

## **UM POUCO MAIS DE SOL – EU ERA BRASA, /UM POUCO MAIS DE AZUL – EU ERA ALÉM. DA NASCENTE À FOZ: TEXTOS DE AUTORES GRANDES PARA PEQUENOS LEITORES<sup>1</sup>**

Pedro Balauus Custódio<sup>2</sup>

DOI: 10.30827/dreh.v0i11.6817

**Abstract:** The Portuguese for Basic Education Program (2015) homes in on several ways to treat a literary text, chief among these are the fulfillment of aesthetics, and the relationship between literature and other forms of fiction. It also stresses the diversity of texts and the desire that reading remains a significant experience, reacting to continuous stimuli. All the while catering to the wide variety of didactic perspectives for literary education at the basic education level, we will present, through various suggested texts, the resulting advantages that come with using literary texts of “classic authors” at this level of education.

We believe that it is possible to go further in literary education – beyond the traditional proposals that come from the child-adolescent genre – by proposing texts and authors, which are regularly kept out of the canon of works destined for this age group.

**Keywords:** teaching literature; teaching Portuguese; literary education in basic education

**Resumo:** O Programa de Português para o Ensino Básico (2015) aponta alguns rumos para o tratamento do texto de literatura, como a fruição estética, o relacionamento com outras formas de ficção e salienta, também, a diversidade textual e o desejo de que a leitura seja uma experiência significativa, sujeita a estímulos contínuos. Ora, atendendo a várias perspectivas didáticas em torno da educação literária no ensino básico apresentaremos, mediante várias sugestões textuais, as vantagens resultantes do uso de textos literários de *autores clássicos* neste nível de escolaridade.

Para além das tradicionais propostas oriundas da literatura infantojuvenil, acreditamos ser possível ir mais longe neste labor da educação literária, propondo textos e autores que, habitualmente, estão afastados do cânone de leituras escolares destinadas a estas faixas etárias.

**Palavras-chave:** ensino da literatura; ensino do Português; educação literária no ensino básico

*O livro ficará em nós como uma certa harmonia dele connosco. Toda a leitura é um cruzamento de vozes — daquele que lê e do livro lido. E esse encontro é casual e diverso e faz soltar do livro a voz com que o procurávamos e estava certa porque era nossa.*

Vergílio Ferreira (2011: 67)

*Custódio, P. B. (2017). Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 11 (2017) março, 83-100*

*Um pouco mais de sol - eu era brasa,  
Um pouco mais de azul - eu era além.  
Para atingir, faltou-me um golpe de asa...  
Se ao menos eu permanecesse alguém...*  
Mário de Sá-Carneiro (2001)

## Introdução

O recente Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2015) enuncia um conjunto de fins gerais e orientações para estes três ciclos de ensino e o 15.º objetivo explícita que é necessário: “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade”, enquanto o objetivo 16.º aconselha: «Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores» (2015:5).

As autoras, aquando da caracterização do 1.º ciclo do Ensino Básico consideram 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».

Por esse motivo, a direção que escolhem toma corpo num domínio designado por “Educação literária”, “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”.

Todavia, para o 2.º ciclo, «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 documento programático, mais adiante,

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

explicitando as balizas de trabalho de cada um dos domínios que o compõem, assinala que educação literária neste ciclo deve prosseguir «o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos» (2005:19).

As autoras mencionam que, formalmente, se começa neste 2º ciclo de ensino «uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática», sendo que a «lista de obras e textos para Educação Literária é composta por oito títulos por ano de escolaridade», sempre com a possibilidade de ser enriquecida e complementada com as obras e textos que fazem parte do grande acervo do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Este rumo norteia, ainda, o programa seguinte, respeitante ao 3.º ciclo do ensino básico, pois referem que «No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários» sendo que, apesar de se reduzir o corpus textual, «ao considerado necessário à compreensão dos procedimentos de sentido que permitirão ao aluno aperceber-se das principais características dos textos literários».

Tal é «válido quer para os títulos explicitados na Lista de obras e textos para Educação Literária quer para obras indicadas no Plano Nacional de Leitura (PNL) e que deverão complementar o leque de leituras» (2015:28).

Em resumo, e como notam as autoras, este desenho programático para o ensino do Português pugna por uma visão integrada do texto literário, e não por um enfoque estreito de especialização, considerado impropriedade na faixa escolar dos alunos a que se dirige (2015:28).

Apesar de transcrevermos estas linhas mestras que esteiam os princípios didáticos do domínio da educação literária deter-nos-emos apenas, por razões óbvias, nas que orientam o 2.º ciclo do básico.

O principal justificativo desta opção prende-se, objetivamente, com a ideia que encabeça estes breves comentários: a da *possibilidade didática* de aproveitamento de *textos clássicos* neste ciclo de escolaridade. De modo explícito, o programa de Português, consagra no 2.º Ciclo, um descritor de desempenho relativo a «Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens,

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

da tradição popular, e adaptações de clássicos» (2015:67). Ou seja, a par dos textos indicados no programa, dos inscritos na vasta lista do PNL, nos manuais escolares ou, mesmo, naqueles que o professor pode inserir, em resultado do seu conhecimento da literatura e das necessidades pontuais do seu grupo de alunos, é possível e desejável que sejam integrados *textos literários clássicos*.

