmente na escola, uma vez que, em família, não havia hábitos leitores. Através dos questionários, esclarecemos que as habilitações académicas de 36,3% dos pais situam-se no 4º ano do ensino básico; 8,8%, no 6º ano; 23,1%, no 9º ano; havendo ainda 4,4% que não sabem nem ler nem escrever. Só 11% ascenderam ao ensino superior: 7,7% possuem licenciatura, e 1,1%, doutoramento. As habilitações académicas de 32,7% das mães correspondem ao 4º ano do Ensino Básico; 16,3%, 6º ano; 25,5%,

9º ano; e 1% que não sabe nem ler nem escrever. Só 11,2% ascenderam ao ensino superior: 5,1% têm licenciatura; 1,1%, mestrado. Quanto às estudantes já casadas, seus maridos possuem habilitação acadêmica, majoritariamente (67,3%), correspondente ao 6º ano de escolaridade, e só 9,6% são licenciados.

Não será de estranhar, por isso, que haja uma percentagem considerável de sujeitos inquiridos que tem representações da leitura como uma obrigatoriedade que a escola lhe impõe, e que não obtém prazer em uma atividade de leitura. De uma maneira geral, um quarto dos 117 inquiridos, após 12 anos de escolaridade, ainda não é sensível à dimensão lúdica e estética da língua.

Gráfico 2- Significados atribuídos à leitura (ESEPF-1º LEB-2007/2008)

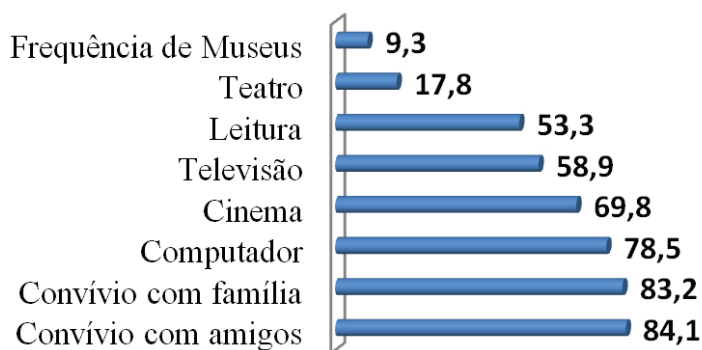


Fonte: Dados da pesquisa

Apenas metade dos estudantes afirma que a leitura ocupa o seu tempo livre (53,3%), sendo majoritariamente ocupado pelo convívio com a família (83,2%) e amigos (84,1%). A utilização do computador é referida por 78,5% dos inquiridos, o que não é de se estranhar, dado que a presença nas redes sociais é intensa. O número de horas de utilização da internet por dia, segundo afirmações dos inquiridos, é: 3 horas (25,5%), 2 horas (23,5%), 4 horas (18,4%), 1 hora (16,3%), 5 horas (12,2%), 6 horas (2%) e 8 horas (2%). Verifica-se, portanto, que a maioria dos estudantes utiliza diariamente o computador entre uma e quatro horas, podendo, nos casos em que se registra menos tempo, ser devido ao fato de ainda não possuírem computador em casa, já que muitos só o utilizam na instituição de formação, não possuindo também computador portátil.

Gráfico 3- Ocupação do tempo livre (ESEPF-1º LEB-2007/08)

Ocupação dos Tempos Livres (%)



Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à necessidade de acesso à construção ficcional do discurso, à entrada em mundos paralelos, parece ter sido suprida pela televisão ou pelo cinema, sobretudo, já que 58,9% dos estudantes disseram ver televisão no tempo livre, e 69,8% iam ao cinema. No entanto, como não foram inquiridos, no caso da leitura na televisão, quanto aos

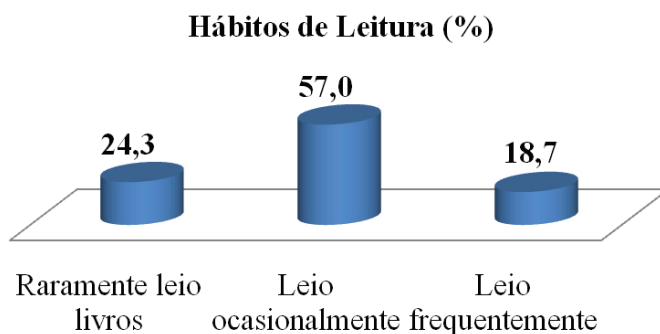
programas que viam, não podemos afirmar se alguma percentagem desse tempo inclui o acesso a texto ficcional. No que diz respeito ao cinema, embora a percentagem fosse significativa, a frequência era menor, uma vez que não ultrapassava uma vez por semana (34,3%). Muitos dos filmes eram vistos, provavelmente, em casa, por vídeo ou computador. Sublinhe-se que, no caso do discurso cinematográfico, a menos que os filmes sejam falados em língua portuguesa, o visionamento cinematográfico em Portugal obriga à leitura de legendas, exigindo apreciável competência nesse domínio. Por sua vez, a linguagem poética, de que muito do cinema em exibição se pode reclamar, configura como opção estética que, não se circunscrevendo apenas ao discurso verbal, produz discurso de natureza mista, em que as linguagens visuais, dramáticas e musicais confluem no sentido de produzir um objeto artístico potenciador de fruição estética. Desse modo, muitas das competências textuais que a leitura literária exige também podem ser exercitadas através desse tipo de discurso, que também promove a dimensão estética e simbólica da língua.

