

Três poetas de visita à sala de aula - Proposta didática para o 2º Ciclo do Ensino Básico Português

Pedro Balaus Custodio*

Resumo

À semelhança dos conteúdos de um currículo, também as sugestões de leitura na sala de aula são reguladas pelos documentos programáticos que, para além de fixarem os textos, determinam os modos e as formas como eles devem estimular as diferentes competências de leitura e veicular, ainda, marcos de referência da nossa identidade histórica, cultural e literária. No caso específico do 2º ciclo do Ensino Básico, esse *corpus* está balizado não apenas pelas orientações contidas no programa, mas também, no acervo do *Plano Nacional de Leitura*. Não obstante esta prescrição, será viável que *outros materiais didáticos* e *outros textos* que suportam o desenvolvimento das competências de leitura possam aparecer na cena *pedagógica em sala de aula*? No tocante ao texto poético, cuja expressividade não é tão marcante por entre os textos que os alunos leem na sala, será possível propor textos de autores clássicos? Esta proposta persegue, pois, esse rumo ao sugerir a utilização didática de três textos poéticos muito distintos, de diferentes autores que não cabem, tradicionalmente, no escopo de leituras para esta faixa etária e maturidade leitora. São eles Natália Correia, Ary dos Santos e Manuel Alegre. Poderão estes textos constituir soluções de leitura literária dentro e/ou fora da sala? Conseguirão ser entendidos como propostas válidas? Atendendo a que cada texto proporciona horizontes de expectativas singulares, permitindo, por isso, oportunidades distintas de desenvolvimento de conhecimentos, competências e visões do mundo, lograrão eles constituírem-se como textos válidos no domínio da educação literária para este ciclo de ensino?

Palavras-chave: ensino da literatura, didática do Português, texto poético, ensino básico.

Three poets in a Portuguese classroom - A didactic proposal for the 2nd Cycle in Portuguese Basic Education

Abstract

Like the contents of a curriculum, reading suggestions in the classroom are also regulated by programmatic documents that, in addition to setting the texts, determine the ways in which they should stimulate the different reading competences, while still transmitting milestones of our historical, cultural and literary identity. In the specific case of the 2nd cycle of Basic Education, this corpus is based not only on the guidelines contained in the program, but also on the National Reading Plan collection. Notwithstanding this prescription, is it feasible that other didactic materials and other texts that support the development of reading skills to appear in the pedagogical scene in the classroom? With regard to the poetic text, whose expressiveness is not so marked among the texts that the students read in the room, will it be possible to propose texts of classic authors? This proposal pursues this course of action by suggesting the didactic use of three very different poetic texts from different authors that do not traditionally fit the scope of reading for this age group and reading maturity. They are Natália Correia, Ary dos Santos and Manuel Alegre. Can these texts constitute literary reading solutions in and/or outside the classroom? Can they be understood as valid proposals? Given that each text provides unique horizons of expectations, thus allowing different opportunities to develop knowledge, skills and visions of the world, will they be able to constitute valid texts in the field of literary education for this cycle of education?

Keywords: literature teaching, portuguese teaching, poetry, basic education.

* É professor da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra e do Centro de Literatura Portuguesa - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. E-mail: balaus@gmail.com.

A poesia
Quando chega
Não respeita nada.

Nem pai nem mãe.
Quando ela chega
De qualquer de seus abismos

Desconhece o Estado e a Sociedade Civil
Infringe o Código de Águas
Relincha

Como puta
Nova
Em frente ao Palácio da Alvorada.

E só depois
Reconsidera: beija
Nos olhos os que ganham mal
Embala no colo
Os que têm sede de felicidade
E de justiça.

E promete incendiar o país.

GULLAR, F. Obras Completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

1. O lugar dos clássicos na sala de aula de Português

No atual documento que rege os conteúdos e descritores de desempenho para a disciplina de Português no ensino Básico (2015, p. 8), pode ler-se que

O domínio da Educação Literária (nos dois primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. Para o 1.º Ciclo, foram, neste domínio, definidos sete títulos por ano de escolaridade. Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário.