Este artigo, pela sua exiguidade mas, também, pelos seus objetivos muito espartilhados não comporta duas reflexões: uma primeira, em grande medida, já concretizada, sobre a pertinência dos clássicos no âmbito do que se considera o *cânone literário escolar* e, uma segunda, ainda por levar a cabo de forma sistemática e mais específica, sobre o relevo e a eficácia da leitura dos textos literários clássicos nos primeiros dois ciclos de escolaridade. Excluímos, por força da razão, o *cânone* escolar formado pela literatura infantojuvenil, uma vez que constitui, normalmente, o *core* de leituras para as faixas etárias em questão.

É hoje consensual a ideia de que a leitura de *textos clássicos* não só contribui para a formação do gosto pessoal de ler, como aperfeiçoa os sentidos e o espírito crítico, contribuindo para o despertar do conhecimento sobre o património literário nacional e universal, possibilitando aos alunos a construção de um alargado repertório de referências que o ajudam a compreender o mundo e a interpretar conceitos relativos à cidadania, à cultura, à sociedade e à história, compreendendo-se melhor a si e ao outro.

De Bloom (2011), a Kermode (1991) ou Fowler (1988), passando por outros nomes cimeiros da crítica sobre as margens e as fronteiras do cânone, a escolha dos textos obedece a uma multiplicidade de critérios, de entre os quais, neste caso, de forma abreviadíssima, podemos destacar apenas o da “qualidade” e o da “abertura”, na medida em que a seleção de textos, em qualquer época, é um repositório mais ou menos aberto a saídas e a entradas. Ou seja, qualquer *cânone literário* apresenta fronteiras que são móveis e de assinalável plasticidade e permitem, de acordo com propósitos, critérios ou intenções, incluir e/ou eliminar textos.

É esse, aliás, o caminho que o atual Programa de Português percorre, ao indicar um determinado número de leituras, prescrevendo um *corpus* específico de textos que devem ser lidos e estudados, extensivamente, nos territórios educativos nacionais. O princípio que defende vai ao encontro do que Bloom (1997) assinala, ao referir que existe uma identificação entre *cânone* e *memória*, nomeadamente quando afirma que «A cognição não pode ser

exercida sem a memória, e o cânone é a verdadeira arte da memória, o suporte autêntico do pensamento cultural». Curiosamente, o autor (1997:31) acredita que a intenção de cada texto é *sobreviver ao tempo* e que, por conseguinte, há um jogo de forças «entre textos em luta uns com os outros pela sobrevivência».

Sabemos hoje que a formação do leitor é um processo longo e árduo e que percorre diferentes e, por vezes, sinuosos caminhos. Para a formação de um leitor concorrem diferentes fatores e, cada um deles desempenha um papel específico e tem um peso determinado na construção da competência de ler. Ora, no caso dos alunos do 2.º ciclo, que já fizeram um percurso de quatro ou mais anos de escolaridade, presume-se que já ultrapassaram, com sucesso, uma das etapas básicas relativa à capacidade e à fluência de leitura, ou seja, já executam com destreza e desenvoltura os mecanismos de decifração, de modo a que, quando leem, não transferem o esforço e a atenção do processo de compreensão leitora para o da decifração que o antecede. Só assim a atividade de leitura, desonerada do investimento na descodificação, poderá ser dirigida para a compreensão e para o prazer frutivo do exercício. A par desta condição, é importante ainda que o jovem leitor se sinta motivado. Por outras palavras, ele tem de voluntariamente desejar ler, uma vez que essa é uma das premissas que explica uma parte substancial do sucesso da atividade. Essa *disposição voluntária* pode nascer de um impulso autónomo ou induzido mas, em qualquer das circunstâncias, ocorre porque o leitor valoriza o ato de ler em si mesmo, na medida em que compreende que é através do processo que acede aos sentidos dos textos e reconhece na ação um uso que lhe é grato. O que aqui designamos por *circunstâncias* é, *mutatis mutandis*, aquilo a que Giasson (1990) denomina o *contexto*, uma vez que há aspetos relacionados com o enquadramento social, físico, sociocultural ou psicológico do leitor que determinam os modos como ele quer ler ou que grau de importância ou de satisfação confere a essa atividade. Em qualquer circunstância, a leitura enquanto processo de compreensão aperfeiçoa-se mediante o caráter iterativo e plural das experiências. Quanto mais diversas e enriquecedoras forem, mais probabilidades terá o leitor de continuar a querer ler e, sobretudo, a fazer escolhas consonantes com os seus horizontes de expectativa e gostos. Nell & Pearson (2002) acentuam que a compreensão da leitura, quando é produtiva para os leitores, é sempre satisfatória e ocorre não apenas quando ele lê mas, ainda, quando ela termina. Ora, como sabemos,

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

e como é apanágio de todas as artes, são os objetos mais complexos e por vezes mais difíceis de degustar aqueles que constituem maiores estímulos à interpretação e aqueles que, por serem mais desafiantes e menos lineares, requerem da parte do leitor mais atenção, maior esforço e investimento no ato de ler. Em contrapartida, são esses que, mesmo após a leitura, são mais produtivos e os que nos suscitam reflexões, comentários, releituras e paralelismos interpretativos. Ou seja, são todos aqueles cuja *memória e compreensão da leitura* ultrapassa o tempo realmente despendido a ler o texto.

