

Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Sigal, Victor (1993) El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? En Revista Desarrollo Económico, vol. 33 n° 130, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, La Pampa.

Velázquez Reyes, Luz María (2007) Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. Tiempo de educar. Año/Vol. 8, núm. 015, México.

### 6.2.3.

#### **Título:**

**A educação literária dos professores**

#### **Autor/a (es/as):**

Martins, Marta [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (Porto/Portugal)]

#### **Resumo:**

Esta comunicação procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão que exige resposta urgente: Como compatibilizar as exigências do ensino e aprendizagem da literatura com o défice de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores? Nesta comunicação divulgamos um estudo de caso que visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização para o texto literário, 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 destes candidatos a professores, bem como as formas de que se revestiu a recepção. Na análise dos dados apresentados, sublinhar-se-ão aspectos como os tipos de leitura, os suportes utilizados, a constituição do corpus literário e os produtos culturais directa ou indirectamente relacionados com este corpus. Propor-se-ão metodologias, estratégias e recursos a implementar na formação de professores, que visam uma Educação Literária fundamental destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua formação.

#### **Palavras-chave:**

Leitura, Literatura, Educação, Formação de professores.

Esta comunicação procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão que exige resposta urgente: Como compatibilizar as exigências do ensino e 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?

Nesta comunicação divulgamos parte de um estudo de caso que 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 destes candidatos a professores.

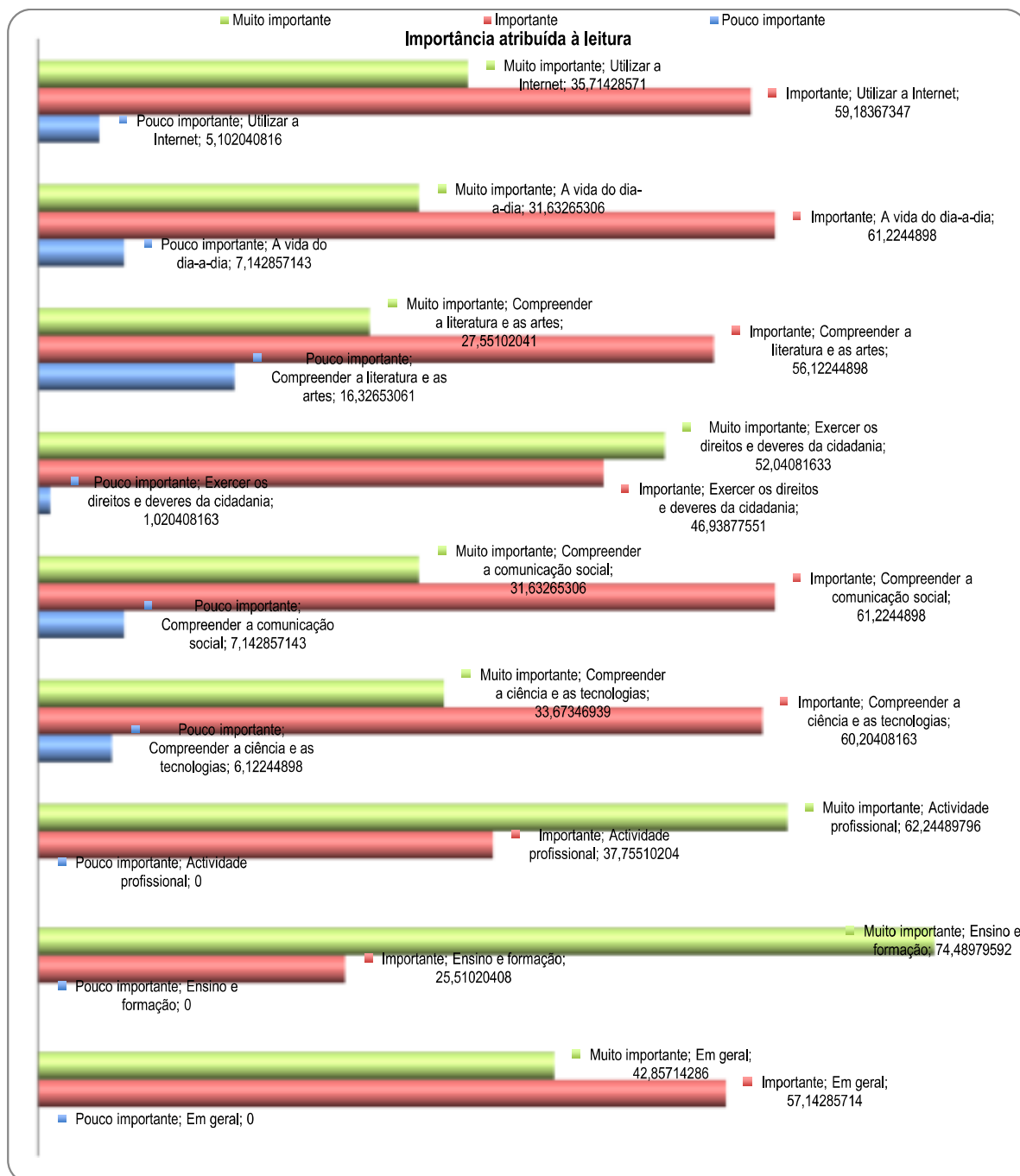
É evidente que esta memória textual de que os estudantes já são portadores quando iniciam o Curso de Licenciatura em Educação Básica (formação inicial conducente a especializações na área da Formação de Professores de Educação Básica), depende, essencialmente, do tipo de experiências linguísticas e de 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 discurso com que contactam. Deste 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, aquando do início da formação no 1º semestre do 1º ano, se proceda a inquéritos para identificar a competência textual destes estudantes para, a partir deste diagnóstico, se definirem metodologias, estratégias e conteúdos necessários à sua formação.

