

*O clássico no ensino fundamental: a história contada
pelas bibliotecas de Itabuna*

*The classics in elementary school: the story told by
public libraries in the city of Itabuna*

Rosana Ramos Chaves¹
Inara de Oliveira Rodrigues²

Resumo: Este trabalho dedica-se a estudar a prática de leitura literária no ensino fundamental II, mais especificadamente, no 6º e 9º anos. Pesquisamos, em três bibliotecas públicas da cidade de Itabuna, quantos e quais livros foram lidos em 2013. Procuramos identificar e destacar o posicionamento adotado nos documentos oficiais que parametrizam a educação básica, quanto ao lugar e o ensino da leitura de textos literários. Também nos debruçamos sobre a questão do clássico relacionado à formação do cânone, e do clássico conforme propõe Ítalo Calvino. Por fim, analisamos os dados que encontramos nos livros de registro das bibliotecas pesquisadas, relacionando-os ainda à necessidade de desenvolver o letramento literário. Desse modo, constatamos a hipótese do trabalho: de que o aluno do ano inicial lê mais textos clássicos que o aluno do ano final.

Palavras-chave: Leitura literária. Clássicos. Letramento literário. Educação básica.

¹ Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da UESC. E-mail: sanachaves@gmail.com.

² Professora Doutora do curso de Letras, do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações e do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da UESC. E-mail: inarabr@uol.com.br

Revista Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 17	n. 30	p. 231 - 252	Recebido em: 19 nov 2015. Aprovado em: 07 dez. 2015.
-----------------------------	----------------------	-------	-------	--------------	---------------------------------------------------------

[...] seres humanos, enquanto desdobramentos de si mesmos, nunca podem presentificar-se plenamente para si próprios, porque, em qualquer estágio, só possuem a si mesmos na possibilidade realizada, e isso é precisamente o que não são – uma possibilidade limitada de si mesmos. [...] Talvez por essa razão exista a literatura.

Wolfgang Iser

Rosana Ramos Chaves

Inara de Oliveira
Rodrigues

232

A formação de leitores críticos, nos mais diversos gêneros textuais é um dos objetivos da escola, conforme registrado nos documentos nacionais que orientam a educação básica. Textos variados são lidos e analisados em sala de aula desde os primeiros anos do ensino fundamental. Porém, nem sempre os documentos que parametrizam o ensino básico são claros quanto ao trabalho com o texto literário, ou ensino de literatura brasileira – à exceção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), que retomam o tópico numa discussão bastante abrangente e que, em alguns momentos, discordam das ou limitam as afirmações de documentos anteriores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), que regulamentam o ensino fundamental, enfatizam basicamente o trabalho com os gêneros textuais, em sala de aula, deixando apenas duas únicas páginas para falar sobre o texto literário. Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002), quando falam sobre as competências textuais, enfatizam que “[...] a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais e não ficcionais, que circulam socialmente” (p. 77), destacando os seguintes gêneros e seus textos: a) na literatura, poema, conto, romance, texto dramático (*sic*), entre muitos outros; b) no jornalismo, nota, notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, carta do leitor; c) nas ciências, texto expositivo, verbete, ensaio; d) na publicidade, propaganda institucional, anúncio; e) no direito, leis, estatutos, declarações de direitos. Observamos, portanto, que o documento não fala de texto literário e não literário, e sim de que os gêneros do domínio literário estão no mesmo nível de todos os demais. Por fim, uma rápida olhada no recurso mais utilizado pelo professor – o livro didático – revela que o trabalho com gêneros textuais já está consolidado no ensino básico, fato que deve ser comemorado. Os livros aprovados

pelo MEC, em geral, dividem as unidades e capítulos de cada série a partir dos gêneros textuais, atendendo, portanto, ao que está proposto nos documentos que orientam a educação.

Contudo o inciso I, do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) diz que cabe ao ensino médio a “[...] consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos” (p. 61); o Inciso III, por sua vez, informa que também é responsabilidade do ensino médio “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996, p. 61). No entanto, para atingir os objetivos propostos nos Incisos I e III, o ensino médio tem o dever, “[...] prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”, declaram as OCEM (2006, p. 54). Ou seja, apesar da variedade e importância dos gêneros textuais, esse documento entende que os gêneros do domínio literário (que poderiam aparecer com o nome literatura) devem ser destacados dentre os demais, no que diz respeito ao aprimoramento da pessoa humana, da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual. Esses artigos da LDBEN (1996) estão em consonância com as ideias de Candido (2004, p. 180), para quem a literatura é um direito, visto que humaniza, isto é, “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Ora, se ao ensino médio cabe consolidar e aprofundar o conhecimento anteriormente adquirido pelo aluno, subentendemos que a formação do leitor literário, especificamente, deve começar de modo sistemático nos quatro anos do ensino fundamental II. À medida que prossegue em seus estudos, esse estudante desenvolve o letramento literário, que facilitará sua inserção no mundo da leitura de poemas, contos, crônicas, romances, sejam esses textos canônicos ou não, antigos ou contemporâneos. Entretanto, no desejo de não retomar/retornar à tradição do ensino do bom escrever e do bom falar, exemplificados preferencialmente por textos canônicos, o professor corre o risco de abandonar a