Em simultâneo, qualquer leitura terá de, para ser produtiva, constituir uma experiência com significado e com interesse, e da qual o leitor retire um prazer ou uma função específica, mesmo que ela seja “apenas” para fruição. Ora, em contexto escolar, os leitores são, maioritariamente, sujeitos a estímulos diretos e indiretos, livres ou orientados pelo professor e que o encaminham através das possíveis escolhas sobre o *que ler e como ler*.

Assim, e de modo natural, esta orientação é mais vincada e constante ao longo da escolaridade e, como se sabe, dilui-se com o decurso do tempo e, sobretudo, com o afastamento do leitor do espaço da escola. Aquilo que pode, não raro, ser perspetivado como uma vantagem pode, também, ser encarado como uma limitação, sobretudo se a escola não conseguiu formar um leitor autónomo, capaz de fazer escolhas críticas de textos e de obras para leitura.

Quando nos referimos à seleção de textos estamos, obviamente, a reportar-nos especificamente ao texto literário, uma vez que todas as outras tipologias de textos não são tão exigentes no que toca ao esforço do leitor na seleção de estratégias de escolha e de crítica.

Esses *outros textos*, de entre os quais se contam os utilitários, instrucionais, pragmáticos, informativos ou outros, contribuem também para o aprimoramento da capacidade leitora, mas não são decisivos para a proficiência de leitura, nem os maiores responsáveis pela formação de um leitor crítico, criterioso, capaz de selecionar as leituras por crivos próprios ou pelo cultivo de valores pessoais, sociais, culturais ou histórico-literários.

Em contrapartida, *estes textos*, cuja leitura e interpretação consideramos terem maior peso e responsabilidade na formação do leitor, constituem aquilo a que poderemos chamar a “foz da leitura” porque ocorrem a jusante do momento em que o leitor domina as técnicas de decifração, está apto a investir nas tarefas de

compreensão textual e dotado de maior maturidade e capacidade de seleção e escolha textual. A montante, ou seja, a *nascente*, todos os outros textos contribuem também para a formação do leitor, na medida em que treinam a compreensão, a destreza leitora, materializam a variedade tipológica dos textos, cumprem as diversas e cruciais funções de comunicação, informação e estudo, aperfeiçoam o conhecimento da língua e aguçam e agilizam a mecânica de todo o processo de leitura. Esses textos são uma *porta de entrada* para o universo das letras mas não constituem, por si só, a saída e a prova de que o leitor domina o processo e se tornou um leitor.

Por esse motivo, faz todo o sentido os atuais programas continuarem a fazer a distinção entre o texto literário e não literário, uma vez que essa divisão existe, é natural, e deve ser entendida como profícua do ponto de vista didático. Afinal, um texto de jornal ou de uma revista não cumpre as mesmas funções de um texto literário. O mesmo se pode dizer de um relatório, de uma ata, de uma nota ou de um memorando. Essa distinção é regular, até proveitosa, e deve ser entendida como uma forma de capacitar os leitores com competências que lhes permitam saber ler todos os enunciados, dos mais simples aos mais complexos.

Acreditamos todavia que, por razões óbvias e que nos isentam de fundamentação, a formação e criação de hábitos leitores estáveis, profundos e sustentados, faz-se de forma mais elástica e com maiores potencialidades e extensão, se for através do texto literário.

A exiguidade destes comentários não comporta o *louvor do texto literário* na sala de aula. Essa é, estamos em crer, uma discussão absolutamente desnecessária e redundante, uma vez que há uma caudalosa produção de evidências e de argumentação, quer empírica quer crítica, que não deixa espaços de dúvida ou incerteza.

É absolutamente dispensável justificar a presença da literatura na sala de aula, à conta dos efeitos sobre o imaginário dos leitores, da fruição estética, da libertação, do conhecimento do mundo, da autorreflexão, do desenvolvimento emocional, intelectual e cognitivo, do simbolismo, da descodificação de implícitos, da ironia, do treino da compreensão e, como refere Aguiar e Silva (1981), da própria *construção*, sem mencionarmos as potencialidades que decorrem dos múltiplos estímulos de descoberta, de motivação, de alargamento das capacidades interpretativas, visão pessoal do mundo ou, obviamente, do

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

enriquecimento linguístico, multicultural, entre outros, comprovando que, como refere Wolf (2007), «Reading is one of the single most remarkable inventions in history; the ability to record history is one of its consequences. Our ancestors' invention could come about only because of the human brain's extraordinary ability to make new connections among its existing structures, a process made possible by the brain's ability to be shaped by experience. This plasticity at the heart of the brain's design forms the basis for much of who we are, and who we might become».