Assim, no início desta Licenciatura, em 2007-08, foi feito um inquérito aos 117 estudantes da Licenciatura em Educação Básica que permitisse propor, desde logo, estratégias de intervenção para minorar as consequências de baixos índices de leitura e de uma memória canónica da literatura tradicional e contemporânea que se vinha constatando, por experiências formativas anteriores, ser cada vez mais depauperada.

Começou-se por questionar os estudantes sobre a importância que atribuíam à leitura e embora a totalidade dos inquiridos referisse que considerava a leitura importante (42,9% consideravam muito importante e 57,1% importante), de facto, quando inquiridos sobre a leitura literária, já apenas 27,6% consideravam muito importante, 56,1% consideravam importante e 16,3% consideravam até pouco importante.

**Gráfico 1- Importância atribuída à leitura**



**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

A importância da leitura para a vida quotidiana, ou seja, a leitura funcional, é considerada como 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, estes os mesmos que consideram *pouco importante* a leitura para *compreender a comunicação social*, contra 61,2%

que consideram *importante*. Curiosamente, para o *ensino e formação*, embora não haja respostas que assinalem a pouca importância, as respostas dividem-se entre  *muito importante* e *pouco importante*, registando 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 parcialmente compreender se considerarmos que a arte também incide sobre discursos não verbais e os inquiridos não se situam numa perspetiva semiótica, considerando 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*.

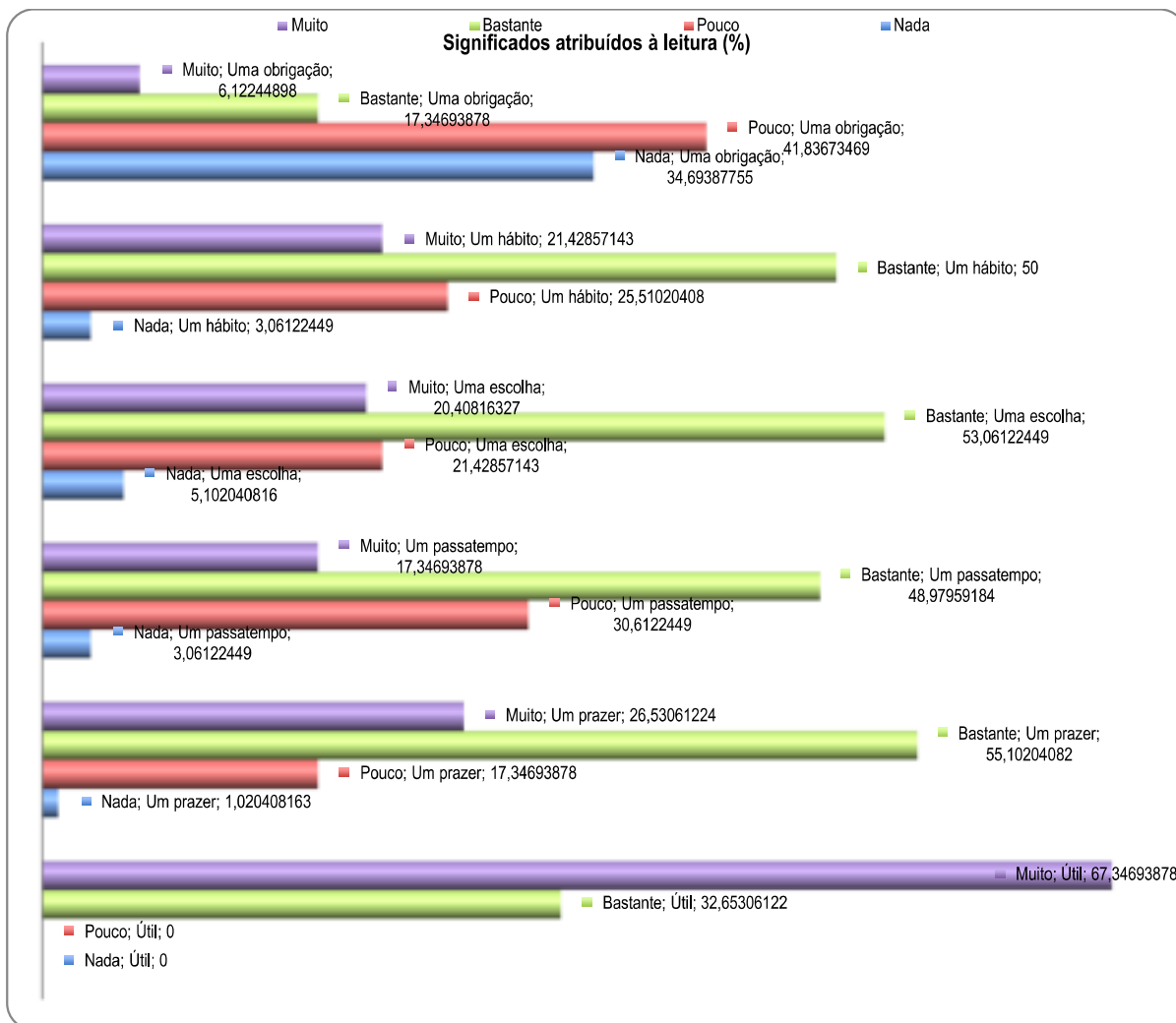
Quanto aos significados que os estudantes atribuíam à leitura, ou seja, as representações sobre a leitura que as suas práticas de leitura, bem como os contextos em que se desenvolveram e as interações que os mediadores, na família e na escola, ajudaram a construir, no que diz respeito ao prazer retirado da leitura, 17,3% afirmam que tiram pouco prazer da leitura e 30,6% consideram que os tempos livres são pouco ocupados com a leitura, enquanto 3,1% afirma 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 a *escolha* por 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*.

Em entrevistas realizadas a estes estudantes 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. 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 4,4% que não sabem nem ler nem escrever. Só 11% acederam ao ensino superior tendo 7,7% a licenciatura e 1,1% o doutoramento. As habilitações académicas de 32,7% das mães situam-se no 4º ano do ensino básico, 16,3% no 6º ano, 25,5% no 9º ano, havendo 1% que não sabe nem ler nem escrever. Só 11,2% acederam ao ensino superior, tendo 5,1% a licenciatura e 1,1% o mestrado. As estudantes já casadas são-no com rapazes que têm uma habilitação académica situada maioritariamente (67,3%) no 6º ano de escolaridade e só 9,6% são licenciados.