O mesmo programa refere que uma das metas é “Ler textos da literatura para

crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos” (2015, p. 72). De facto, a leitura de textos clássicos, na versão original, adaptada ou em excerto, contribui decisivamente para a formação embrionária do gosto pela leitura e, de certa forma, conduz também à sedimentação e desenvolvimento de uma formação estética. Estes textos possibilitam aos alunos um conhecimento mais amplo do património literário e funcionam como um treino privilegiado da compreensão. Por outro lado, e dada a substância destes textos, o aluno apercebe-se, progressivamente, dos modos como eles *dialogam* entre si. No anterior programa da disciplina, esta justificação também aí se encontrava inscrita, de maneira mais explícita, ao afirmarem os autores que

A leitura de autores portugueses e estrangeiros permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo. É de particular relevância a leitura de autores de países de língua oficial portuguesa, já que ela possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspectivas. A leitura destes autores permite ainda reconhecer que há variedade nos usos da língua e que essa variedade deve ser entendida como um factor de riqueza (2009, p. 64).

Esta justificação baseava-se no facto de que “A leitura de autores portugueses e estrangeiros permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo.” (2009, p.64). Hoje, no âmbito das leituras obrigatórias, o programa contém um *corpus* textual legitimado, com um assinalável grau de abertura no tocante às escolhas. Como refere Custódio (2012, p. 92) “Esta visão concetual de *cânone*, partilhada por vários autores, admite a existência de um *corpus* mais extenso que se dissemina por textos de diferentes funções, tipos e genologias.”

Segundo Reis (1995, p. 73), a configuração de um *cânone* presume, pois, o funcionamento articulado de três fatores: “a já aludida selectividade que trata de estabelecer, de forma não necessariamente sistemática ou programada, as obras e autores que correspondem a uma identidade cultural e literária (...); a “continuidade, ou seja, a permanência, ao longo de um tempo histórico alargado, de obras e autores que fundam nessa permanência a sua autoridade cultural” e a “formatividade, critério de ordem pedagógica e também ideológica, que leva a reter no *cânone* aquelas obras e

autores que se entende serem reprodutoras de uma certa (e algo estável) ordem social e cultural, que se deseja insinuada no sistema de ensino.”

Serão os clássicos aqueles livros que se oferecem à frequente releitura? Sem dúvida, pois por clássico entende-se, tal como assevera Calvino (1992), o texto que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Por um lado, esses textos possibilitam a definição de um património literário comum e constituem marcos geodésicos no território das leituras literárias, consolidando uma memória coletiva, por outro possibilitam a definição de muitos aspetos da nossa identidade cultural e, ainda, contribuem para a construção de um *cânone literário individual*. No estudo já citado, Custódio (2012, p. 93), referia que “Estas dúvidas sobre *o que ler e como* acabam, pois, por invadir naturalmente os territórios escolares”. É aí que a parte mais significativa da formação do leitor se concretiza e, como tal, são os planos curriculares, mas também os professores, que se veem a braços com a responsabilidade de escolher livros.

Mesmo com a ajuda dos manuais escolares e com o acervo disponibilizado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), há sempre uma significativa amplitude de propostas, não obrigatoriamente orientadas, e que podem contribuir para o refrescamento do cânone de leituras escolares. São textos portugueses ou não, originais ou adaptados aos leitores aos quais se dirigem e que, portanto, podem cumprir uma importante função supletiva de leitura. As várias adaptações de textos clássicos que por vezes se vão editando em Portugal são testemunho desse relevo e pertinência em levar os clássicos para a sala de aula.

Como acentua Custódio (2012, p. 95), a partir do 2º ciclo do ensino básico, o ato de ler exige

o alargamento das suas fronteiras de conhecimento do mundo, o aperfeiçoamento das suas capacidades de compreensão e de interpretação, o desenvolvimento progressivo do espírito crítico relativamente aos textos e, conseqüentemente, a possibilidade de definir um perfil individual de leitura, assente em gostos e motivações pessoais e/ou interesses culturais. Estas finalidades contribuem, em última instância, para a desejada manutenção do vínculo entre o gosto e o prazer pessoal da leitura.