Ora, *ler literatura*, de acordo com Mar (2011) e Mar & Peterson (2006 e 2009), tornam-nos mais capazes de compreender as outras pessoas, de criar empatias, de ver o mundo de outras perspectivas. Ou seja, a literatura constitui uma experiência sensorial, estimula a complexidade emocional e moral, agiliza os modos como o nosso cérebro processa a linguagem, a alusão, as metáforas, gerando um vigoroso exercício para o cérebro que nos enriquece, estimula e define enquanto leitores.

Por todos estes motivos, a que tão brevemente aludimos, é supérflua a apologia da leitura literária e, por isso mesmo, o Programa de Português, bem como as metas Curriculares, o Plano Nacional de Leitura ou, mesmo, os manuais escolares, consideram-na uma parte substantiva e impactante na aprendizagem. Essas diretrizes estão bem definidas, por exemplo, no âmbito da literatura para a infância e juventude e, mesmo, no *corpus* de textos para leitores mais velhos.

E para os mais novos?

A resposta a esta questão também já é conhecida, como teremos oportunidade de referir adiante.

Terão os *clássicos* um lugar cativo por entre as leituras dos mais jovens?

Quem são e onde estão os *clássicos*?

Serão estes os que se oferecem à *releitura*?

Será aquele livro «que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer»? (Calvino:1992) Estamos em crer que sim.

Se, por um lado, é pacífica a ideia de que os *clássicos* devem ter um lugar seguro nos planos de estudos no nosso sistema de ensino, já não é consensual quais os textos e/ou autores que devem integrar as leituras obrigatórias de um determinado ciclo de estudos e em que formato devem eles chegar aos seus destinatários. Como refere Custódio, (2012:93), «Em 2008, por exemplo, quando se publicaram alguns *clássicos* da literatura



portuguesa contados aos mais jovens, deflagrou entre nós uma polémica sobre o valor e a pertinência das adaptações de grandes obras canónicas e o modo como elas poderiam, ou não, espelhar a riqueza linguística, estilística, cultural e literária dos originais. A celeuma, ainda que circunscrita ao meio académico da área, aos professores, e a algum público mais atento e interessado, questionava os méritos de tal empreendimento editorial».

Como notou o autor, «Uma das análises mais ponderadas e lúcidas sobre estas adaptações foi realizada por Nogueira (s/d) e nela se podem observar várias questões de relevo sobre a adaptação de clássicos para leitores mais jovens». Os doze títulos então editados reavivaram algumas vezes mais críticas acerca das adaptações e o do modo como elas podem, ou não, corromper a pureza dos clássicos aos olhos de um leitor mais jovem. Mas, sobre esta questão há outras polémicas, também referidas por Custódio (2012) e que espelham as dúvidas, hesitações e preconceitos que subsistem às edições didáticas dos autores clássicos, sobretudo se o critério contemplar a “adaptação”. É o caso, também, do entendimento de Costa (2011) sobre um conjunto de adaptações de outra editora portuguesa, a propósito de “Brincar aos Clássicos”, coleção que o autor questiona, ao afirmar «A pressa e o entendimento falacioso de que este tipo de texto poderá facilitar o contacto com os textos originais ou poderá tornar mais fácil essa leitura posterior poderá correr o sério risco de colocar os leitores numa rota de leituras que, centradas em textos estranhos porque demasiado colados aos originais sem, contudo, se assumirem como uma paráfrase, poderão ir além desta pseudo-estratégia de antecipação com benefícios ao nível de um rendimento escolar concebido como algo de muito restrito».

Há várias ponderações a este respeito, de entre as quais destacamos o recente trabalho de Bernardes & Mateus (2013) onde os autores também se debruçam sobre a adaptação dos clássicos. O clássico é isso mesmo: um texto intemporal, que se oferece a reler, a descobrir em diferentes momentos da vida de um leitor.

Como acentua Calvino (1994:8), “De facto, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas por impaciência, distração, e inexperiência das instruções para o uso e inexperiência da vida”. Mas, como adianta o autor, elas devem ser facultadas ao leitor porque “Podem ser (se calhar ao mesmo tempo) formativas no sentido de darem uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, conteúdos, termos de comparação, esquemas de

classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: tudo coisas que continuam a agir mesmo que do livro na juventude se recorde pouco ou nada”.

Por esse motivo, as abordagens dos textos *mais clássicos* é apenas uma investida do leitor, provisória, imperfeita ou incompleta. Mais tarde, se pretender, ele poderá revisitar o texto, pois “De um clássico toda a releitura é uma leitura de descoberta igual à primeira” (Calvino, 1994: 9).

Como destacam ainda Bernardes & Mateus (2013:16), «o descrédito que hoje atinge o ensino da literatura e o ensino das humanidades em geral deriva do facto de, no passado recente, se terem feito demasiadas concessões e simplificações. Os textos literários distinguem-se de outros por motivos vários, entre os quais se encontra o de serem mais difíceis de ler. É necessário ensinar mais a partir dos textos literários».