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

**Gráfico 2 - Significados atribuídos à leitura**

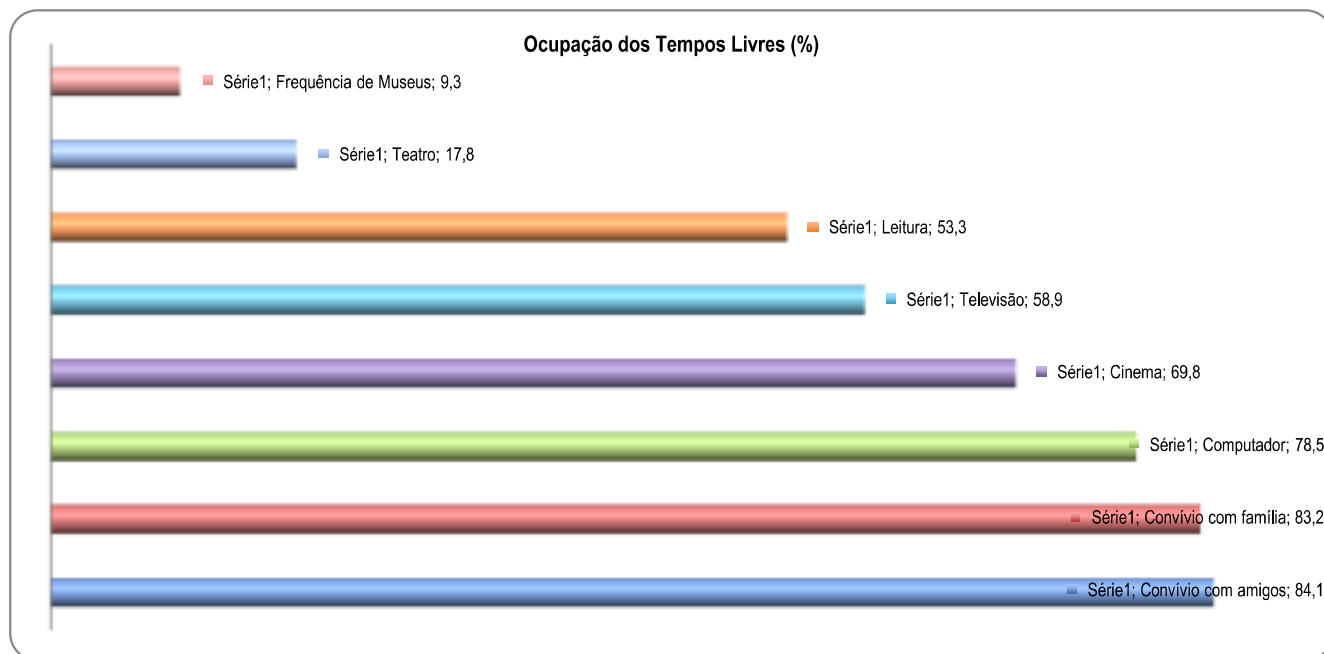


**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

Apenas sensivelmente metade dos estudantes referia que a leitura ocupava o seu tempo livre (53.3%), sendo este maioritariamente 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 estranhar dado que a presença nas redes sociais é muito intensa. O número de horas de utilização da Internet por dia, segundo afirmações dos inquiridos, é de 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%). Assim, a maioria dos estudantes tem uma utilização diária do computador entre uma e quatro horas, podendo, nos casos em que se regista menos tempo, ser devido ao facto de ainda não

possuírem computador em casa, já que muitos deles só utilizam os computadores da instituição de formação, não possuindo também computador portát

**Gráfico 3- Ocupação dos Tempos livres**



**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

No que diz respeito à necessidade de acesso à construção ficcional do discurso, à entrada em mundos paralelos, parece que essa necessidade terá sido suprida através da televisão ou do cinema sobretudo, já que 58.9% dos estudantes referiram ver televisão nos tempos livres e 69,8% referiram ver cinema. No entanto, como não foram inquiridos, no caso da leitura na televisão, quanto aos programas que viam, não podemos afirmar se alguma percentagem deste tempo inclui o acesso a texto ficcional. No que diz respeito ao cinema, embora a percentagem fosse significativa, já a frequência era menor, uma vez que não ultrapassava uma vez semanal, em 34,3%. Muitos dos filmes vistos seriam, provavelmente, vistos em casa, através do vídeo ou do computador.

De sublinhar 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 exige uma apreciável competência neste domínio. Por sua vez, a linguagem poética, de que muito do cinema em exibição se pode reclamar, configura uma opção estética que, não se circunscrevendo apenas ao discurso verbal, produz um discurso de natureza mista em que as linguagens visuais, dramáticas e musicais confluem no sentido de produzir um objecto artístico

potenciador de fruição estética. Deste modo, muitas das competências textuais que a leitura literária exige também podem ser exercitadas através deste tipo de discurso que também promove a dimensão estética e simbólica da língua.