Por isso refere Ballester (2015, p. 137) que “La variedad nos puede ayudar a concetar com los intereses del aprendiz, que muchas veces se quadan em el cajón de la buenas intenciones. Siempre hemos pensado que el centro de acción de la educación

literaria debe estar em la acción y el proceso de ler (...). Logo, e como refere ainda o mesmo autor, “Um componente essencial de la educación literária radica em el contacto directo com los textos y, sobre todo, en la creación de um vínculo afectivo com las obras (...)” (2015, p. 139).

Atualmente, a triagem de textos pressupõe determinados critérios de qualidade literária, a sua produtividade histórica, cultural e linguística, a capacidade de serem *representativos* desse mesmo contexto ou período e, ainda, a adequação à maturidade leitora do aluno. Na generalidade, esta produção que está vertida sobretudo nos manuais escolares, é amplamente reconhecida como capaz de sobreviver ao tempo, às múltiplas leituras e às distintas abordagens em sala de aula, num processo dialógico entre si e os leitores. No fundo, de modo mais ou menos indireto, atribui-se-lhes o estatuto de *canonicidade*. A triagem dos textos deve atender, pois, à maturidade cognitiva e linguística do aluno, aos seus horizontes de expectativa, ao tipo de competências a desenvolver e, entre outros fatores, também à qualidade do texto em causa.

Porém, um outro aspeto de natureza crucial – e que importa vincar – diz respeito à *diversidade* dos textos a propor. Como refere Sousa (2015, p. 108) “Porque não há turmas homogéneas, ter-se-á que diversificar os livros oferecidos. Essa é uma das razões que levam a acautelar, além da qualidade, a variedade dos livros”.

Assim, no 2º Ciclo do básico, convém fomentar e estimular a continuidade de experiências de leitura num registo de variação de textos de diferente tipologia, privilegiando especialmente os de cariz literário. É que, nesta fase de escolaridade, a leitura de textos literários deve fomentar a indagação, o questionamento, a descoberta ou a curiosidade, mas ainda a fruição estética, o desejo de conhecer e de pensar sobre o que lemos. Não menos importante, é que a leitura permita aos alunos exprimirem as suas vivências afetivas e emocionais. Ora, a leitura é um excelente veículo para atingir estes objetivos. Refere ainda Sousa (2015, p. 109) que “Além do interesse dos alunos, é necessário estar atento às suas competências de leitor. Num mesmo ano de escolaridade, podemos ter alunos com competências de leitura muito diferentes. Por isso, devem apresentar-se clássicos, mas também livros mais curtos e mais simples.”

Ora, para Calvino (1994, p. 10), “[...] a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os ‘nossos’ clássicos. A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma

opção; mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas”.

2. Que outros textos? Os poéticos?

Do ponto de vista de conteúdo, da forma e dos objetivos, nem todos os textos necessitam do mesmo investimento didático no momento de leitura. No caso do 2º ciclo do básico, o docente deve autorregular-se, de modo a poder distribuir o tempo das leituras e a atenção que confere a cada uma delas dentro da sala de aula. Este cuidado é significativo e exige do professor uma assinalável sensibilidade e bom senso, atendendo à difícil gestão do currículo.

Assim, e tal como o programa refere na lista de sugestões de leitura para o 5º ano, há referências obrigatórias para estas faixas de crescimento, como são, entre tantos outros casos, os de Sophia de Mello B. Andersen, Irmãos Grimm, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, António Mota, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Luísa Dacosta, Alice Vieira, José J. Letria, João Pedro Mésseder, ou Maria Teresa Maia Gonzalez. No entanto, e como refere Custódio a este propósito (2012, p. 101),

há ainda outras sugestões que deveriam, igualmente, colher as preferências de alunos e de professores, (e pais) no momento da seleção. Referimo-nos a textos menos óbvios que, por vezes, ficam na penumbra das escolhas infrequentes. Serão, talvez, os casos de autores consagrados que também estão incluídos na lista, como Jaime Cortesão, Jorge de Sousa Braga, José Fanha, Afonso Cruz, Antero de Quental, Manuel Alegre, Alves Redol, Ilse Losa, Manuel António Pina, Oscar Wilde, René Goscinny, Rudyard Kipling, Jean-Jacques Sempé, Virginia Woolf, etc.