As questões primaciais não são tanto, pois, se a literatura deve ter um lugar cativo nos documentos curriculares, ou que literatura se deve ensinar. Na generalidade, as maiores dúvidas recaem sobre os *modos de transferência didática*, os semblantes como o texto deve chegar aos olhos, às mãos e à sensibilidade dos alunos, as formas como os enunciados são propostos, escolarizados, e as dimensões como são recebidos, rendibilizados e fruídos.

Essa é, todavia, uma questão complexa e cujas múltiplas respostas não cabem no acanhamento destes comentários. Mas queremos deixar claro que, do ponto de vista didático, essas respostas podem ser equacionadas para todos os ciclos de ensino.

Ora, nesta etapa podemos questionar, pois, qual a pertinência desta reflexão incidir sobre o lugar e o papel dos textos clássicos no currículo escolar. Não estão esses lá? Estão, claro.

Com efeito, ao observarmos as listas de textos indicados para o 1.º ciclo do ensino básico, perfilam-se autores como Alice Vieira, Alves Redol, Eugénio de Andrade, Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares, Luísa Dacosta, Manuel António Pina, Cecília Meireles, Guerra Junqueiro, Irene Lisboa, José Saramago, Mia Couto ou Óscar Wilde, entre muitos outros.

O mesmo sucede nos textos aconselhados para o 2.º ciclo: Ilse Losa, Sophia de Mello B. Andresen, Virginia Woolf, António Sérgio, Manuel Alegre, Daniel Defoe, apenas para mencionar alguns dos que compõem este *cânone literário escolar*.

Todos os textos em causa são, claramente, destinados aos

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

níveis da maturidade leitora dos alunos de cada um dos anos em causa, pelo que a questão que queremos levantar não diz respeito a esses *textos* mas sim, à possibilidade de trabalho com *outros enunciados* dos mesmos ou de distintos autores, também clássicos, mas não tradicionalmente destinados às salas de aulas deste ciclo de ensino.

Por essa razão, estas palavras devem ser entendidas como *uma hipótese didática* que pode passar pela seleção de *mais textos*, neste caso, mais *clássicos* e/ou de autores *contemporâneos* afastados do habitual escopo de leituras para estas idades. Contudo, convém ressaltar que esta sugestão está longe de constituir uma defesa radical ou obsessiva por estratégias didáticas que incluam, por exemplo, leituras exaustivas e integrais, centradas em aspetos formais, histórico-literários, periodológicos, ou outros, objetivos que não são consentâneos com o público a quem eles se dirige e que, estamos em crer, constituem opções de trabalho absolutamente desajustadas nestas e mesmo em outras faixas etárias mais avançadas, pois geram desinteresse, repleção e refluxo e, por conseguinte, afastamento do objeto que se deve fruir em pleno.

Se um docente deve ser detentor de vasta informação sobre os textos e autores em estudo, a verdade é que por vezes, os mecanismos de *processamento*, *priorização* e de *transferência de conhecimentos* não se operam da forma mais flexível e eficaz, traduzindo-se por uma (re)produção quantiosa (quanto fastidiosa) de conceitos, análises, informações e/ou contextualizações insípidas e prolixas. Como refere Buescu (2011:70), “devemos ensinar o que pode ser objeto de transferência entre diferentes domínios”, quando propõe um conjunto de cinco critérios para a (re)definição do cânone literário escolar.

A esta reflexão de Buescu (2011) acrescentaríamos, também, que urge *reprocessar* alguns dos objetivos, dos modos e dos descritores didáticos em torno dos textos literários, nos vários graus de ensino, e não apenas no Básico.

### **1. A foz: os outros textos no ensino básico**

Como mencionamos, a escolha de textos mais clássicos, e não habitualmente dirigidos aos alunos do ensino básico, pode constituir uma aposta didática de relevo. Pensamos que esta opção é, aliás, muito consensual, razão pela qual existem, como também já citamos, diversas ofertas que apontaram nessa direção.

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

Como já referimos, embora não seja nosso propósito ponderar as vantagens e a rendibilidade deste tipo de texto neste grau de ensino, face a tantas e tão variadas evidências incluídas em análise e estudos, convém relembrar os resultados apurados por Seco (2011:107) sobre o uso de *textos clássicos* no 1.º ciclo de um agrupamento de escolas de Coimbra. A autora, a propósito do uso de clássicos portugueses no 1º ciclo do ensino básico, conclui que «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 2.º e 3.º ciclos gostar de ler e de algumas das obras clássicas fazerem parte do seu currículo, estas não se refletem nas suas preferências».

Este trabalho de Seco (2011:108) observa também 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».

Assim sendo, consideramos que, pela especificidade dos objetivos desta introdução precoce dos textos clássicos neste nível de ensino, devemos aceitar de bom grado e com parcimónia, as adaptações e os recortes textuais, uma vez que a extensão deles não é, naturalmente, e em absoluto, compatível com a maturidade dos leitores em causa.