Quanto ao teatro, embora 17,8% dos estudantes afirmassem ocupar parte do seu tempo livre indo ao teatro, verifica-se que essa atividade possui frequência pouco significativa, não ocorrendo, em 16,2% dos casos, mais do que uma vez por ano. O convívio com a família (83,2%) e o convívio com os amigos (84,1%), como já foi assinalado, foram as atividades mais referidas quanto à ocupação do tempo livre dos estudantes, ocorrendo diariamente, para todos os inquiridos. O interesse pelos acontecimentos ligados aos contextos escolares e profissionais, bem como a reflexão sobre as características e a qualidade das interações pessoais, além da reflexão sobre como os afetos se organizam na vida das pessoas, parece ocupar os muitos momentos de comunicação oral que resultam desse convívio. Isso explicaria, eventualmente, a necessidade de escolher temas de leitura muito relacionados com testemunhos de vida, casos dramáticos e conflitos passionais, como veremos posteriormente.

Já em relação à ocupação do tempo livre com a leitura, apenas 53,3% o fazem. Embora a leitura se encontre distribuída por várias tipologias textuais e por vários suportes, há que se distinguir a leitura de tempo livre da leitura, na generalidade, que inclui todas as atividades da vida pessoal,

acadêmica e profissional dos estudantes, uma vez que, nesse grupo, se incluem estudantes trabalhadores. Quando inquiridos sobre hábitos de leitura na generalidade e, dentro desses, sobre o hábito de leitura de livros, 24,3% dos estudantes do 1º ano do ensino superior afirmaram que raramente liam livros; a maioria (57%), que só o faziam ocasionalmente; e apenas 18,7% afirmaram que o faziam frequentemente. Convirá recordar que os dados do estudo LP² (2007), o último grande estudo feito em Portugal sobre hábitos de leitura, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, referem que, dos inquiridos da amostra de 2552 entrevistas, constituída por sujeitos de ambos os sexos, alfabetizados, com idades iguais ou superiores a 15 anos, 43% afirmam nunca lerem livros, o que ajudará a compreender porque chegam ao ensino superior 24,3% de estudantes que afirmam raramente lerem livros. Se pensarmos que muitos responderam que o fazem ocasionalmente (57%), na prática, a percentagem será, sem dúvida, superior.

Gráfico 4 - Hábitos de Leitura (ESEPF-1º LEB-2007/08)



Fonte: Dados da pesquisa

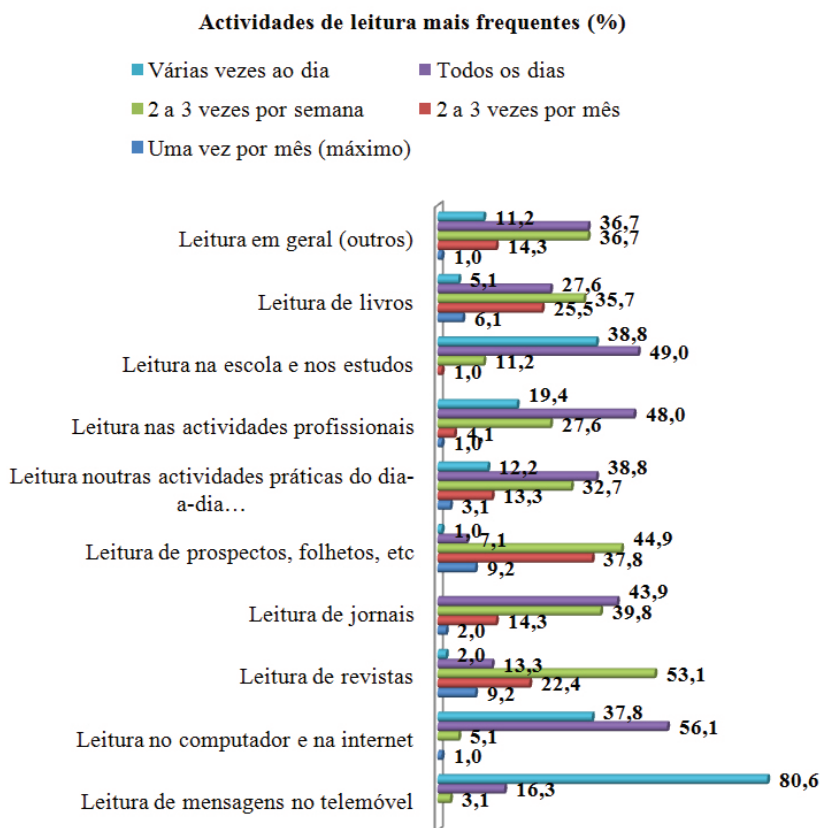
Pelos resultados expostos no Gráfico 4, fez-se necessário inquirir sobre as atividades de leitura mais frequentes, assim como sobre o seu grau de frequência, uma vez que a leitura pode incidir sobre numerosas tipologias

² Leitura em Portugal.