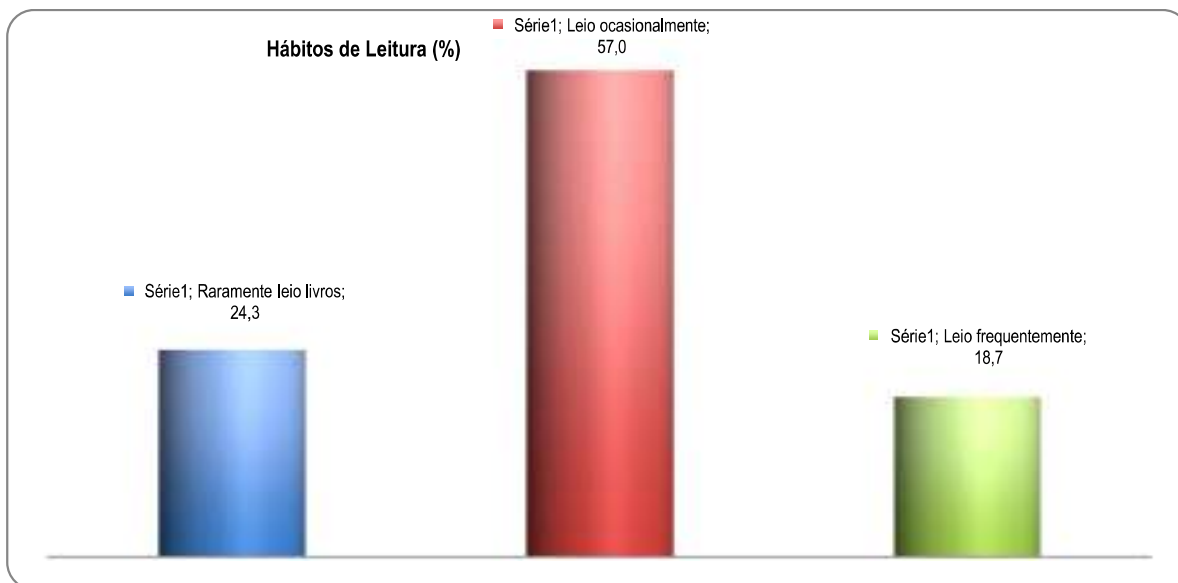
Também no que diz respeito ao teatro, embora 17,8% dos estudantes afirmassem ocupar parte do seu tempo livre indo ao teatro, de facto essa era uma atividade com uma frequência pouco significativa, não ocorrendo, em 16,2%, mais do que uma vez por ano.

O convívio com a família (83,2%) e o convívio com os amigos (84,1%), como já foi assinalado, foram as atividades mais referidas como as que ocupavam prioritariamente o tempo livre dos estudantes, ocorrendo diariamente para todos os inquiridos. Assim, o interesse pelos acontecimentos ligados aos contextos escolares e profissionais, bem como a reflexão sobre as características e qualidade das interações pessoais e a reflexão sobre como os afetos se organizam na vida das pessoas, pareceram ocupar os muitos momentos de comunicação oral que resultam deste convívio. Isto explicaria, eventualmente, a necessidade de escolher temas de leitura muito relacionados com testemunhos de vida, casos dramáticos e conflitos passionais, como veremos posteriormente.

Quanto à ocupação dos tempos livres com a leitura, apenas 53,3% o referiram. Embora a leitura se encontre distribuída por várias tipologias textuais e por vários suportes, há que distinguir esta leitura de tempos livres da leitura, na generalidade, que inclui, todas as atividades da vida pessoal, académica e profissional dos estudantes, uma vez que, neste grupo, se incluem estudantes trabalhadores.

Assim, quando inquiridos sobre hábitos de leitura na generalidade e, dentro destes, sobre o hábito de leitura de livros, 24,3% destes estudantes do 1º ano do ensino superior afirmaram que raramente liam livros, a grande maioria (57%) que só o faziam ocasionalmente e apenas 18,7% afirmaram que o faziam frequentemente. Convirá recordar que os dados do estudo LP - 2007, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, referem que 43% dos inquiridos da amostra, constituída por sujeitos de ambos os sexos, com idades iguais ou superiores a 15 anos, afirmam nunca ler livros, o que ajudará a compreender que cheguem ao ensino superior 24,3% de estudantes que afirmam raramente ler livros. Porém, se pensarmos que muitos daqueles que respondem que o fazem ocasionalmente (57%), na prática o fazem também raramente, a percentagem será, sem dúvida, superior.

#### **Gráfico 4 – Hábitos de Leitura**



**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

Assim, foi necessário inquirir sobre as atividades de leitura mais frequentes, bem como sobre o seu grau de frequência, uma vez que a leitura pode incidir sobre numerosas tipologias textuais a que o leitor tem acesso em frequência e grandeza diferenciadas e que podem ser veiculadas também em suportes diferenciados.

A leitura funcional corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano. Perguntámos, por isso, sobre a leitura de prospectos, folhetos e leituras relacionadas com compras, transportes, multibanco, etc., uma vez que dificilmente, nas sociedades contemporâneas, haverá quem se possa eximir totalmente a este tipo de leitura.