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

leitura literária contemporânea de linguagem mais exigente, porque mais elaborada e de intenção artística, e mesmo a que um dia foi consagrada nas antologias e seletas. Visto que os documentos que parametrizam o ensino fundamental II apontam para a formação do leitor, de modo geral, e não especificamente a formação do leitor literário, nos perguntamos se há espaço, hoje, na sala de aula, para a leitura literária clássica. Antes de prosseguirmos, porém, precisamos esclarecer em que sentido utilizamos aqui o termo “clássico”.

Segundo Compagnon (2010), os clássicos foram identificados pelo Dicionário da Academia Francesa, de 1835 “[...] como modelos de composição e estilo aos quais se deve ‘conformar’” (p. 232), portanto, “[...] obras universais e intemporais que constituem um bem comum da humanidade” (p. 237). Na definição corrente, continua o autor, obra clássica diz respeito ao já “[...] consagrado pela admiração e com autoridade no seu gênero” (p. 231), que tem consistência, permanência, que é transmitido, que em conjunto forma a tradição, ou o elo de uma tradição. As obras clássicas tornaram-se uma espécie de patrimônio nacional, marcado pela normatividade (já que modelo a ser imitado) e pelo tempo, visto que “[...] o afastamento temporal, e até mesmo geográfico permitiria que a obra fosse lida com mais sagacidade, ou menos viseiras”, analisa Compagnon (2010, p. 248).

Para Calvino (1994), entretanto, clássicos são os livros (ainda que não canônicos) dos quais se diz: estou relendo, mesmo que isso seja uma hipocrisia por parte dos que se envergonham em afirmar que nunca leram. No caso dos alunos do ensino fundamental, eles diriam que estão lendo mesmo, afinal, por conta da idade, este seria o momento do primeiro encontro. Clássicos são “[...] aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições de apreciá-los”, continua o autor (1994, p. 10). Ainda que, na juventude, impaciência, distrações e experiências possam prejudicar a leitura desses textos, na idade madura, ao relê-los, “[...] acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que conse-

que fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente” (CALVINO, 1994, p. 11). Clássicos, por conseguinte, são os textos que nos influenciam, tornando-se inesquecíveis e fazendo parte do inconsciente coletivo ou individual, façam eles parte do cânone ou não.

Segundo as OCEM (2006), todavia, a leitura preferida pelos alunos no ensino fundamental II não são os clássicos, mas as obras propagandeadas pelo mercado editorial e indústria cinematográfica. Se levarmos em conta que nestes anos os alunos ainda não possuem o devido preparo para a leitura literária, podemos entender suas escolhas pelas séries infanto-juvenis de ficção, marcadas por aventura, suspense, narrativas lineares e de pouca elaboração quanto à linguagem, continua o documento. Superíamos, no entanto, seguindo esta lógica que, à medida que desenvolvem o letramento literário nos anos subsequentes, os alunos chegam ao último ano do ensino fundamental com proficiência suficiente para exercitarem a leitura de livros clássicos da literatura brasileira e/ou dita universal, em maior quantidade que os alunos das séries iniciais.

Zilberman (2009), entretanto, afirma que “[...] se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma” (p. 17), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos e/ou atualizações a fim de, supostamente, facilitar a leitura para que o aluno não recue diante da difícil leitura de textos literários. Segundo Osakabe e Frederico (2004), a entrada no sistema educacional de um grande número de alunos advindos de classes menos favorecidas, levou escola e professores a fazer as seguintes alterações: a) substituição da literatura supostamente de difícil entendimento por uma literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros tais como paráfrases e resumos. Essas três tendências predominantes são confirmadas pelas OCEM (2006), no que se refere, inclusive, aos impasses peculiares ao ensino de literatura no ensino médio.

Daí a necessidade urgente, segundo Cosson (2012), de que

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

a escola e professores revejam não apenas o lugar da leitura, em sala de aula, mas principalmente, o lugar do texto literário. Para o autor, o aluno deve aprender a ler os gêneros do domínio literário tanto quanto aprende a ler os demais gêneros. Afinal, o aluno lê do modo como lhe foi ensinado, principalmente, pela escola, sustenta Cosson (2012). Assim, neste trabalho, investigamos a prática da leitura literária no ensino fundamental II, mais especificamente nos 6º e 9º anos. A pesquisa foi feita em três colégios públicos, de médio e grande porte, da cidade de Itabuna – Bahia. Os três estabelecimentos de ensino possuem biblioteca com livro de registro de entrada e saída do acervo, condição *sine qua nom* para a análise. Coletamos dados do ano de 2013 para verificar quantos e quais títulos foram lidos em cada colégio. As obras elencadas no livro de registro das bibliotecas foram tomadas como lidas. De cada colégio escolhido, coletamos os dados de apenas uma única sala de 6º e 9º anos. Escolhemos turmas com a menor média de idade, evitando os problemas de distorção idade/série que, por vezes, geram evasão escolar. Cada turma possuía quarenta alunos matriculados, chegando-se a um total de cento e vinte alunos do 6º ano e cento e vinte alunos do 9º ano.