Numa reflexão de 2012 realizada por nós (Custódio, 2012), referíamos já que «Na verdade, a nossa literatura nacional é pródiga em excelentes exemplos, e disponibiliza uma variedade significativa e infindável de títulos, de leitura mais simples mas igualmente enriquecedora, que poderão incluir, entre muitos outros, autores como Camilo, Eça, Aquilino, José Gomes Ferreira, Gil Vicente, Garrett, Trindade Coelho, Raul Brandão, Mário de Sá-Carneiro, Alves Redol, Miguel Torga, José Rodrigues Miguéis, Sidónio Muralha, Fernando Namora, Fernanda de Castro, Maria Judite de Carvalho, António Alçada Baptista, António Ramos Rosa, José Gomes Ferreira, Maria Ondina Braga, Vergílio Ferreira, ou outros mais contemporâneos, como Manuel Jorge Marmelo, Mário Cláudio, Manuel Alegre, Mário de Carvalho, Lídia Jorge, Jacinto Lucas Pires, Valter Hugo Mãe, entre muitos outros».

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

Ora, no seguimento dessa observação podemos, desta vez, sugerir um itinerário diferente e talvez mais ousado, recuando no tempo e propor, por exemplo, a leitura de textos de autores dos séculos XIII a XVIII, possibilitando aos alunos uma digressão simples, musical e deleitosa às épocas medieval e clássica. Para tal, é sempre possível lançarmos mão de textos de D. Dinis, como “Ai, flores, ai flores do verde pino”, ou “Vós me perguntastes polo voss’amado?” Da mesma forma, o “Auto do nascimento do Brasil”, de Pêro Vaz de Caminha tem trechos perfeitamente inteligíveis e até motivantes para estes alunos, como é o caso dos períodos que começam: “E assim seguimos por este mar do ocidente, até que, terça-feira de Oitavas de Páscoa...”, pois constitui uma narrativa empolgante que descreve o encontro com os nativos de “feição parda, assim como que avermelhada, bons rostos e bons narizes, bem feitos”. As possibilidades de leitura deste excerto são imensas, destacando-se, claro, as referentes às descobertas e à multiculturalidade dos portugueses.

Esta mesma finalidade se pode aplicar, em linha de sucessão direta, com alguns trechos da “Peregrinação” de Fernão Mendes Pinto. São imensas as escolhas, mas destacamos a referente aos portugueses no Japão, que se inicia por «Nós os três portugueses, como não tínhamos negócio em que nos ocupássemos, gastávamos o tempo a pescar e a caçar e a ver os templos e seus pagodes...» (Cap. CXXXIV).

O *aproveitamento dos clássicos* pode passar, como é aliás frequente (e saudável), pelas adaptações de “Os Lusíadas” mas, também, por textos mais acessíveis da lírica camoniana, ou pelo risível e saboroso texto de Nicolau Tolentino, “O colchão dentro do toucado”. Este soneto constitui, aliás, uma interessantíssima proposta didática porque, para além da crítica aos modismos epocais – marca transversal a todas as civilizações – pode ainda ser dramatizado e até reescrito por alunos, gerando momentos didáticos de grande relevo e aprendizagens significativas no âmbito da leitura e da escrita, como teremos oportunidade de demonstrar num outro estudo em curso que contém algumas propostas e guiões para a didatização de clássicos nestas faixas etárias do 1.º e 2.º ciclos. Felizmente, certos manuais escolares começam já a incluir alguns destes textos no 2.º ciclo do básico como é, entre outros, o caso do “Corvo e a raposa”, de Bocage.

Sem qualquer pretensão orientadora de cariz histórico-periodológica, esta evasão pelos textos clássicos pode continuar

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

pela época romântica, de onde é possível extrair quantiosos exemplos de enunciados capazes de deleitar os alunos e em torno dos quais se podem organizar diversas atividades de promoção da leitura. São, por exemplo, os casos de “Flor de ventura”, de Garrett; “A Dama do pé-de-cabra” das Lendas e Narrativas de Alexandre Herculano; vários recortes textuais de Camilo, nomeadamente de “Onde está a felicidade”, “A bruxa do Monte Córdova”, “Novelas do Minho”, “Mistérios de Fafe”, ou o inefável “Quase” de Mário de Sá-Carneiro.

Qualquer deles tem dentro a poeticidade, a garridice e a aventura capazes de cativar a atenção de alunos do 2.º ciclo, de modo a superar, inclusivamente, as expectativas dos professores, como é do nosso conhecimento, uma vez que os textos referenciados foram objeto de leitura numa experiência pedagógica circunscrita e faseada num agrupamento de escolas de Coimbra. Também felizmente já presente em alguns livros, aparece o “Rei em camisa” de Ramalho Ortigão, ou alguns excertos de “As Pupilas do Senhor Reitor”, de Júlio Dinis ou de “Uma Família inglesa”, ou muitos dos contos tradicionais portugueses de Teófilo Braga ou de Eça de Queirós, perfeitamente capazes de constituir excelentes propostas de leitura.