textuais a que o leitor tem acesso, em frequência e grandeza diferenciadas, e que podem ser veiculadas também em suportes diferenciados. Já que a leitura funcional corresponde à necessidade de resposta às solicitações do cotidiano, perguntamos, por isso, sobre a leitura de prospectos, folhetos e aquelas relacionadas a compras, transportes, multibanco etc., uma vez que, dificilmente, nas sociedades contemporâneas, haverá quem se possa eximir totalmente desse tipo de leitura. No que diz respeito à leitura informativa, esta deverá ter uma presença tão forte que dificilmente se poderá imaginar uma vida acadêmica sem atividades de leitura. Paralelamente, na vida pessoal, a necessidade de se estar informado sobre os acontecimentos políticos e sociais que a todos afetam, bem como a necessidade de interagir pessoal e socialmente com os que o rodeia, obriga à permanente troca de informação, sustentada pela leitura e pela escrita em vários suportes comunicativos. Desse modo, inquirimos sobre a leitura na escola e nos estudos, a leitura nas atividades profissionais, a leitura de jornais e a leitura de revistas, a leitura no computador e na internet, e até mesmo sobre a leitura de mensagens no celular.

No que diz respeito à leitura recreativa, que vai da leitura fortemente expressiva à leitura literária, a situação já é bastante diferente, uma vez que nem sempre o lazer e a busca de fruição estética passam pela procura da Literatura, como já vimos através do interesse manifestado pelo cinema. Assim, ao inquirirmos sobre a leitura de jornais e revistas, pedimos também os títulos, para que pudéssemos perceber se a leitura nesses suportes era de natureza essencialmente informativa ou recreativa, bem como, pelos títulos de livros referenciados, perceber se era a dimensão estética e simbólica da língua que era convocada ou a necessidade de **recepção de informação com dimensão expressiva forte**.

Gráfico 5 - Atividades de leitura mais frequente (ESEPF-1º LEB-2007/08)



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à leitura funcional, parece ainda não haver consciência da sua grande presença na vida quotidiana e da necessidade de ser exercida, uma vez que apenas 12,2% dos inquiridos referem-se à sua prática diária; já 38,8% referem-se apenas à sua prática mensal. Também em relação à leitura de natureza publicitária, 37,8% dizem fazê-la de duas a três vezes por mês, quando a cidade está repleta desse tipo de informação e a televisão a divulga em profusão. Já a leitura informativa, para além

de 49% dos inquiridos declararem que só praticam leitura na escola e nos estudos, uma vez por mês, no máximo, o que é completamente surpreendente, e poderá, eventualmente, estar relacionado com práticas de estudo, apenas para teste de conhecimentos, efetuadas por grande parte dos estudantes durante o ensino secundário, é que, efetivamente, costumam ter periodicidade mensal.

Quanto à leitura de jornais, 43,9% dos estudantes afirmam ler todos os dias, surgindo 62 referências ao *Jornal de Notícias*; 5, ao *Público*; 13, a *O Jogo*; 7, ao *Metro*; 6, ao *Destak*; 4, ao *24 Horas*; 3, ao *A Bola*. Em conclusão, o interesse noticioso parece incidir sobretudo sobre o jornal que é mais lido na zona Norte, e que existe para consulta pública em muitos cafés, inclusive no bar da escola que frequentam, e sobre os jornais gratuitos, que possuem bastante notícias sobre “casos da vida real”. O interesse pelos jornais desportivos só surge aqui como relevante porque esse grupo tem apenas três rapazes na sua composição, o que significa que também já há leitoras desses jornais, uma vez que surgem 16 referências. Já no que diz respeito à leitura de revistas, 53,1% dos entrevistados se referem a lê-las duas a três vezes por semana. Verifica-se, pelos títulos mencionados, que essa leitura se distribui entre informativa e recreativa, com forte propensão para essa última, uma vez que, quando explicitado, incidem títulos como: *Ragazza* (8), *Caras* (6), *Maria* (4), *Lux* (4), *SuperInteressante* (4), *Nova gente* (3), *Activa* (3) e *Bravo* (3), entre outras com apenas uma referência. Também é citada a revista do *Jornal de Notícias*, a *Notícias Magazine* (5), o que não é de se estranhar, uma vez que esse foi o jornal mais referenciado pelos alunos. Ainda há alusão às revistas de televisão – *TV mais* (4), *TV 7 dias* (3) e *Telenovelas* (3) – para além da referência a: *Visão* (7), *Sábado* (4) e *Fócus* (1), provavelmente por serem compradas pela família. A relevância, no entanto, incide sobre as revistas mais dirigidas ao público feminino interessado na vida dos famosos, na reflexão sobre temas como vestuário e decoração e conselhos sobre vida afetiva, sexualidade e beleza. No que diz respeito aos rapazes, torna-se relevante a identificação da revista *Men's Health*, por um dos inquiridos, o que corrobora os interesses manifestados pelas moças.

Quanto à leitura em formato digital, 56,1% dos inquiridos praticam-

na todos os dias, e 37,8%, várias vezes ao dia. Para além da leitura informativa para a pesquisa acadêmica, a leitura em formato digital é exercida sobretudo em atividades de interação social, principalmente no *Facebook*. Convém referir ainda à imensa comunicação de leitura e escrita, via *sms*, extremamente codificada, que esses jovens adotaram nas suas práticas sociais: 80,6% dos inquiridos a citam como prática de leitura exercida *várias vezes ao dia*. No questionário, diferenciaram-se as leituras em suporte livro, como leituras literárias, de recreação, e as leituras em suporte livro ou outros, em papel, ligadas à atividade acadêmica. No que diz respeito à frequência da leitura literária em suporte livro, 25,5% dos inquiridos dizem fazê-la somente duas a três vezes por mês; e 6,1%, fazem-na, no máximo, apenas uma vez por mês.