O mesmo acontece nas escolhas para o 6º ano, onde poderíamos replicar estas e outras sugestões de leitura. Assim, a questão principal que aqui se aborda prende-se com a possibilidade de abertura de propostas de leitura, mesmo que elas não estejam contempladas nas listas do PNL. Ainda que este acervo seja indispensável, há uma extensa galeria de autores e de textos que deve, em todos os casos, ser atentamente percorrida pelos professores. Por essa razão “no caso do alargamento do escopo de textos e de autores, o professor pode lançar mão de uma estratégia complementar que contemple alguns *clássicos da literatura*, não só os que constam das listas, mas ainda outros que não estando aí explicitamente incluídos, podem constituir propostas válidas para determinados alunos” (Custódio, 2012, p. 104).

Bernardes & Mateus (2013, p. 32) referem também que “Por sua vez, os alunos são muitas vezes induzidos a treinar-se nessa mesma vertente metodológica, em detrimento da leitura continuada e extensiva de textos e sobretudo da atenção ao rasto de emoção e conhecimento que eles podem deixar na sensibilidade e na memória.” Curiosamente, a jusante deste ciclo de ensino, um estudo de Seco (2011, p. 107) relativamente ao 1º ciclo do básico, mostrava que

Os dados obtidos através dos questionários permitem-nos concluir que são os alunos mais novos que mais tempo passam a ler e que mais gostam de o fazer.

São também os alunos do 1º ciclo que mais gostam de ler textos de autores clássicos e, ao mesmo tempo, os que se mostram mais conhecedores desses autores e que mais reconhecem os seus benefícios.

Ao contrário do que seria de esperar, o gosto pela literatura clássica vai diminuindo ao longo dos ciclos. Apesar da maioria dos alunos do 2º e 3º ciclos gostar de ler e de algumas das obras clássicas fazerem parte do seu currículo, estas não se refletem nas suas preferências.

A investigação que a autora realizou permitiu-lhe concluir ainda que “é mais profícuo investir em atividades de leitura que envolvam autores clássicos em idades mais precoces, dado que isso influi na formação de leitores” (p. 108). Uma outra conclusão apontada vai no sentido de perceber que “o conhecimento de autores clássicos resulta, não da sua integração no Currículo, mas da forma como a sua abordagem foi feita, de forma precoce, através de adaptações ou livros que se referem a estes mesmos autores.” (p. 108). Esta pesquisa reafirma também que o trabalho precoce com os textos literários e, mormente, com os *clássicos*, possibilita um claro enriquecimento linguístico do aluno, expande o seu conhecimento do mundo e, sobretudo, agiliza o contacto posterior com textos mais complexos e exigentes do ponto de vista da estrutura e da compreensão leitora.

A proposta que aqui desenhamos não comporta comentários sobre a pertinência, o alcance e a usabilidade do texto poético na sala; essa discussão já não faz sentido, pois consideramos que é um patamar ultrapassado na investigação em didática. A inscrição que este género literário tem nos documentos curriculares atesta a sua importância e certifica, decisivamente, a sua manutenção e constante erupção nas práticas de ensino do Português, em qualquer nível de escolaridade. Para além da própria essência desta tipologia textual, este género de criação literária fomenta a comunicação, a expressão e desenvolve o sentido de apreciação estética e cultural dos alunos, mas oferece-se,

também, como fonte e meio de informação e, sobretudo, como instrumento de enriquecimento *de e sobre* a língua materna. O desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo que a poesia agiliza e robustece está amplamente documentado em diferentes estudos ao longo de décadas, desde Jean (1985) a Searson (1999) ou Sheiman (1999), da mesma forma que a sua rentabilidade e eficácia educativa nos planos da escrita, leitura ou compreensão leitora estão espelhados em estudos de Durham (2000), Sim-Sim & Santos (2012), e as potencialidades de fruição estética e de exploração dos planos emocionais estão documentadas em Grimes (2000). Mas, mais importante é a variável que se pode estabelecer entre o texto poético e a própria motivação do aluno para ler. Na realidade, estes textos possibilitam o fomento do gosto pela leitura, não só pela inovação linguística que marca este género, mas ainda pela musicalidade e ritmo, mas também pela capacidade de manipulação linguística que encena através de jogos, artifícios e combinações, sem mencionarmos as possibilidades infinitas que têm de convocar modos e tipos de leitura, desde a individual e expressiva, à coletiva e dramatizada. Lúdica, utilitária, inconformada ou disruptiva, a linguagem poética é, por si mesma, um chamariz na sala de aula.