Contabilizamos apenas títulos de obras literárias, canônicas ou não. Livros didáticos de português ou de outras disciplinas não foram contados. Informamos ainda que, embora os dados sejam apresentados em quadros, em alguns momentos, precisaremos também textualizá-los a fim de proceder a algumas análises. Os dados iniciais dizem respeito à quantidade de títulos/livros lidos em cada colégio. Para esse cálculo, utilizamos apenas uma única vez cada título, em cada turma investigada. Desta forma, embora a obra Frankenstein, por exemplo, tenha sido lida por 22 alunos de uma mesma turma de 6º ano, do Colégio I, foi contabilizada como apenas um título:

Quadro I

COLÉGIO	6º Ano	9º Ano
Colégio I	46	13
Colégio II	21	53
Colégio III	47	06
TOTAL	114	72

No cômputo geral, vemos que os alunos do 6º ano dos três colégios leram 114 títulos/livros de literatura, incluindo poemas, contos, crônicas, história em quadrinho, cordel, romances variados, alguns adaptados, outros não. O 9º ano, por sua vez, leu 72 títulos/livros no ano. Ou seja, em termos quantitativos, o primeiro ano leu mais que o último. Entretanto, chamam a atenção os dados obtidos no segundo colégio, principalmente, quando comparados com os demais. Foram vinte e um livros lidos pelo 6º ano e cinquenta e três pelo 9º, ou seja, mais leitura no último ano, situação que não ocorreu nos outros dois colégios pesquisados³. Contudo, o detalhamento dos dados revela que o aumento quantitativo pode não ter sido acompanhado pelo desenvolvimento do letramento literário. A leitura de livros em quadrinhos, por exemplo, foi bastante recorrente no Colégio II, assim como a leitura de títulos em comum com o 6º ano.

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

237

Quadro II – Livros no gênero história em quadrinho

COLÉGIO	6º Ano	9º Ano
Colégio I	03	00
Colégio II	03	11
Colégio III	00	00

Os alunos mais jovens leram menos livros no gênero história em quadrinho (doravante HQ) do que os alunos do último ano. Interessa, ainda, destacar que apenas alunos do 9º ano do Colégio II leram livros em HQ. Como essa foi a turma que mais leu, em relação ao 6º ano, e levando-se em conta que todos os alunos tiveram acesso aos mesmos livros, nesse colégio, verificamos que os alunos mais velhos parecem ter dado preferência, nesse caso, a textos com ilustrações do tipo quadrinho. Embora essa leitura não deva ser desmerecida, deve, todavia, ser observada com atenção, caso a escolha pelo gênero seja motivada por uma proposta de facilidade e rapidez da leitura, já que o texto escrito ocupa menos espaço que a ilustração. Os títulos em HQ lidos foram:

³ Alguns elementos podem ter contribuído para a grande quantidade de títulos lidos pelo 9º ano do Colégio II, como por exemplo, a existência de um *blog* mantido por funcionários da biblioteca e alunos do último ano, no qual são postadas resenhas de livros disponíveis aos estudantes do local.

Quadro III – Histórias em quadrinho lidas pelo 6º ano

Bando de dois O menino astronauta A metamorfose Maluquinho por futebol A volta da graúna O aniversário de Asterix e Obelix – o livro de ouro

Quadro IV – Histórias em quadrinho lida pelo 9º ano

Bando de dois Causos de assombramento Maluquinho por futebol Demolidor – homem sem medo Gotham Sampa City O aniversário de Asterix e Obelix – o livro de ouro João de Calais Zoo Dom João Carioca A história do mundo em quadrinho A volta da graúna

Rosana Ramos Chaves

Inara de Oliveira
Rodrigues

238

Dos livros em formato HQ, quatro foram lidos pelo 6º e 9º anos dos colégios pesquisados: *Bando de dois*; *O aniversário de Asterix e Obelix – o livro de ouro*; *Maluquinho por futebol* e *A volta da graúna*. Todavia, esses não foram os únicos títulos lidos pelos alunos dos anos inicial e final. Os outros foram:

Quadro V – Livros lidos tanto pelo 6º quanto pelo 9º anos

A vida por um fio As mil e uma noites A bailarina fantasma Minhas assombrações A bruxa de abril e outros contos A filha da vendedora de crisântemos Odisseia – as aventuras de Ulisses Frankenstein Você já escutou o silêncio A busca Os cavaleiros da tábua redonda

Somando-se os quatro livros no gênero história em quadrinho (HQ) aos outros onze lidos em comum pelos dois anos,

encontramos quinze títulos lidos em ambas as turmas. Ao retirarmos esse número (quinze) do total de setenta e duas obras lidas pelo 9º ano, percebemos que esses alunos leram exclusivamente 57 títulos. Se desse total ainda subtrairmos os sete na forma de HQ lidos apenas pelo último ano, ficamos com o número de cinquenta títulos, em comparação com os cento e quatorze registrados para o 6º ano. Isso indicaria que, de fato, lê-se menos no 9º ano do ensino fundamental.