Quanto ao tipo de leitura mais frequente e aos títulos das obras, mesmo que a maior parte dos inquiridos se referiu o tipo de leitura, omitiram-se os títulos das obras, afirmando não se lembrarem. Surgiram, no entanto, 49 referências a romances, entre quantidades pouco expressivas dedicadas a outros subgêneros da narrativa e a outros gêneros literários (por exemplo, no que se refere ao texto lírico e ao texto dramático, não houve nenhuma referência). De sublinhar, no entanto, as referências a títulos como *Queimada viva*, *Mutilada*, *Os filhos da droga* e do livro juvenil *A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia González, com quatro referências, o que vem explicitar o interesse manifestado por 45 entrevistados por biografias e temas da vida real. Os títulos de tomance referidos, por sua vez, situam-se na literatura contemporânea estrangeira traduzida, com destaque para a obra de Nicholas Spark (*As palavras que nunca te direi* e *Diário da nossa paixão*) e de Paulo Coelho (*Zahir* e *Onze Minutos*), referidos por seis entrevistados. No que diz respeito ao romance nacional, surge *Os Maias*, de Eça de Queirós, e *A jangada de pedra*, de José Saramago, apenas. Essas referências são também pouco expressivas, já que apenas dois entrevistados registraram cada um desses títulos.

Seguidamente, no 3º ano da Licenciatura, ano em que os estudantes iriam ter formação específica em Literatura para a Infância, no último semestre, quisemos saber qual era a memória textual da literatura para a infância desses jovens candidatos a professores de Educação Básica,

dado que

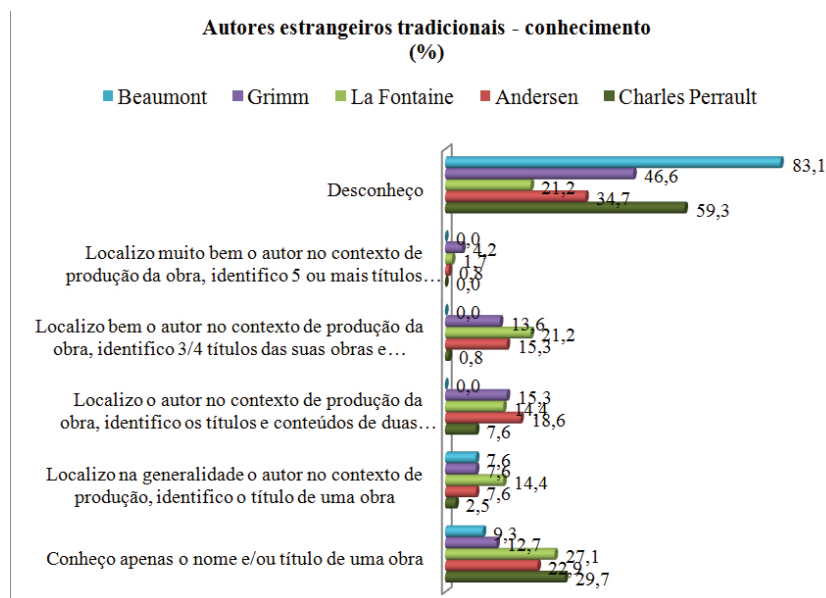
[...] para motivar um ensino significativo da literatura, será preciso potenciar os reconhecimentos intertextuais mediante a formação, ampliação e especificação personalizada do intertexto leitor, uma vez que este é o resultado dos diversos graus de assimilação e das formas de percepção que cada estudante/leitor estabelece nas suas aproximações (pessoais, escolares, críticas) ao fenómeno literário. O progressivo incremento de dados e referentes que incorpora o intertexto leitor modifica as sucessivas percepções de distintas obras ou da mesma obra e melhora as habilidades leitoras (MENDOZA,1996, p. 268-269).

Desse modo, a intertextualidade é um dos fatores que dinamizam a formação do leitor literário e que se torna imprescindível considerar, a partir do momento em que a didática da literatura se centrou nas teorias da recepção. Por outro lado, é, frequentemente, através da perspectiva intertextual que a Literatura para a Infância e Juventude se renova, oferecendo novos modelos culturais e literários. Paralelamente, para que o leitor se implique e construa significados criticamente, necessita identificar matrizes referenciais que estão na gênese e que dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Assim, a competência do leitor decorre, para além de outros fatores, da sua enciclopédia pessoal, da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige para a sua descodificação (ECO, 1992). Será necessário, por isso, identificar a enciclopédia pessoal dos estudantes, no que diz respeito ao *corpus* tradicional e contemporâneo da literatura para crianças.