Ouvir poesia, construir, saber interpretar, ler e reler, e fruir o prazer das palavras e sonoridades, são ainda objetivos que presidem a todos os textos poéticos em qualquer nível de escolaridade. Para a sedimentação destes objetivos, muito têm contribuído o plano curricular e as metas de Português (2015), o PNL e o entrosamento que os docentes conseguem entre o trabalho da sala de aula e as bibliotecas escolares. Contrariamente a algumas opiniões, não partilhamos a ideia de que o texto poético sofre de subserviência relativamente a outros textos que a escola propõe. Como referia Aguiar e Silva (2002, p. 91), “é necessário que “quem aprende tem de ser capaz de receber, fecundar e desenvolver a semente; quem ensina tem de saber o quê, quando e como semear”. A poesia ensina-se; ou é possível *ensinar a apreciar* poesia e a *formar leitores de textos poéticos* – ideia que nos parece mais cara e consentânea com aquilo que deve ser a didática do texto poético. Na verdade, e como acentua Júdice (2002), desde que se ensina a ler, ensina-se a ler poesia. A investigação em didática das últimas décadas tem demonstrado que, com frequência, o principal foco sobre o texto poético afasta-se dos seus verdadeiros objetivos e, também com alguma frequência – e por motivos tão díspares que não cabem nesta reflexão – as práticas escolares empobrecem a magnitude

do texto poético que acaba por se ver reduzido a abordagens muito superficiais, desfocadas ou excessivamente centradas em aspetos formais e estilísticos, em detrimento da mensagem, do conteúdo ou do conhecimento que aportam. Tavani (1983) ou mais remotamente Delas e Filliolet (1975, p. 56) alertavam que “No texto poético, a língua não é utilizada como suporte de um discurso, mas como constituinte da mensagem”. Há 40 anos como agora, muitas limitações e constrangimentos ao manuseamento do texto poético na sala de aula mantêm-se ou, pelo menos, não se dissiparam por completo, como era desejável.

3. Proposta didática para a emergência de três autores maiores na sala de aula

De acordo com as anteriores observações, atrever-nos-íamos a propor três textos poéticos diferentes, da autoria de *clássicos* do panorama literário português: Natália Correia, Ary dos Santos e Manuel Alegre.

São eles:

Texto A

Fiz um conto para me embalar
Fiz com as fadas uma aliança.
A deste conto nunca contar.
Mas como ainda sou criança
Quero a mim própria embalar.
Estavam na praia três donzelas
Como três laranjas num pomar.
Nenhuma sabia para qual delas
Cantava o príncipe do mar.
Rosas fatais, as três donzelas
A mão de espuma as desfolhou.
Nenhuma soube para qual delas
O príncipe do mar cantou.

Natália Correia (1999). *Poesia completa*. Lisboa: D. Quixote.

Texto B

Três adereços recebidos como herança

A Peliça

Catarina da Rússia, minha prima
pela fronteira travessa,
deixou-me, além do gosto pela esgrima
com a moral avessa,
um casaco de marta sibilina
que desabafa muita viscondessa.

O Chicote

Meu tetravô polaco que era conde
de Nãossesabedonde
legou-me em testamento
uma lança de vento
e um chicote cossaco

uma lança que lanço quando invento
um galope que páro quando estaco.

O Espelho

Meu padrinho de crisma, Dom Quixote,
que morreu ainda eu era criança,
deixou-me em usufruto
Sancho Pança.

José Carlos Ary dos Santos. (1994). Obra poética. Lisboa: Edições Avante.

Texto C

A casa tem a nossa vida
a casa está cheia de nós
de coisas arrumadas e desarrumadas
tapetes sapatos livros
retratos discos
quadros
as naturezas mortas estão todas vivas
alimentam-se de nós
e há móveis que foram de outras casas

e de pessoas que fomos nós antes de nós
a casa tem seus ritos e seus ritmos
canetas de tinta permanente
cadernos e papéis sobre a secretária
madeiras e paredes connosco dentro
a mesa com seus talheres e seus copos
e o nosso pão e o nosso vinho
camas por fazer e camas já vestidas
cadeiras onde nos sentamos
e mesmo sem nós ficam sentadas
a casa com seus passos e seu espaço
de silêncios
a casa com sua fala
a casa com sua alma.