Dos clássicos brasileiros, canônicos ou não, sem indicação infanto-juvenil (nesse cálculo deixamos de fora os livros de poesia, para posterior contagem e análise), o 9º ano leu apenas dez títulos dentre os setenta e dois elencados:

Quadro VI – Livros sem indicação infanto-juvenil lidos pelo 9º ano

Cisne de feltro
Clara dos Anjos
A vida que ninguém vê
Sombra severa
Quase memória
Comédias brasileiras de verão
Eles não usam black-tie
Ópera dos mortos
O negro da chibata
O nariz do morto

Esses títulos foram lidos em seu texto integral, e não possuem classificação infanto-juvenil na contracapa do livro nem no arquivo das bibliotecas pesquisadas. Além desses, foram lidos em seu texto completo *O diário de Anne Frank* e *O cão dos Baskervilles*, de autores estrangeiros, sem indicação infanto-juvenil. Todavia, do total de setenta e duas obras lidas pelo 9º ano, cinquenta são cadastradas como infantil/infanto-juvenil⁴. Além disso, dos chamados clássicos universais lidos, dezessete títulos são adaptações. Alguns livros são, ao mesmo tempo, adaptações e também classificados como infanto-juvenil:

⁴ Dos 72 títulos do 9º ano, 50 são indicados como infanto-juvenil; 10 são de autores brasileiros, com texto integral; 4 foram contados apenas como poema; 2 são de autores estrangeiros, com texto integral; 5 são livros de autores estrangeiros, pertencentes a alguma série ou disponíveis em filme; 1, com texto bíblico, não foi encontrado para averiguarmos a indicação.

Quadro VII – livros adaptados e/ou catalogados como infantil/infanto-juvenil

COLÉGIO	ADAPTAÇÃO 6º Ano	ADAPTAÇÃO 9º Ano	INFANTO- -JUVENIL 6º Ano	INFANTO- -JUVENIL 9º Ano
Colégio I	08	05	36	09
Colégio II	04	11	15	39
Colégio III	17	01	45	02
TOTAL	29	17	96	50

Rosana Ramos Chaves

Inara de Oliveira
Rodrigues

240

Aproximadamente 84% dos cento e quatorze títulos lidos pelo 6º ano são indicados na contracapa ou foram catalogados pela biblioteca como literatura infantil/infanto-juvenil⁵. A porcentagem do 9º ano é de aproximadamente 70%. Levando-se em conta que o último ano deveria ler com maior desenvoltura e nível de letramento literário, observamos que os dois grupos estão aproximados em relação ao tipo de texto que leem. O 9º ano parece ainda escolher livros que poderiam ser lidos, sem grandes dificuldades, pelo primeiro grupo, visto que indicados também para o 6º ano. Quanto às adaptações, observamos que o 6º ano leu aproximadamente 25%, enquanto o 9º leu quase 23% de textos nesse formato. Vemos que os números também estão bastante próximos.

Em relação à adaptação, acreditamos que tal procedimento deva ser feito sobre textos mais distantes no tempo, que oferecem grandes dificuldades quanto à contextualização da linguagem, por exemplo. Contudo, essa estratégia não deveria ser utilizada com textos contemporâneos, como apontam Antunes e Ceccantini (2004). Relembramos que, caso as dificuldades encontradas pelos alunos sejam quanto à estrutura não linear ou pouco convencional de um texto, ou às exigências próprias da linguagem literária, sugerimos que o professor escolha, em meio ao acervo, outro título mais condizente com o nível de desenvolvimento do letramento literário apresentado pela turma.

De fato, o conto *O alienista*, de Machado de Assis, *A metamorfose*, de Franz Kafka, *O guarani*, de José de Alencar, *O mulato*, de Aluísio Azevedo, *Os miseráveis*, de Vitor Hugo podem oferecer

⁵ Dos 114 títulos do 6º ano, 96 são indicados como infanto-juvenil; 14 foram contados apenas como poemas; 2 títulos não tinham indicação infanto-juvenil e outros 2 títulos não foram encontrados na biblioteca para averiguarmos a indicação.

dificuldades para garotos de dez ou onze anos – idade da maioria dos alunos do 6º ano – quanto ao jogo da linguagem literária, ou à exigência de conhecimentos prévios e visão de mundo, ou ainda quanto à capacidade de abstração, reconhecimento de ironias sutis, crítica e análise da natureza humana e dos valores sociais. Parece-nos, nesse caso, mais viável a leitura das adaptações/versões, releituras de obras canônicas, como *O mistério da casa verde*, de Moacyr Sclyar, e *Longe dos olhos*, de Ivan Jaf, livros da série *Descobrimos os Clássicos*. Lembramos que títulos repetidos na mesma turma foram contados como apenas um, e mesmo título lido por turmas de colégios diferentes foram escritos, no quadro, apenas uma vez.