Neste texto, apenas apresentaremos o conhecimento da literatura tradicional que nos pareceu mais relevante, dada à sua universalidade, no caso de obras estrangeiras que fazem parte da matriz tradicional comum à maioria dos países europeus, aos países da América Latina e aos países africanos, que sofreram influência da cultura europeia, para além de muitos outros países em que a cultura europeia foi e continua a ser difundida. Claro que a constituição de um *corpus* matricial básico é sempre controversa, e todas essas propostas terão sempre que estar relacionadas com o contexto histórico em que são produzidas, com o ponto de vista e a enciclopédia pessoal de quem seleciona e define

critérios; não se trata de produzir um saber generalizável, mas sim, apenas, de ajudar a traçar um caminho possível, determinado pela circunstância em que é produzido. Assim, identificamos como autores tradicionais que deverão ser inclusos num *corpus* canônico essencial de Literatura para a Infância: Charles Perrault, Jean de la Fontaine, Madame le Prince de Beaumont, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, entre várias razões que aqui se explicitam em síntese, uma vez que maiores detalhes e quantificação exigiria estudos aprofundados, de que ainda não participamos: maior divulgação editorial em Portugal, maior presença nas histórias da literatura para a infância europeias, maior divulgação através de adaptações cinematográficas e maior divulgação através de adaptações e recriações literárias de escritores contemporâneos. Consideramos, desse modo, um *corpus* constituído pela obra desses autores como o intertexto básico da imaginação europeia.

Gráfico 6- Memória Textual: autores de Literatura Tradicional estrangeira (ESEPF-3º LEB-2009/10)



Fonte: Dados da pesquisa

Ao inquirirmos os estudantes sobre o seu conhecimento em relação a esses autores (Gráfico 6), constatamos que eles não relacionavam os títulos das obras com o nome dos autores. Há casos, inclusive, como o de Madame Le Prince de Beaumont, em que 83 alunos (1%) afirmam desconhecer-lá; mas, quando lhes é dito que é a autora de *A bela e o monstro*, ficam admirados, porque imaginavam que Walt Disney era o seu autor. Os resultados foram surpreendentes, uma vez que aceitávamos o desconhecimento de Perrault (59,3%), mas, dada a inclusão de fábulas nos manuais escolares, não achávamos possível ainda haver 21,2% de sujeitos que afirmam desconhecer o nome de La Fontaine (de qualquer modo, é ainda o autor mais conhecido). Estabeleceram-se cinco níveis de conhecimento, por gradação, e verificou-se que os níveis 1 e 3 são os mais citados, o que significa que a maioria dos estudantes se distribui por conhecimento apenas superficial do nome e, eventualmente, de um título; já outro grupo, menos de 20% por autor, pela localização contextual da obra do autor e pela identificação de dois títulos. Há, no entanto, 21,2% que se situam no nível 4 de conhecimento da obra de La Fontaine; 15,3%, no conhecimento da obra de Andersen; e 13,6% afirmam conhecerem a obra dos Irmãos Grimm. Deduzimos isso se deva ao fato de os livros de contos desses autores incluírem, muitas vezes, vários títulos. Claro que as edições feitas em Portugal divulgam muitas vezes adaptações, e não as traduções dos textos originais, mas, nesse inquérito não se permitia, apenas pelos títulos das obras, reconhecer a sua origem.

Quanto à identificação do *contexto de produção* e ao conhecimento de *características distintivas da sua produção literária*, tivemos algumas dúvidas sobre a sua veracidade, quando da análise dos resultados, no início do ano letivo, posteriormente confirmadas em situação de sala de aula, quando da formação específica nessa área, a que os estudantes têm no 6º semestre do curso. As respostas foram dadas sobretudo em função do número de títulos conhecidos. Quanto aos títulos mais referidos: *O Capuchinho Vermelho* registou 35 referências; *A Branca de Neve* registou 33 referências; e *A Cinderela* (referida também como *A Gata Borralheira*) registou 27 referências, o que identifica, provavelmente, os Irmãos Grimm como os autores mais conhecidos, uma vez que dificilmente

identificariam *O Capuchinho Vermelho* de Perrault, por não constar na maioria das coletâneas de contos desse autor destinadas à infância. Quanto à *Cinderela*, é provável que seja a de Perrault, por ser a mais divulgada, embora, muitas vezes, com adaptações. Na totalidade dos contos referidos, também emergem a dos Irmãos Grimm, como sendo a mais conhecida e que, provavelmente, mais circula em suporte escrito e oral. *A Bela e o monstro*, referida por 16 inquiridos, relaciona-se, sobretudo, com o conhecimento do filme produzido por Walt Disney e ao livro divulgador do filme, uma vez que a tradução do texto original é pouco conhecida, com edições muito limitadas. O mesmo acontece com *Pinóquio*, de Collodi, de que se conhece o filme e as adaptações do livro, tendo o texto original pouquíssimas edições. Curiosamente, surgem três referências apenas a obras de La Fontaine: *A cigarra e a formiga* (4 referências), *A lebre e a tartaruga* (4 referências) e *Rato do campo e rato da cidade* (2 referências), apesar de maior conhecimento do seu autor. Da obra de Andersen, surgem: *A Sereiazinha* (9 referências); *O patinho feio* (7 referências); *A princesa e a ervilha* (4 referências); *O soldadinho de chumbo* (1 referência); *O rei vai nú*, também conhecido como *O fato novo do imperador* ou do grão-duque (1 referência). Embora o número de referências seja pequena, por título, há, no seu conjunto, 22 referências.