Manuel Alegre. (2012). *Nada está escrito*. Lisboa: D. Quixote.

São, comprovadamente, autores clássicos, com figurações pontuais nos manuais escolares, mas que aqui surgem em três textos relativamente afastados desses acervos.

Quais os critérios para esta escolha? Foram, sobretudo, seis.

- a) A simplicidade linguística e a adequação à maturidade do leitor;
- b) A acessibilidade das temáticas em causa;
- c) As alternativas de cruzamento interdisciplinar;
- d) O facto de serem três textos poéticos, género de representação menos quantiosa nos manuais e na sala de aula;
- e) A contemporaneidade dos três autores do século XX;
- f) A relativa novidade, uma vez que dois dos autores não integram, habitualmente, as leituras dos alunos deste ciclo.

Ora, se atentarmos no poema de Natália Correia (Texto A), autora cuja obra não está presentemente contemplada em nenhum programa, seja para o Básico, seja para o Secundário, acreditamos que ele será previsivelmente do agrado dos alunos. Na verdade, o vocabulário é simples, a temática do conto de embalar é compreensível e a musicalidade é notória. Este poema, cuja feição o aproxima quase de uma adivinha, apela à imaginação do leitor, ao ritmo musical, e tem uma estrutura compreensível. Este

texto é, aliás, de uma acessibilidade quase inocente e capaz de franquear a interpretação aos alunos e até de suscitar a leitura expressiva, para já não mencionar as potencialidades dramáticas do mesmo em sala de aula.

Na realidade, as referências à aliança com as fadas ou o componente de segredo para o qual os versos remetem, encontram-se ainda na esfera do imaginário dos alunos desta faixa etária, alguns deles na encruzilhada meândrica entre o 1º e o 2º ciclos. Adicionalmente, este jogo poético sobre as três donzelas pode ser aproveitado pelo professor para um chamamento intertextual para outras leituras, em particular para os contos populares, como o das Três Mouras Encantadas, ou as Três Plumas de Grimm, as Três Irmãs, ou a tantos outros textos que, cabalisticamente, encenam esta tríade de personagens. Esta pista textual pode ser enriquecedora e gratificante, sobretudo se for trilhada na direção de outras leituras produtivas, comparações textuais ou diálogo entre textos, e nunca como mero exercício de análise ou de interpretação textual.

O mesmo acontece com o texto de Ary dos Santos (Texto B). Num jogo espirituoso de palavras e de rimas, o autor brinca com três adereços e com figuras históricas e literárias, como Catarina da Rússia, Dom Quixote de la Mancha e Sancho Pança, para além do seu tetravô igualmente afamado e de distinta linhagem. Todo o texto é construído num registo jocoso, folgazão, oferecendo muitas possibilidades de leitura e/ou de interpretação, todas elas acessíveis a alunos desta maturidade leitora.

Apesar da aparente complexidade, este texto, de forte musicalidade pede, porventura, o desafio de ser trauteado, brinca com rimas como prima/esgrima, vento/invento/testamento, lança/lanço e outros jogos vocabulares, e constitui um ponto de partida para uma leitura que se embrenhe na exploração e na descoberta das palavras, nas associações lexicais, (com o conseqüente alargamento da competência lexical dos alunos).

Também o texto de Ary permite uma leitura acessível, uma recriação interpretativa didaticamente original e, tal como o anterior, presta-se, por exemplo, a exercícios de escrita criativa sem efeitos ou conseqüências avaliativas. Veja-se, por exemplo, a produtividade que advém de atividades que, partindo da definição do conceito de *herança* – que neste caso são apenas três bens: uma peliça, um chicote e um espelho – possa pedir aos alunos que definam, também eles, três objetos que considerem ser representativos de uma herança (i)material, cultural, familiar ou outra. As

possibilidades distintas de caminhos de leitura são inúmeras e levam os alunos por domínios tão distintos como o da oralidade, da leitura, ou da escrita, mas sempre de modo muito prazeroso, dúctil e consútil.