O mesmo se pode dizer de vários contos de D. João da Câmara ou de Fialho de Almeida, autores que não se encontram em nenhum dos cânones programáticos, mas que não impedem a possibilidade de com eles se estabelecer um diálogo de leituras motivadoras.

Finalmente, e de entre os *contemporâneos*, são imensos os exemplos de textos e autores capazes de satisfazer essa extraordinária função supletiva que só a leitura literária sabe cumprir com tanto zelo e brilhantismo. Já tivemos oportunidade de referir alguns, em outros trabalhos anteriores da nossa autoria, mas a lista é, felizmente, muito extensa, e a este pujante caudal é sempre possível ir acrescentando outros nomes e sugestões como, por exemplo, são os casos de excertos de *Os Pobres* de Raul Brandão, das fábulas de Monteiro Lobato, de poemas de Florbela Espanca, de romances inteiros ou em excertos de Fernanda de Castro ou de Saramago, variadíssimos textos de Jorge de Sena, António Ramos Rosa, de Ary dos Santos, de Fernando Pessoa, Ruy Belo, Manuel Alegre, Mário de Carvalho, Maria Ondina Braga, Jacinto Lucas Pires, Alexandre O’Neill, Vergílio Ferreira, António Alçada Baptista, de Miguel Torga, ou mesmo de Nuno Camarneiro ou Joana

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

Bertholo, apenas para adicionar mais alguns exemplos ao elenco de textos a que aludimos anteriormente (Custódio, 2012).

### **Síntese**

Assim, e após as sugestões meramente indicativas que tivemos oportunidade de apontar, gostaríamos de resumir estas escassas linhas refletivas, em três eixos que consideramos fundamentais.

Em primeiro lugar, o do interesse e pertinência da presença de textos de autores clássicos no 2.º ciclo do ensino básico, para além daqueles que estão habitualmente contemplados no Programa, presentes nos manuais e franqueados pelo PNL.

A abertura deste leque poderá ser francamente refrescante, originar ganhos em diversos aspetos da formação do leitor e deve ser entendida como uma opção didática de grande alcance, uma vez que permite dinamizar e renovar as atividades de leitura, motivar os alunos, surpreendê-los positivamente pelo efeito de originalidade e de diferença.

Em segundo lugar, o uso destes textos clássicos ajuda a formar a maturidade leitora, permite aos alunos viagens espaciotemporais, transportando-os a épocas, costumes, hábitos e cenários incomuns nos textos que leem habitualmente. Desse modo, eles são, também, um chão muito fértil para propor e desenvolver estratégias intertextuais, cuja importância e alcance didático consideramos cruciais em todos os níveis de escolaridade.

De modo adicional, e dada a natureza curiosa e perscrutadora dos jovens, estes textos são sempre bem acolhidos nas salas de aula e a experiência com eles mostra-nos que as reações dos leitores são francamente favoráveis, traduzindo-se em questões, dúvidas, novas formas de ler e de interpretar ou, somente, de degustar sem mais qualquer outra tarefa associada.

Esta é, aliás, uma das opções didáticas mais recorrente e mais sensata.

Após a leitura o texto, os alunos pronunciam-se sobre ele, comentam-no, discutem-no, colocam as questões que entendem pertinentes acerca dele, relacionam-no com o conhecimento do mundo que possuem, estabelecem diferenças, comparações; mas não o estudam, nem o analisam de modo convencional e, sobretudo, estes momentos de leitura não seguem as diretrizes rotinizadas que geralmente estruturam os momentos em torno dos textos literários.

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

Por último, um terceiro aspeto que nos merece destaque: o do incremento da capacidade de leitura.

Com efeito, acreditamos que a introdução precoce de *textos clássicos* e o seu emprego (não obrigatoriamente o seu trabalho...) em sala de aula é uma das raízes preditoras da capacidade de *ler mais e melhor*.

É consabido que a formação de um leitor é um processo moroso, sempre inacabado, por vezes com meandrosas veredas mas que, em todas as circunstâncias depende, entre múltiplos fatores, daquilo que conhecemos, gostamos e somos levados a apreciar. Este aspeto é, aliás, transversal à aprendizagem e ao gosto por outras artes. Ora, com a leitura, o processo é exatamente esse: quanto mais conhecemos, mais lemos; mais a capacidade crítica se expande e a nossa proficiência de leitura aumenta, quer no que toca à mestria da língua em que lemos, quer no que diz respeito ao progressivo alargamento das nossas fronteiras pessoais de conhecimento sociocultural.

Esta proposta que aqui fica esboçada não deve, de forma alguma, ser entendida como uma *substituição de textos* ou como uma estratégia de menorização ou acantonamento dos textos prescritos pelos documentos programáticos. Muito menos como uma proposta de *cânone literário escolar* para esta ou outra faixa etária.