Tabela 1 - Memória Textual- Títulos de contos tradicionais estrangeiros (ESEPF- 3ª LEB- 2009/2010)

O Capuchinho vermelho	35	13,2
Branca de Neve	33	12,4
Cinderela	27	10,2
Os 3 porquinhos	19	7,1
A casinha de chocolate	17	6,4
A Bela e monstro	16	6,0
Pinóquio	11	4,1
A bela adormecida	10	3,8
A sereiazinha	9	3,4

O principezinho	9	3,4
Pedro e o lobo	8	3,0
O Patinho feio	7	2,6
Alice no país das maravilhas	7	2,6
O gigante egoísta	6	2,3
Robin dos bosques	5	1,9
O gato das botas	5	1,9
Os sete cabritinhos	5	1,9
A Cigarra e formiga	4	1,5
A lebre e tartaruga	4	1,5
A princesa e ervilha	4	1,5
Peter Pan	3	1,1
O príncipe feliz	2	0,8
Rapunzel	2	0,8
O polegarzinho	2	0,8
Os caracóis de ouro	2	0,8
Os músicos de Bremen	2	0,8
Conto de natal	2	0,8
Ali Báá e os 40 ladrões	2	0,8
As viagens de Gulliver	2	0,8
Rato do campo e rato da cidade	2	0,8
Aladino	1	0,4
O soldadinho de chumbo	1	0,4
O rei vai nú	1	0,4
O Feiticeiro de Oz	1	0,4
	266	100,0

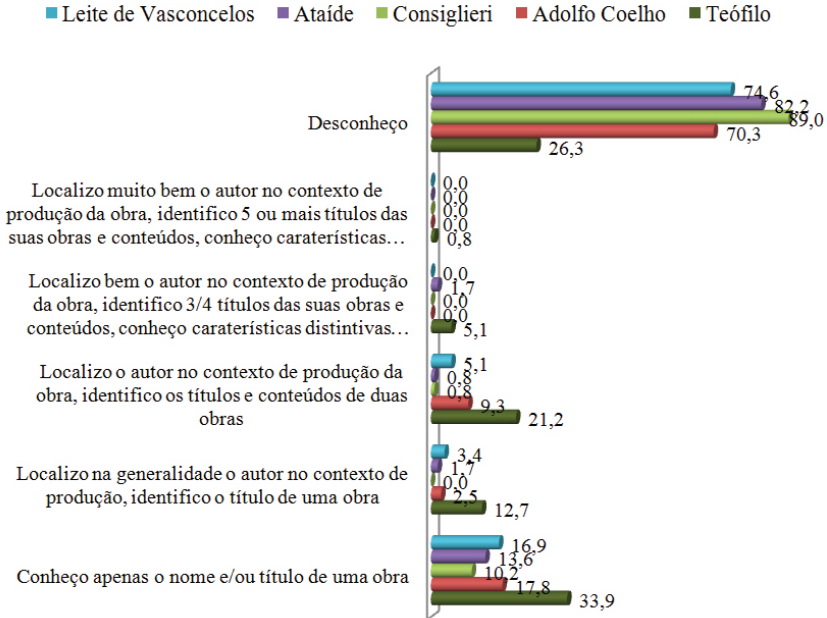
Fonte: Dados da pesquisa

Registre-se a inclusão de referências como *O principezinho*, de Saint-Exupéry (9 referências) e *O gigante egoísta*, de Oscar Wilde (6 referências), entre outros, o que permite incluir esses livros na tradição cultural europeia, já que as inúmeras reedições que são feitas em todo o mundo,

em diversas línguas, já os consignaram há muito como parte do cânone da literatura de tradição europeia. No que se refere ao conhecimento da literatura tradicional portuguesa, recolhida oralmente e registada com maior ou menor interferência estilística dos autores das recolhas, conforme as regras que, em cada momento histórico, eram aplicadas a essas pesquisas, selecionamos também o que consideramos serem os autores mais publicados e mais divulgados pelos manuais escolares, além de serem citados os que possuem numerosas adaptações feitas por autores contemporâneos: Adolfo Coelho (1879), Teófilo Braga (1883), Consiglieri Pedroso (1910), Ataíde de Oliveira (1900 e 1905) e Leite de Vasconcelos (1963). Não foi surpreendente verificar o desconhecimento da obra desses etnógrafos, uma vez que, frequentemente, os textos surgem nos manuais escolares sem referência ao autor da recolha, apenas com a identificação *tradicional*. De qualquer modo, quando surge a referência, raramente os professores a sublinham, não atribuindo ao autor da recolha a mesma importância que atribuem aos autores de originais. Curiosamente, quando se trata de adaptações feitas a partir desses textos por autores contemporâneos, são vistos como se de originais se tratassem, e as crianças aprendem que a autoria desse texto passou a pertencer ao autor que apenas o adaptou. Nesta pesquisa, em inquérito integrado num 2º momento, ressaltou-se o conhecimento da obra de Teófilo Braga: apenas 26,3% dos inquiridos afirmam conhecê-la, e 21,2% afirmam conhecer dois títulos da obra. O menos desconhecido, a seguir, será Adolfo Coelho: 29,7% dos inquiridos afirmam conhecer a sua obra; 9,3% manifestam o conhecimento de dois títulos e dos respetivos conteúdos da sua recolha, além de o situarem no seu contexto de produção; no entanto, já veremos que, quando inquiridos sobre os títulos das obras, pouco ou a nada se referem.