Estamos em crer que ambos os textos podem, pois, constituir momentos de leitura aprazível, não sujeita a constrangimentos pedagógicos ou de outra natureza, para além do desfrute dos poemas.

A terceira proposta (Texto C) é, das três, a mais desafiante e talvez a mais difícil, exigindo maior atenção e um maior índice de maturidade interpretativa do leitor.

De facto, “A casa tem a nossa vida” de Manuel Alegre é uma soberba sugestão capaz de instigar o aluno. O texto tenta definir aquilo que cada uma das nossas casas tem de nós e aquilo que cada uma delas conserva dos seus donos, num jogo extraordinário de metonímias de identidades e de posses: não é a casa que é nossa; nós é que somos propriedade de cada uma das casas onde moramos.

Na verdade, são elas que se alimentam de nós, e a história delas é a soma de todas as narrativas dos humanos que nelas habitaram, sendo que cada uma delas tem a “sua fala” e a “sua alma”. Esta animização da casa, dos seus objetos, ritos, memórias e sentimentos constitui um excelente ponto de partida para copiosas leituras e jogos-de-faz-de-conta, muito do agrado de alunos destas faixas etárias do 2º ciclo do básico. Sendo, aparentemente, um texto simples do ponto de vista linguístico, cada professor poderá saber rentabilizá-lo de acordo com o perfil da sua turma e, ainda, com os critérios e objetivos que presidem à sua leitura. Isso significa que o docente pode fazer apenas um trabalho de índole mais acessível ou, se optar por outra solução, ir mais longe nos jogos de analogias, de interpretação, de cotejo das experiências dos seus alunos/casas ou das experiências pessoais sobre elas.

De qualquer das formas, e independentemente da sua eleição, estes textos permitem também, se o professor assim o entender, funcionar como palcos didáticos para trabalhos escritos. Como se pode depreender após a leitura de cada um, há várias possibilidades de suscitar momentos individuais ou coletivos de escrita criativa, nem sempre fáceis de propor a alunos deste ciclo de escolaridade.

Do mesmo modo, temos de realçar, ainda, as potencialidades de qualquer um destes poemas, no âmbito de um trabalho interdisciplinar muito eficaz e consútil, como prescrevem as orientações curriculares para este ciclo de ensino.

4. Breves notas finais

As propostas que aqui deixamos seguem o princípio de que a leitura literária não tem de se subjugar apenas às sugestões incluídas nos manuais escolares e, sobretudo, ao trabalho sobre o texto literário em si, como objeto constante de monitorização e de avaliação. Por outras palavras, há uma extensa área de sugestões literárias que urge desbravar neste ciclo de ensino e que obrigam o professor a transpor o limitado cerco onde se encerram as leituras que os manuais apresentam.

A este propósito, Bernardes & Mateus (2013, p. 40) referem que

A redução do número de textos literários nos manuais e, sobretudo, a sua convivência paritária com discursos escritos de natureza exclusivamente funcional foram feitas em nome de uma orientação comunicacional do ensino da língua, segundo a qual esta passa a ser entendida como objeto de estudo não extensível ao aluno falante, artificialmente transformada num conjunto de regras, conceitos e modos de uso de que os textos apresentados funcionam como exemplos ilustrativos, (...).

Todavia, a promoção da leitura literária e a formação do leitor nesta idade não se podem circunscrever aos manuais escolares. Como acentua Moreno (2015, p. 13)

Seguimos obsesionados com la tirania de los contenidos, impropriamente llamados conocimientos literários. Lo que se transmite em el aula son datos más o menos inconexos; información, sí, pero no conocimientos. Para que una información se conierta em conocimiento es necesario um processo íntimo de elaboración personal (...).

Acreditamos hoje que, entre muitos outros fatores, parte substancial da formação de um leitor subordina-se também à forma como ele se cruzou com os textos ao longo da escolaridade. O modo como perspetivará o exercício de leitura resulta, ainda, dos textos que lhe foram disponibilizados e dos formatos e configurações que o professor adotou no momento de os ler.

É especificamente neste último registo e nesta direção que estas palavras nos conduziram. Ou seja, à possibilidade de as leituras em geral, e do texto poético em particular, serem cada vez mais uma constelação plural, quase *sem fronteiras*, e capaz de saber congregar propostas muito díspares, autores muito diversificados, temas novos para os alunos e, sobretudo, textos de autores clássicos e contemporâneos que, habitualmente, não entram à porta da Escola e não estão nas páginas dos manuais.