A nossa sugestão vai em três sentidos convergentes: o da *complementaridade de textos*, da *harmonização* entre os diferentes *corpora* de leituras e, claramente, o da *introdução precoce dos clássicos*, fazendo um caminho seminal que, não esquecendo a literatura para a infância e juventude, possa incluir textos menos comuns para este ciclo de ensino.

Admitimos, pois, que a introdução antecipada da literatura dos *clássicos* pode sustentar estes objetivos que os descritores programáticos perseguem como, ainda, facilitá-los, fertilizando-os através da disponibilização de *textos de autores grandes a pequenos leitores*, bem como proporcionar-lhes novas experiências de leitura mais profundas e imersivas.

Neste trajeto que se pode realizar, remando mansamente, pela rica e caudalosa corrente textual que a nossa literatura oferece, há sempre a possibilidade de ir mais *além*, sem que nunca nos falte *um pouco mais de sol* e *um pouco mais de azul*, levando textos grandes a leitores mais pequenos, num golpe didático de *asa que se elançou* e, finalmente, *voou*.

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*



### Referências bibliográficas

- Amaral, F. P. do (2004). Ensinar literatura hoje. In Carlos Mendes de Sousa e Rita Patrício (orgs.), *Largo Mundo Alumiado: Estudos em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. Vol. I. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 343-355.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Balça, Â.; Pires, M. N. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de Leitores*. Lisboa: Santillana.
- Bernardes, J. C.; Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bloom, H. (2011.b). *Anatomía de la Influencia. La Literatura como Modo de Vida*. Madrid: Taurus.
- Bloom, H. (1997). *O Cânone Ocidental*. Lisboa: Temas e Debates.
- Buescu, H. (2011). Literatura, cânone e ensino. *Revista de Estudos Literários*, 1, pp. 59-83. Coimbra: FLUC.
- Buescu, H.; Cortez, A. C. (orgs.). (2015). *Presente e Futuro: A Urgência da Literatura*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Calvino, I. (1994). *Porquê Ler os Clássicos*. Lisboa: Teorema.
- Costa, P. (2011). A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção da leitura de textos literários? *Álabe*, nº 4. Almería: Universidad de Almería.
- Custódio, P. B. (2012). Experiências significativas no 2º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários. *Português - Investigação e Ensino*. Exedra N.º Temático. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Duarte, I. M.; Figueiredo, O. (orgs.). (2011). *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto Edições.
- Duke, N.; Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing Reading comprehension. In Farstrup & Samuels (eds.). *What Research has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Ferreira, V. (2011). *Escrever* (Ed. de Hélder Godinho). 3.ª ed. Lisboa: Bertrand Editora.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literário. In Garrido Gallardo, M. Á. (Ed.), *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros, pp. 95-127.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature. An Introduction to the theory of genres and modes*. Oxford: Clarendon.
- Gusmão, Manuel. (2003). A literatura no ensino da língua materna. *Românica*, 12: 241-245.
- Gusmão, M. (2011). O cânone no ensino do português. *Uma Razão Dialógica: Ensaios sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*, 182-190. Lisboa: Avante.
- Kermode, F. (1991). *Formas de Atenção*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, J.; Spear-Swerling, L; Oliveira, C.; Velasquez, M. G.; Almeida, L.; Araújo, L. (2014). *Ensino da Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Crenças, Conhecimentos e Formação dos Professores*. Lisboa:

*Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*

Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Magalhães, V. F. (2009). Literatura Infantil. *Sobressalto e Espanto: Narrativas Literárias sobre e para a Infância, no Neo-Realismo Português*, 125-155. Lisboa: Campo da Comunicação.

Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103–134.

Mar, R. A.; Oatley, K.; Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407–428.

Mar, R. A.; Oatley, K.; Hirsh, J.; de la Paz, J.; Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694–712.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Nogueira, C. (s/d). *De Gil Vicente a Fernando Pessoa: os clássicos na literatura para a infância e a juventude*. Disponível em: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_classicos\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_classicos_a.pdf)

Pereira, L. Á.; Cardoso, I. (Coord.). (2013). *Reflexão sobre a Escrita. O Ensino de Diferentes Géneros de Textos*. Aveiro: UA Editora.

Reis, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

Reis, C. (2012). Ensinar português: palavras que herdámos. In Duarte, I. M. e Figueiredo, O. (Eds.), *O Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto Edições, 9-23.

Sá-Carneiro, M. de (2001). *Poemas Completos*. Edição Fernando Cabral Martins. Lisboa: Assírio & Alvim.

Seco, E. (2011). *Autores Clássicos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo de caso num agrupamento de escolas de Coimbra*. Trabalho de Projeto de Mestrado. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Silva, V. M. A. e (2010). O texto literário e o ensino da língua materna. *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, 181-190. Coimbra: Almedina.

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. NY: Harper.

---

<sup>1</sup> ***A little more sun – and there would be blazing heat,/ A little more blue – and there would be heavenly sky/ From the Spring to the Mouth: texts of Great Authors for Young Readers***

Recebido: 03/04/2016; Aceite: 19/05/2016

<sup>2</sup> Doutor.

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (Portugal).

Email: balau@esec.pt