Gráfico 7- Memória Textual- Autores de Literatura tradicional portuguesa (ESEPF-3º LEB- 2009/10)

Autores portugueses de recolhas de literatura tradicional - conhecimento (%)



Fonte: Dados da pesquisa

Quando inquiridos sobre os títulos das obras, os estudantes registaram pouquíssimos títulos, sendo o mais referenciado *A Carochinha* (6), que faz parte da maioria das recolhas. No entanto, é provável que se refiram ao texto recolhido por Teófilo Braga porque é o mais divulgado. *O Macaco de rabo cortado* também surge, com 5 referências; novamente, esse é um conto muito divulgado, tal como *A Carochinha*, por via oral, independentemente de constar na recolha de Teófilo Braga. O romance popular *A Nau Catrineta* também obtém 3 referências, porque consta em muitos manuais escolares; entretanto, embora também tenha sido recolhido por Leite de Vasconcelos, é a versão mais cuidada literariamente de Almeida Garrett

que é divulgada, ou então a versão de António Torrado. Constata-se também que é insignificante a presença das lendas portuguesas, com apenas uma referência a uma lenda local, a do galo de Barcelos, o que nos obriga a repensar a divulgação do patrimônio popular e tradicional português como estratégia para a promoção, junto a crianças e jovens, do sentimento de pertença a um país e a uma cultura.

Tabela 2- Memória textual: títulos de contos tradicionais portugueses (ESEPF-3ºLEB-2009/2010)

	Nº vezes	%
A Carochinha	6	35,3
O Macaco de rabo cortado	5	29,4
A Nau Catrineta	3	17,6
Maria Rosa e os 7 veados barbudos	2	11,8
Lenda do Galo de Barcelos	1	5,9
	17	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

2 O que fazer, então?

A partir deste diagnóstico da memória textual dos candidatos a professores de Educação Básica, propor-se-á a construção de um portfólio individual que dê conta do percurso individual construído por cada estudante e que servirá para fomentar e avaliar a aquisição de um *corpus* textual no domínio da literatura para a infância tradicional e contemporânea, portuguesa e estrangeira. A síntese do portfólio, que será colocado no *moodle*, espaço destinado ao trabalho autônomo, dará conta dos autores de literatura tradicional ou contemporânea que o estudante já conhece, dos títulos das obras que leu e das características que identificam essas obras. A avaliação em cinco níveis, utilizada no diagnóstico, será agora utilizada colocando, o estudante, as evidências que fundamentam a sua aprendizagem. No final do semestre, a evolução

do conhecimento de cada estudante será avaliada em função da diferença estabelecida entre o diagnóstico e o conhecimento final demonstrado. Paralelamente, desenvolver-se-á um trabalho de grupo que promoverá o desenvolvimento das competências de análise textual, de adequação à receção de um público específico e de fundamentação teórica de cada estudante. A recensão crítica será apresentada oralmente e por escrito, de forma individual. O trabalho de grupo servirá para fomentar e avaliar competências de planeamento e de controle, assim como de promoção de uma análise crítica mais aprofundada e fundamentada do texto literário (pensamento crítico). Essa construção se assentará num processo regular e sistemático de atendimento individual e em grupo, com base em indicadores e critérios de análise que serão partilhados com os estudantes, logo de início, de modo a fomentar a autoavaliação e, dessa forma, assegurar a dimensão formativa do processo avaliativo.

Para além das competências específicas da unidade curricular de Literatura para a Infância, qualquer um dos trabalhos avaliará a aquisição e o desenvolvimento de competências de Comunicação Oral e Escrita. Desse modo, será a partir de metodologias, estratégias e recursos a serem implementados na formação de professores, desde o 1º ano da frequência da sua formação inicial, que visam fomentar as práticas de leitura no ensino superior, que poderemos, por sua vez, implementar metodologias, estratégias e recursos essenciais à promoção de uma Educação Literária fundamental, destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua função.

3 Considerações finais

Esta investigação, ao definir como grupo de estudo apenas os estudantes de uma Escola de Ensino Superior particular, configura um estudo de caso. Este deverá assumir as características particulares normalmente atribuídas a um estudo de caso (PONTE, 2004, p. 13), uma vez que as características que serão inicialmente identificadas nesses estudantes não serão generalizáveis a todos os outros que ingressaram noutras instituições de formação. No entanto, serão dissemináveis,

obviamente, os procedimentos metodológicos e didáticos utilizados na superação das lacunas evidenciadas a contextos formativos de ensino superior onde esse tipo de preocupação existir.

Muitos outros estudos poderão ser desenvolvidos a partir deste estudo de caso, que vem confirmar a falta de memória textual essencial à constituição de um corpus textual a ser divulgado e analisado junto às crianças em sua Educação Literária, dos 3 aos 12 anos, faixa etária em que frequentam os três níveis da Educação Básica. Mas como é que os jovens professores poderão desenvolver a perspectiva intertextual, essencial à descodificação de muitos textos contemporâneos – como *O Capuchinho vermelho*, do séc. XXI, de Luísa Ducla Soares; *O Capuchinho e o lobo*, de António Torrado; *A fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa – se as matrizes tradicionais lhes forem desconhecidas? Como é que se desenvolverá a sensibilidade estética ao potencial criativo de um diálogo entre passado e presente, velhas e novas formas de dizer? Como se ensinará o amor à leitura, se não se fez essa aprendizagem?