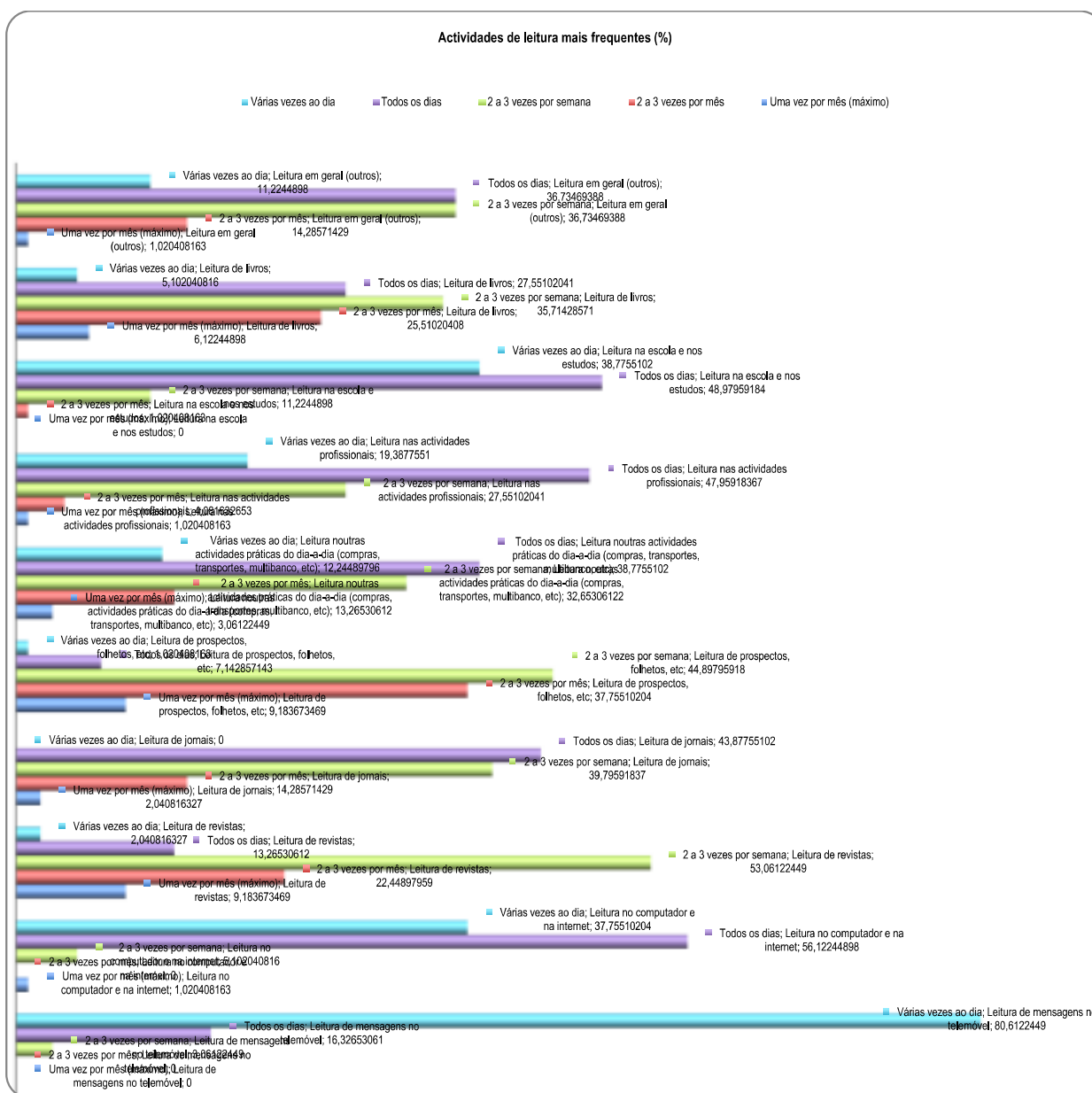
No que diz respeito à leitura informativa, esta deverá ter uma presença tão forte que dificilmente se poderá imaginar uma vida académica sem atividades de leitura. Paralelamente, na vida pessoal, a necessidade de se estar informado face aos acontecimentos políticos e sociais que a todos afetam, bem como a necessidade de interagir pessoal e socialmente com o que os rodeia, obriga a uma permanente troca de informação sustentada pela leitura e pela escrita em vários suportes comunicativos. Deste 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 a leitura de mensagens no telemóvel.

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 pudessemos perceber se a leitura nestes suportes era de natureza essencialmente



informativa ou recreativa, bem como, através dos títulos de livros referenciados, perceber se era a dimensão estética e simbólica da língua que era convocada ou a necessidade de receção de informação com uma dimensão expressiva forte.

Gráfico 5 - Atividades de leitura mais frequentes



Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

No que respeita à leitura funcional, parece ainda não haver consciência da sua imensa presença na vida quotidiana e da necessidade de ser exercida, uma vez que apenas 12, 2% dos inquiridos referem a sua prática diária e 38,8% referem apenas a sua prática mensal. Também em relação à

leitura de natureza publicitária, 37,8% refere que apenas a faz duas a três vezes por mês, quando a cidade está repleta desta informação e a televisão a divulga em profusão.

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

Quanto à leitura de jornais, que 43,9% dos estudantes afirmam ler todos os dias, surgem 62 referências a *Jornal de Notícias*, 5 a *Público*, 13 a *O Jogo*, 7 a *Metro*, 6 a *Destak*, 4 a *24 Horas*, 3 a *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 e, inclusive, no bar da escola que frequentam, bem como sobre os jornais gratuitos, tendo estes jornais bastantes notícias sobre “casos da vida real”. O interesse pelos jornais desportivos só surge aqui como relevante porque este grupo tem apenas três rapazes na sua composição, o que significa que também já há leitoras destes jornais, uma vez que surgem dezasseis referências.

No que diz respeito à leitura de revistas, que 53,1% dos entrevistados referem ler duas a três vezes por semana, iremos verificar através dos títulos mencionados, que se distribuem entre leitura informativa e leitura recreativa com uma forte propensão para esta última, uma vez que, quando explicitado, incide em títulos como: *Ragazza* (8), *Caras* (6), *Maria* (4), *Lux* (4), *SuperInteressante* (4), *Nova gente* (3), *Activa* (3), *Bravo* (3), entre outras com apenas uma referência. Também é referida a revista do *Jornal de Notícias*, a *Notícias Magazine* (5), o que não é de estranhar, uma vez que este foi o jornal mais referenciado como fazendo parte das leituras de jornais. São referidas ainda as revistas de televisão como a *TV mais* (4), *TV 7 dias* (3) e *Telenovelas* (3), para além da referência a *Visão* (7), *Sábado* (4), *Fócus* (1), provavelmente por serem compradas pela família. A relevância, no entanto, incide sobre as revistas mais dirigidas a um público feminino interessado na vida dos famosos e na reflexão sobre temas que incidem sobre vestuário, decoração e conselhos sobre vida afetiva, sexualidade e beleza, são dominantes. No que diz respeito aos rapazes, torna-se relevante a identificação da revista *Men's Health*, por um dos inquiridos, que corrobora os interesses manifestados pelas raparigas.

Quanto à leitura em formato digital, que 56,1% dos inquiridos referem praticar *todos os dias* e 37,8% referem praticar *várias vezes ao dia*, para além da leitura informativa para pesquisa académica, esta é exercida sobretudo em atividades de interação social, hoje sobretudo no *Facebook*. De referir, ainda, a imensa comunicação de leitura e escrita, via *sms*, extremamente codificada, que estes jovens adotaram nas suas práticas sociais e que 80,6% dos inquiridos referem como práticas de leitura exercidas *várias vezes ao dia*.