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

Quadro VIII – Adaptações lidas pelo 6º Ano

Volta ao mundo em oitenta dias
Drácula
Os cavaleiros da tábua redonda
Frankenstein
Milagres de Jesus
A metamorfose
Garibaldi e Manoela
O guarani
As mil e uma noites
Romeu e Julieta
As aventuras de Alice no país das maravilhas
Um assassinato, um mistério e um casamento
O jardim secreto
As aventuras de Tom Sawyer
O destino de Perseu
O mistério de Ícaro
Deuses e heróis do Olimpo
Odisseia
As aventuras de Pinóquio
Os miseráveis
Contos de Andersen
A ilha do tesouro
O magico de Oz
A megera domada
Fábulas de Esopo
Os três mosqueteiros
O mistério da casa verde
Longe dos olhos

241

Quadro IX – Adaptações lidas pelo 9º ano

Contos de Shakespeare
O jardim da meia noite
Mil e uma noites
Uma armadilha para Ifigênia
Hamlet
Frankenstein

Sonho de uma noite de verão
Poliana
Saul e Davi
Moby Dick
Robinson Crusó
Odisseia
Os cavaleiros da tavola redonda

Rosana Ramos Chaves

Inara de Oliveira
Rodrigues

242

Vemos com certa apreensão que as séries inicial e final leiam o mesmo tipo de adaptaao dos chamados clássicos universais. Reconhecemos que obras como *A volta ao mundo em 80 dias*, *Drácula*, *O destino de Perseu*, *O mistério de Ícaro*, *Odisseia*, *A ilha do tesouro*, *O mágico de Oz*, *A megera domada*, *Os três mosqueteiros*, *Frankenstein* e *Romeu e Julieta* não são adaptaoes destinadas ao 6o ano, especificamente, como também os títulos lidos pelo 9o ano não foram adaptados para eles. As adaptaoes são destinadas ao ensino fundamental, atendendo tanto à turma inicial quanto à final. Contudo, se alunos do 6o ano leem uma obra com a mesma facilidade com que alunos do 9o ano, podemos questionar se o ano inicial está avançado, ou o ano final está atrasado quanto ao desenvolvimento do letramento literário.

A questão que surge aqui, portanto, em relaao à leitura das adaptaoes, não diz respeito simplesmente à quantidade de títulos lidos pelos dois anos. O que chama a atenao é que se uma adaptaao não oferece dificuldades de leitura para alunos do 6o ano, muito menos oferecerá para o aluno do 9o. Por outro lado, se o aluno do último ano lê essas adaptaoes com a mesma desenvoltura e não com maior desenvoltura, em relaao ao que lia no ano inicial, de modo a não conseguir efetuar a leitura dessas obras em seu texto integral, tal situaao poderia indicar que o letramento literário não está acontecendo a contento. Ou seja, o aluno do último ano não avançou em relaao à leitura que fez no 6o ano. Um

argumento, no entanto, seria o de que as bibliotecas dos colégios pesquisados não oferecem tais livros em seu texto integral. E, de fato, não podemos ignorar que, em relação ao ensino fundamental, o número de adaptações enviadas através do PNBE, é grande. Todavia, como os três colégios também atendem ao ensino médio, recebem do programa nacional obras com textos integrais de vários autores brasileiros, representantes do cânone ou não, além de obras consideradas universais.

Notamos ainda que, nas bibliotecas pesquisadas, há pelo menos um exemplar de obras em texto integral dos clássicos do século XIX e XX, tais como: *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *Senhora, Iracema, Cinco minutos, A viuvinha, Luciôla, O guarani*, de José de Alencar; *O cortiço* e *O mulato*, de Aluísio Azevedo; o conto *O alienista*, as obras *Helena, Dom Casmurro, Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*, de Machado de Assis. Dos pré-modernistas, modernistas e contemporâneos, para utilizar a linguagem do livro didático, encontramos nas três bibliotecas alguns exemplares das obras de Lima Barreto, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, Jorge Amado, Rachel de Queiroz, Guimarães Rosa, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, dentre outros.

Apesar da presença desses livros nas três bibliotecas, entretanto, notamos que no Colégio III, por exemplo, eles ocupam a prateleira do ensino médio, indicação que serve como um não mexa para os alunos do ensino fundamental, incluindo alunos do 9º ano, que só circulavam entre as estantes ocupadas pela literatura infanto-juvenil. Nos Colégios I e II, entretanto, os alunos podem circular entre as prateleiras e retirar qualquer livro. Por conseguinte, se obras com texto integral não são lidas pelo 9º ano, não se trata de falta de livro.