Referências

- AGUIAR e SILVA. *Teoria da Literatura*. (8ª Ed.). Coimbra: Almedina, 2000.
- BLOOM, HAROLD. *Como Ler e Porquê?* Lisboa: Caminho, 2001.
- BLOOM, HAROLD. *The Anatomy of Influence: Literature as a Way of Life*. Yale University Press, 2011.
- CABRAL, MARIA MANUELA. *Como Abordar... O Texto Poético*. Porto: Areal Editores, 2002.
- CALVINO, ITALO. *Por que leer los Clássicos?* Barcelona: Tusquets Editores, 1992.
- CALVINO, ITALO. *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema, 1993.
- COSTA, P., (2011). A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção da leitura de textos literários? *Álabe 4*, Universidad de Almería, 2011. Disponível em <http://www.ual.es/alabe>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- CUSTÓDIO, PEDRO BALAUS. *A leitura e o cânone literário nos programas de Português - Uma década de mudanças*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2004, (tese de doutoramento).
- CUSTÓDIO, PEDRO BALAUS. *Experiências significativas de leitura no 2º CEB – Representatividade e qualidade dos textos literários*. In Exedra, Coimbra: ESEC, 2012.
- DELAS, D., & FILLIOLET, J. *Linguística e Poética*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- DURHAM, J. "On time and poetry." In T. V. Rasinski et al. (Ed.), *Developing reading-writing connection. Strategies From The Reading Teacher* (pp. 11-17). Newark: International Reading Association, 2000.
- GIASSON, JOCELYNE. *A Compreensão da Leitura*. Porto: Asa, 2007.
- GENETTE, GÉRARD. *Palimpsestes: La Littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.
- GRIMES, N. *The power of poetry*. Book Links, 9 (4), 2000, 32-36.
- JEAN, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman, 1987.
- JEAN, G. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- JÚDICE, N. "A poesia, hoje, ocupa o lugar da eloquência." *Relâmpago – Revista de poesia*, 1998, 4, 41-44.
- MARTINS, MOISÉS DE LEMOS. (Org.) *Lusofonia e Interculturalidade – Promessa e Travessia*. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: ME, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Metas Curriculares de Português par o Ensino Básico. Lisboa: ME, 2015.

MORENO, VÍCTOR. *La formación literaria*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Lectyo, 2015.

REIS, CARLOS. *O Conhecimento da Literatura*. Introdução aos Estudos Literários. 4ª reimp., Coimbra: Almedina, 2008.

REIS, CARLOS. Actas. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

RITA, ANNABELA. *Luz & Sombras do Cânone Literário*. Lisboa: Esfera do Caos, 2014.

ROMAIN, CHRISTIAN. *Retour vers la littérature. Réapprendre les bases de notre culture littéraire en toute simplicité*. Leduc.S Éditions: Paris, 2012.

SEARSON, M. “Children’s Literature for the Primary Grade Years .” In H. Nuba, D. L. Sheiman & M. Searson (Eds.), *Children’s literature. Developing good readers* (pp. 69-78). New York & London: Garland Publishing, 1999.

SECO, EDUARDA. Autores Clássicos no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Um estudo de caso num agrupamento de escolas de Coimbra*. Coimbra: ESEC, 2011.

SHEIMAN, D. L. “What makes good children’s literature.” In H. Nuba, D. L. Sheiman & M. Searson (Eds.), *Children’s literature. Developing good readers* (pp. 3-12). New York & London: Garland Publishing, 1999.

SIM-SIM, I, & SANTOS M. M. O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-78). Porto: Edições Asa, 2006.

SOUSA, OTÍLIA COSTA. *Textos e Contextos*. Leitura, escrita e Cultura Letrada. Lisboa: Editora Media XXI, 2015.

TAVANI, G. *Poesia e Ritmo* (1ª Ed.). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1983.

VIALA, ALAIN. *La culture littéraire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009 .

XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍZ et al. *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas Y Literaturas*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 2015.

Recebido em: 22 jun. 2018.

Aceito em: 22 jul. 2018.