Neste questionário diferenciaram-se as leituras em suporte livro, como leituras literárias, de recreação, e 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 referem que só leem duas a três vezes por mês, enquanto 6,1% referem que, no máximo, o fazem apenas uma vez por mês.

Quanto ao tipo de leitura mais frequente e aos títulos das obras, de referir que a maior parte dos inquiridos referiu o tipo de leitura, mas omitiu os títulos das obras, afirmando não se lembrar. 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 4 referências, que vêm explicitar o interesse manifestado por 45 dos entrevistados por biografias e temas da vida real.

Os títulos referidos, por sua vez, no que diz respeito ao *romance*, situam-se na literatura contemporânea estrangeira traduzida, com destaque para a obra de Nicholas Spark (referidos os títulos: *As palavras que nunca te direi* e *Diário da nossa paixão*) e Paulo Coelho (referidos os títulos: *Zahir* e *Onze Minutos*), referidos por seis entrevistados. No que diz respeito ao romance nacional, surge *Os Maias*, de Eça Queirós e *A jangada de pedra*, de José Saramago, apenas. Estas referências são também pouco expressivas, já que apenas dois entrevistados registam cada um destes 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 destes 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, pp.268-269). Deste modo, a intertextualidade é um dos factores 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

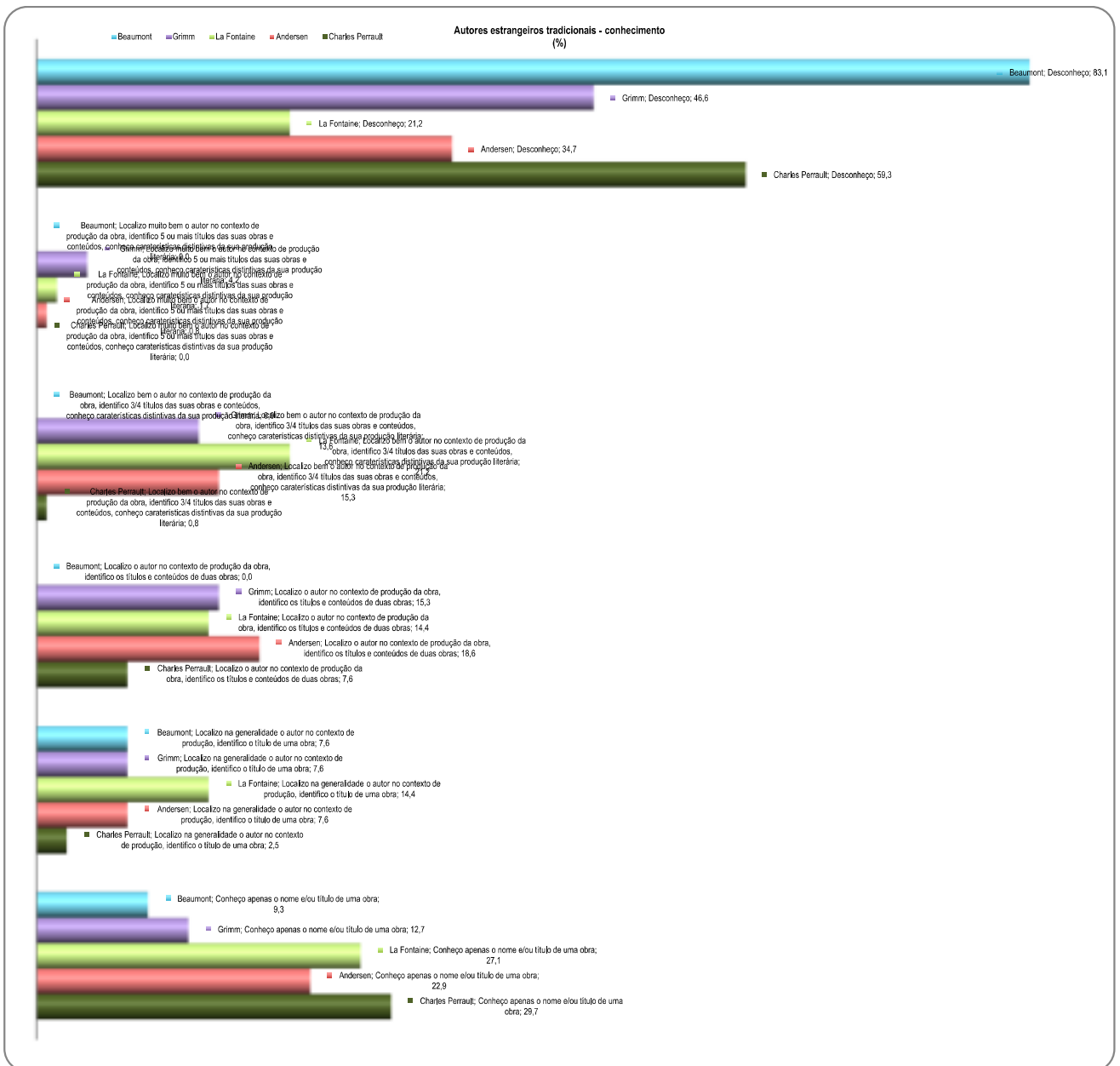
identificar matrizes referenciais que estão na gênese e dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Deste modo, a competência do leitor decorre, para além de outros factores, da sua enciclopédia pessoal e da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige 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. Nesta comunicação apenas apresentaremos o conhecimento da literatura tradicional que nos pareceu mais relevante, dada a sua universalidade, no caso das 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 estas propostas terão sempre que estar relacionadas com o contexto histórico em que são produzidas e o ponto de vista e enciclopédia pessoal de quem seleciona e define critérios, e que 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, apenas identificámos como autores tradicionais que se deverão incluir num corpus canónico 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 apenas aqui se explicitam em síntese: 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, deste modo, um corpus constituído pela obra destes autores como o intertexto básico da imaginação europeia.