Na lista dos autores (e adaptadores) brasileiros contemporâneos lidos pelo 9º ano, aparecem nomes como: Ricardo Azevedo; Marina Colasanti; Julieta de Godoy Ladeira; Paulo Mendes Campos; Eliana Brum; Carlos Heitor Cony; Luis Vilela; Sônia Salerno; Ferreira Gullar; Ivan Jaf; Stella-Maris Resende; Gianfrancesco Guarnieri; Ziraldo; Antônio Carlos Villaça; Regina Drummond; Lília Moritz; Stélio Martelli. Na prosa lida pelo 6º ano, encontramos autores que apontam para diferentes épocas e linguagens também:

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

Monteiro Lobato com *Os serões de Dona Benta* foram lidos em seu texto integral, assim como também contos de Edgar Allan Poe. Pedro Bandeira, Lígia Bojunga, Agenor Gasparetto, Ricardo Azevedo, Ciro de Matos, Moacyr Scliar, Maria Clara Machado, Jorge Amado, Heloísa Prieto, Fernando Sabino, Dráuzio Varela, Dalton Trevisan, Ruth Rocha, João Ubaldo Ribeiro, Índigo, Ivan Jaf, Domingos Pelegrine aparecem com diversas narrativas e adaptações.

Livros de autores estrangeiros também constam da lista de leitura do 9º ano. São eles: *Lua azul*, da série Os imortais; *O diário de Nina*, de Nina Lugoviskaia; *Go*, de Nick Farewell; *Eu, robô*, de Isaac Asimov e *Um doce aroma de morte*, de Guillermo Arriaga. Títulos bastante conhecidos e lidos, como os das séries Crepúsculo, Harry Potter, Percy Jackson, e de autores como Nicolás Sparks e Jonh Green não foram encontrados nas bibliotecas pesquisadas. Alguns desses possuem a versão em filme, como *Lua azul* e *Eu, robô*. Mesmo assim, alunos (também) preferiram ler o livro, apesar da quantidade de páginas: 250 no primeiro e 320 no último. Ou seja, nossos alunos talvez não tenham medo da quantidade de páginas do livro quando tal obra lhes agrada. Logo, vale a sugestão dada pelas OCEM (2006): não expurgar a leitura que os alunos trazem e sim acrescentar novas obras.

Em nossa investigação, percebemos ainda a gravidade da situação em relação à leitura do texto poético. Sabemos que a poesia é um desafio para nossos alunos, conforme atesta Osakabe (2005) e, como bem vemos em sala de aula. O “não entendi”, ou o “poesia é tão chata” são exclamações conhecidas por muitos professores do ensino fundamental. Entretanto, franquear ao aluno o acesso à poesia tanto é tarefa simples quanto complexa, analisa ainda Osakabe (2005). Complexa por exigir o despertar da sensibilidade do aluno, a recomposição de elementos culturais e o embasamento contextual. Simples porque tudo se resume na suspensão temporária dos estereótipos e dos lugares comuns que formam nossa vivência cultural e social, analisa o autor. Quanto à leitura de poemas, observamos uma clara distinção entre o 6º e 9º anos. Em porcentagem, dos cento e quatorze livros lidos pelo ano inicial, aproximadamente 12% correspondem a poemas, ao passo que apenas 6% do total lido pelo 9º ano dizem respeito a esse gênero do domínio literário.

Quadro X – Livros de poema

COLÉGIO	6º Ano	9º Ano
Colégio I	8	0
Colégio II	6	3
Colégio III	0	1
TOTAL	14	4

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

Quadro XI – Títulos lidos pelo 6º Ano - Poema

Receita de poesia
A arca de Noé
Os estatutos do homem
Bazar do folclore
Palavra de poeta - antologia
Na onda dos versos - antologia
Cinco estrelas – antologia
Vinte poemas do rio
Conversa de poeta – antologia
Poesia sempre – antologia
Amores diversos – antologia
Você já escutou o silêncio?
Entre as juntas dos ossos
Batata cozida, mingau de cara

245

Quadro XII – Títulos lidos pelo 9º Ano – Poema

Futebol e mais nada
A descoberta do amor em versos
Você já escutou o silêncio?
Monodrama

Observamos que, embora o 6º ano tenha lido mais livros de poema que o 9º, a média geral pode ser considerada baixa. Quatorze livros apenas em meio aos cento e quatorze. Em relação ao último ano, o quadro parece ser ainda mais grave: são apenas quatro títulos lidos em meio ao total de setenta e dois. Destacamos que, no Colégio III, nenhum aluno de 6º ano leu poemas e apenas um do 9º ano se interessou pelo gênero. No Colégio I não houve leitura de texto poético no ano final. No Colégio II foram apenas três títulos lidos, dentre os cinquenta e três do total para a turma. Somos obrigados a constatar que, de fato, conforme comenta Lajolo (1997), há uma crise no que se refere à leitura desse gênero. E, se há pouca leitura do texto literário poético na série

inicial, na última a situação fica pior, pois a leitura de poemas quase desaparece.