As metodologias e estratégias propostas, a serem aplicadas na intervenção formativa na unidade curricular de Literatura para a infância, são um caminho que se aponta, mas o tempo disponível para refazer, no ensino superior, no espaço de uma unidade curricular, toda a sensibilização ao texto literário é claramente insuficiente, e carece da mobilização do estado, da família e da escola, ao longo de toda a escolaridade.

Depois deste estudo, em 2015, foi homologado o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, proposto pela Direção Geral de Educação, do Ministério de Educação e Ciência português, que definiu um conjunto de obras de leitura e análise obrigatória durante esses anos de escolaridade. No entanto, essa seleção, cujos critérios não foram esclarecidos, tem sido de aplicação muito controversa, já que a adequação aos níveis etários propostos, bem como a representatividade dos textos face à triangulação necessária na cultura portuguesa com a cultura lusófona e europeia, é bastante contestada, quer seja pelos professores que a aplicam, quer seja pelos pais e encarregados de educação. De qualquer modo, entre os académicos, essa seleção foi saudada com

entusiasmo, embora crítico, dado que a existência de diretrizes explícitas ajuda aos futuros professores, desprovidos de uma enciclopédia pessoal satisfatória, sentirem a obrigatoriedade de colmatar rapidamente as suas insuficiências, já que a sua prática docente assim o exigirá.

Seria importante, pois, que se criasse, a partir das instituições de ensino superior lusófonas, um grupo de trabalho, constituído por representantes de todos os países de língua oficial portuguesa, que defina critérios de seleção e que selecione um *corpus* de autores com obra destinada à infância e à juventude, considerados como mais representativos em cada um dos países. À seleção desses escritores, dever-se-ia juntar a seleção de textos de receção potencial infantil, considerados como matriciais na cultura de cada um dos países, e de um número, a se determinar, de textos estrangeiros que sejam de conhecimento generalizado e que já façam parte das referências da cultura infanto-juvenil de cada país. O número não deverá ser ambicioso, para que o número de obras a se conhecer não seja demasiado extenso, inviabilizando o projeto.

Se nos recordarmos do novo conceito de património cultural, subjacente à Convenção do Conselho da Europa, de outubro de 2005, cujo valor do património aparece ligado à memória, à herança material e imaterial, à preservação do património herdado na sua relação com a criação contemporânea, parece-nos fundamental identificar o património literário com que crescemos e que continuamos a construir, o qual deveremos legar às nossas crianças e aos nossos jovens. Seria bom que se fizesse um esforço no sentido de o identificar e de o promover junto, pelo menos, aos candidatos a professores dos primeiros anos de escolaridade, potenciais grandes divulgadores de um *corpus* fundamental que nos identifique como cidadãos plenos e responsáveis pelo desenvolvimento da sensibilidade à dimensão estética da palavra e pelo amor ao texto e à leitura.

Referências

BASTOS, Glória. **Literatura Infantil e Juvenil**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la linguística del texto**. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

BLOOM, H. **The Western Canon: the books and school of the ages**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 1994.

BRAGA, Teófilo. **Contos tradicionais do povo português**. Lisboa: Livraria Universal de Magalhães e Moniz Editores, 1883. (v.1; v.2).

CALVINO, Italo. **Porquê ler os Clássicos?** Lisboa: Teorema, 1994.

CEIA, Carlos. Competência Textual. s. d. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6688/-competencia-textual/>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

CERRILLO, Pedro. **Literatura Infantil y Juvenil y educación literária**. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura. Barcelona: Octaedro, 2007.

COELHO, Adolfo. **Contos populares portugueses**. Lisboa: Plantier, 1879.

COLOMER, Teresa. **La formación del lector literário: narrativa infantil y juvenil actual**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

ECO, U. **Interpretation and overinterpretation**. New-York: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Lector in Fabula - a cooperação interpretativa nos textos literários**. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual - Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

HUNT, Peter. **Children's Literature**. Oxford: Blackwell, 2001.

LOPES, João Teixeira; ANTUNES, Lina. **Bibliotecas e hábitos de leitura: balanço de quatro pesquisas**. Lisboa: IPLB, 1999.

LLUCH, Gemma. **Invención de una tradición literária** (de la narrativa oral a la literatura para niños). Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha, 2007.

MENDOZA, F. A. (Coord.). **Textos entre textos**. Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona : Horsori Editorial, 2008.

_____. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha, 2001.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. 2015. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

OLIVEIRA, Ataíde de. **Contos tradicionais do Algarve**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1900; 1905. (v. 1; v. 2).

PEDROSO, Consiglieri. **Contos populares portugueses**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1878.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 13-24, 2004.

SANTOS, Maria de Lurdes Lima dos. **A leitura em Portugal**. Plano Nacional de Leitura. 2007. Disponível em: <www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/.../leitura-portugal.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Competência linguística e competência literária** - sobre a possibilidade de uma poética gerativa. Coimbra: Almedina, 1977.

VAN DIJK, T. A. **Some aspects of text grammars: a study in theoretical linguistics and poetics**. La Haya-París: Mouton, 1972.

VASCONCELOS, José Leite de. **Contos populares e lendas**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1963.

Recebido em 13/07/2016
Aprovado em 30/08/2016