Gráfico 6- Memória Textual- autores de Literatura Tradicional estrangeira



Fonte: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

Ao inquirirmos os estudantes sobre o seu conhecimento destes autores, constatámos que, sobretudo, não relacionavam os títulos das obras com o nome dos autores. Há casos, inclusive, como o de Madame Le Prince de Beaumont, que 83,1% afirmam desconhecer 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. No entanto, ficámos surpreendidos pelos resultados, 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 inquiridos que afirmam desconhecer o nome de La Fontaine. De qualquer modo, é ainda o autor mais conhecido.

Estabeleceram-se 5 níveis de conhecimento por gradação crescente e verifica-se que os níveis 1 e 3 são os mais referidos, o que significa que a maioria dos estudantes se distribui por um conhecimento apenas superficial do nome e eventualmente de um título e outro grupo de 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% que afirmam esse conhecimento da obra dos Irmãos Grimm. Deduzimos que tal se deva ao facto dos livros de contos destes 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 este inquérito não permitia, através apenas dos 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, aquando da análise dos resultados, no início do ano letivo, posteriormente confirmadas em situação de sala de aula, aquando da formação específica nesta área 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 deste 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 emerge a recolha dos Irmãos Grimm, como sendo a mais conhecida e que, provavelmente, mais circula em suporte escrito e em oral.

A Bela e o monstro, referida por 16 inquiridos, relaciona-se, sobretudo, com o conhecimento do filme produzido pela Walt Disney e ao livro divulgador do filme, uma vez que a tradução do texto original é muito pouco conhecida, com edições muito limitadas. O mesmo acontece com Pinóquio de Collodi, de que se conhece o filme e adaptações do livro, tendo o texto original pouquíssimas edições.

Curiosamente, surgem 3 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 um maior conhecimento do seu autor. Da obra de Andersen surgem referidos os contos: 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 pequeno por título, há, no seu conjunto, 22 referências.

Quadro 7- Memória Textual: Títulos de contos tradicionais estrangeiros

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 Bábá 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:** ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

De registrar, a inclusão de referências a O príncipezinho, de Saint-Exupéry (9 referências); a O gigante egoísta, de Oscar Wilde (6 referências), entre outros, o que permite incluir estes livros já 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 fazendo 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 estas pesquisas, selecionámos também o que considerámos serem os autores mais publicados e mais divulgados através de manuais escolares, para além de serem mais citados como tendo estado na génese de numerosas adaptações feitas por autores contemporâneos: Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso, Ataíde de Oliveira e Leite de Vasconcelos.

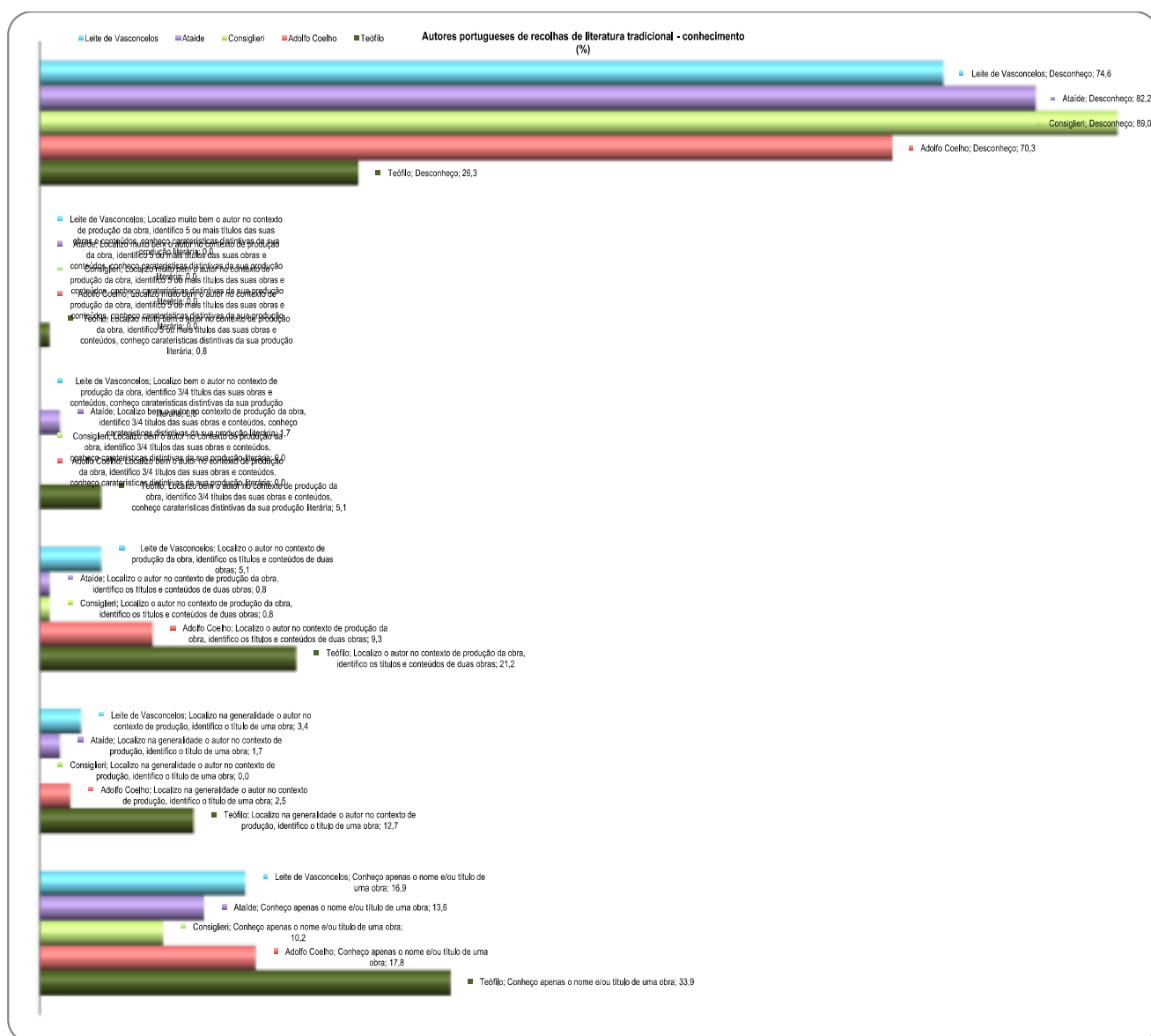
Não foi surpreendente verificar o desconhecimento da obra destes etnógrafos, uma vez que frequentemente os textos surgem nos manuais escolares sem referência ao autor da recolha, apenas com a identificação de tradicional. De qualquer modo, quando surge referido, raramente os professores o sublinham, não lhe atribuindo a mesma importância que atribuem ao conhecimento de autores de originais. Curiosamente, quando se trata de adaptações feitas a