Dentro desse triste quadro, contudo, destacamos que, ao chegar ao 6º ano, o aluno gosta de ler poemas. Verificamos esse fato através da quantidade de discentes que leram o mesmo título. *Receita de amor* foi escolhido por cinco da mesma turma. *Bazar do folclore* por dois. *Vinte poemas do rio* por dois também. O campeão de leitores foi a antologia *Palavra de poeta*, lida por nove da mesma turma. No Colégio I, houve vinte e dois diferentes registros de livros de poemas. É significativo ainda ter dentre esses alunos alguns lendo Cyro de Matos, obra já indicada para o vestibulares, assim como optando por coletâneas e antologias indicadas, na capa, para a antiga 8ª série: *Os estatutos dos homens*, *Amores diversos*, *A descoberta do amor em versos* e *Receita de poesia*. Dessa forma, parece que o problema está mesmo localizado na segunda parte do ensino fundamental, já que é na passagem do 6º ao 9º ano que o aluno diminui a quantidade de livros lidos e, no caso do poema, quase não lê mais.

Assim, apesar da variedade de autores encontrados nos livros enviados pelo PNBE aos colégios, fazemos eco à voz de muitos professores e pesquisadores, como Carvalho (2004), que pergunta no título do seu artigo: “*Por que os alunos da 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não?*”. A autora analisa que a ideia de infância, do 1º ao 5º anos, parece estar ligada a afeto, carinho, proteção. A criança vivencia a fantasia e através dela se relaciona com o mundo real. O lúdico, portanto, é uma das portas para a leitura nessa fase e não deve ser desprezada por quem deseja formar leitores.

No fundamental II, contudo, o aluno não é mais tratado como criança. Para Carvalho (2004), a perda da professora-tia e as mudanças na própria estrutura escolar, com mais disciplinas e professores seria, dentre outros fatores, responsável pela perda do prazer de ler. Todavia, Lajolo (1998) já considerava que, principalmente, no fundamental I, a leitura por prazer, a leitura-prazer costuma sobrepujar até mesmo a análise mínima de um texto, como se a leitura fosse apenas diversão. Para Silva e Silveira (2013), um dos mitos que envolvem esse assunto “[...] é associar a leitura literária ao mero prazer, como se prazer ou desprazer pela

leitura não fosse uma produção social e cultural, pois ninguém nasce gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura” (p. 93). Ao permitir escolhas tão distintas, o professor parte da suposição que o importante é ler por prazer. Assim, permite que o aluno escolha as leituras mais palatáveis – palavra registrada nas OCEM (2006) – sem a devida preocupação com o letramento literário.

Por certo, o prazer de ler, como bem coloca Daniel Pennac (1998), deve existir e não deve ser desprezado. Não ignoramos o direito que todos temos de não ler, de saltar páginas, não acabar um livro, reler, ler não importa onde ou o quê, de amar os heróis dos romances, saltar de livro em livro, ler em voz alta ou não falar do que se leu. O que anotamos aqui é que o prazer de ler é uma construção sociocultural e não um legado genético.

Ainda segundo Silva e Silveira (2013), também é um mito achar que se as obras literárias forem lidas com prazer fora da sala de aula, sem que o aluno tenha recebido instruções de como se lê literatura, o objetivo da escola foi alcançado, afinal, o que se quer é que o aluno leia. De acordo com as autoras, “[...] o contraponto a este sofisma é que a nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 98). Se o preenchimento de fichas de leitura, resumos e relatórios não garantem a ampliação dos horizontes do leitor, tampouco a simples leitura garante crítica ou prazer, continuam elas. Por isso, insistimos que o papel da escola não é apenas o de formar leitores, porém o de formar leitores proficientes, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Sem o letramento literário, no entanto, a escolha de leitura dos alunos poderá ficar condicionada ao sabor do mercado editorial. Segundo as OCEM (2006), ao concluir o ensino fundamental, o aluno que ingressa no ensino médio deve estar preparado para a leitura de textos completos da cultura literária. Portanto, o professor das séries iniciais deve se preocupar com o que o aluno lê e, principalmente, como ele lê.