partir destes textos, por autores contemporâneos, estes são tratados como se de originais se tratassem e as crianças aprendem que a autoria desse texto passou a pertencer ao autor que apenas a adaptou.

Porém, deste inquérito ressaltou o conhecimento da obra de Teófilo Braga, que apenas 26,3% dos inquiridos afirmam desconhecer e de que 21,2% afirmam conhecer dois títulos da obra. O menos desconhecido a seguir será Adolfo Coelho que 29,7% dos inquiridos afirmam conhecer, tendo 9,3% manifestado que conhecia dois títulos e respetivos conteúdos da sua recolha, para além de o situarem no seu contexto de produção, no entanto, já veremos que, quando inquiridos sobre os títulos das obras pouco ou nada referem.

Gráfico 8 - Memória Textual- Autores de Literatura tradicional portuguesa



Fonte: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

Quando inquiridos sobre os títulos das obras, os estudantes registaram pouquíssimos títulos, sendo o mais referenciado (6) A Carochinha 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 a seguir com 5 referências e este 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 de muitos manuais escolares e, 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.

De referir que é insignificante a presença das lendas portuguesas, com apenas uma referência de uma lenda local, a do galo de Barcelos, o que obriga a repensar a divulgação do património popular e tradicional português como estratégia para a promoção, junto de crianças e jovens, de um sentimento de pertença a um país e a uma cultura.

Quadro 9- Memória Textual: Títulos de contos tradicionais portugueses

	Nº vezes	%
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: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

A partir deste diagnóstico da memória textual dos candidatos a professores de Educação Básica, propor-se-á a construção de um *portfolio* 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 *portfolio* que será colocado no *moodle*, no espaço destinado ao trabalho autónomo, dará conta dos autores de literatura tradicional ou contemporânea que o estudante já conhece, dos títulos das obras que leu e das características identificativas dessas 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, será desenvolvido 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 revisão crítica será apresentada oralmente e por escrito de forma individual. O trabalho de grupo servirá para fomentar e avaliar competências de Planeamento e Controlo e ainda de promoção de uma análise crítica mais aprofundada e fundamentada do texto literário (Pensamento Crítico).

Esta construção 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 auto-avaliação e, desta 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 desenvolvimento de competências de Comunicação Oral e Escrita.

Deste modo, será a partir de metodologias, estratégias e recursos a implementar 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 as metodologias, estratégias e recursos essenciais à promoção de uma educação literária fundamental, destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua função.

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, 2004:13), uma vez que as características que serão inicialmente identificadas nestes 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 este tipo de preocupações existirem.

## Referências bibliográficas

- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Calvino, Italo (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eco, U. (1983). *Lector in Fabula - a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New-York: Cambridge University Press.
- Hunt, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- Lopes, João Teixeira e Antunes, Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: IPLB.
- Lluch, Gemma (2007). *Invención de una tradición literária (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.
- Mendoza F.,A. (2008), (Coord). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona : Horsori Editorial.
- Mendoza F.,A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Educar em Revista*, 24, 13-24. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

#### 6.2.4.

##### **Título:**

**A subjetividade leitora de docentes universitários e a formação inicial de professores-leitores**

##### **Autor/a (es/as):**

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde [Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais/Pós-graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Recife, PE/Brasil)]

Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva [Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais/Pós-graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Recife, PE/Brasil)]

##### **Resumo:**

A constituição de leitores na escola básica está condicionada à formação de professores leitores que, em geral, têm a universidade como espaço de letramentos e de desenvolvimento de ações de linguagem, entre elas, a leitura de diferentes e novos gêneros textuais. Nesse contexto, o papel do formador de professores torna-se relevante, especialmente, quando se fala da formação de novas gerações de leitores. Então, assumindo-se, primeiramente, a tese de que todo professor é professor de leitura, independente do componente curricular que leciona e do nível de ensino em que atue, e, segundo, que a capacidade de leitura está constantemente em desenvolvimento ao longo do percurso de vida de cada sujeito-leitor, pretende-se, nesse trabalho, analisar as atividades de leitura constitutivas da subjetividade leitora do docente universitário formador de professores, buscando compreender os percursos de desenvolvimento e espaços de constituição desses sujeitos-leitores; bem como as repercussões na organização de seu trabalho pedagógico na formação inicial e continuada de professores. Para tal, foram entrevistados cinco docentes do ensino superior que atuam em um centro de educação de uma universidade pública de Recife e lecionam diferentes componentes curriculares em cursos de formação de professores. Constatou-se que a síntese das experiências e vivências em atividades de leitura é realizada tendo como base espaços e pessoas significativas, e que as atividades de leitura vivenciadas ao longo do percurso de desenvolvimento pelas docentes universitárias expressam-se nas práticas profissionais e pedagógicas dessas docentes nas relações com seus pares e alunos, em contextos diversos do cotidiano da universidade.

##### **Palavras-chave:**

Subjetividade leitora, Atividade de leitura, Letramentos, Professor universitário, Formação de professores-leitores.