Vemos nos corredores de nossas escolas e mediante as estatísticas alardeadas pelos editores que as séries protagonizadas por Harry Potter, os vampiros da saga Crepúsculo, Percy Jackson e

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

dramas de autores como Nicholas Sparks, John Green e da brasileira Thalita Rebouças, por exemplo, têm conquistado muitos adolescentes. São essas as leituras que nossos alunos trazem para a sala de aula, uma literatura de entretenimento e aventura, ingredientes que agradam aos jovens. Por conseguinte, perguntamos: vamos rejeitar tais obras, ou alargaremos o horizonte de leitura dos alunos? Todorov Tzeta (2009) e Cosson (2012) nos lembram que as leituras feitas fora da escola são nossas aliadas no momento de indicar livros com linguagem mais elaborada, que não visam apenas o enredo sensacionalista. Logo, podemos esperar que, à medida que desenvolvem o letramento literário, os alunos leiam de *Harry Potter e a pedra filosofal* até *Os três mosqueteiros*; de *Harry Potter e as relíquias da morte* até *Memórias póstumas de Brás Cubas*; de *Meu querido John*, passando *pel'O caçador de pipas*, até *Helena* ou *Lucíola*.

De fato, a reorientação sugerida pelas OCEM (2006) é uma excelente estratégia para o professor em sala de aula. Às aventuras de terror e suspense dos *best-sellers*, podemos acrescentar contos de Edgar Allan Poe, a morbidez de Álvares de Azevedo; ao romantismo infanto-juvenil, *A valsa*, de Casimiro de Abreu, os romances de Alencar, de Jane Austen, de Shakespeare, o lirismo encantador de *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Queiroz; à ficção científica, textos do visionário Júlio Verne e toda a variedade de contos fantásticos que temos, hoje, à nossa disposição. Os acréscimos podem ser feitos ao que já é lido pelo discente, sem que sua leitura seja desmerecida. O que não devemos aceitar como normal é que o 6º e 9º anos leiam os mesmo livros, com a mesma desenvoltura ou com as mesmas dificuldades, fato que aponta para a seguinte constatação: o não desenvolvimento do letramento literário, que permitiria ao aluno do último ano ler obras com maior exigência formal e de intenção artística. Se quisermos, portanto, que obras clássicas, canônicas ou não retornem à sala de aula, ainda precisamos que também nós, professores, juntamente com o aluno, frequentemos a biblioteca. O prazer que a criança sentia ao ler no ensino fundamental I pode ser recuperado no fundamental II, aliado ainda ao desenvolvimento do letramento literário.

Não desejamos que nossos alunos de 6º ou 9º anos se tornem especialistas em literatura, porém esperamos que a leitura

literária não seja abandonada no ensino fundamental para ser recuperada no nível médio por meio de periodização que, tantas vezes, relega a segundo plano o contato com o texto. Se a literatura tem por objetivo também o desvelamento da condição humana, quem a lê e compreende será, em sua caminhada, um conhecedor do ser humano, analisa Todorov Tzetan (2009). Por isso, permanece em nós, professores que amamos a leitura literária, o desejo de contribuir para que novas gerações mergulhem nos textos literários com paixão e entendimento.

ABSTRACT: This work intends to study the practice of literary reading in the final years of elementary school, more specifically, in the 6th and 9th grades. Our hypothesis is that, in the initial years, the students read more classical than the students from the final years of elementary school. The research took place in three public libraries in the city of Itabuna and investigated how many and which kind of books were read in 2013. It also sought to identify and highlight the official guidelines about the teaching of reading literary texts in documents that configure basic education. The study contemplates, yet, the relationship between classical works and canon formation, as well as the notion of classic proposed by Italo Calvino. The data found in the record books of the surveyed libraries was analyzed in relation to the need of developing literary literacy. The initial hypothesis, that the student from the first years of elementary school reads more classical texts than the student from its final years, was confirmed.

Keywords: Literary reading. Classics. Literary literacy. Basic education.

Referências

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luis C. T. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sônia A. Lopes. À roda de leitura: língua e literatura. *Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Assis: ANEP, 2004, p. 73-89.

© clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. *Matrizes de referência da avaliação de desempenho para português* / Secretaria Estadual de Educação. – Bahia: SEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. 2002. 244 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *LDBEN*: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE*: Programa Nacional BibliotecadaEscola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEC, 2006. 239 p.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. 280 p. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CARVALHO, Neuza Ceciliato de. Por que os alunos de 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não? In: PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sônia A. Lopes. *À roda de leitura: língua e literatura*.

Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica. Assis: ANEP, 2004, p. 59-63.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução: Cleonice Paes Barreto. 2. Ed. 292 p. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2012. 139 p.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1997. 112 p.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 37-54.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. *Literatura*. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2004. Disponível em <file:///C:/Users/User/Documents/Leitura%20dos%20cl%C3%A1ssicos/03Literatura%20de%20Osadaque.pdf> Acesso em: 17 nov. 2013.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. 4ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 166 p.

SILVA, Antonieta Mirian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores*. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, v. 01. nº 01. 1º Semestre de 2013. Disponível em: <http://www.Educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRA%20ME%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

TZETAN, Todorov. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira - 2ª ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna

The classics in elementary school: the story told by public libraries in the city of Itabuna

251

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Desenredo* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 5, nº 1, p. 9-12., jan/jun. 2009. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924/554>> . Acesso em 21 jul. 2014.

Rosana Ramos Chaves

Inara de Oliveira
Rodrigues

252