

**LEITURA LITERÁRIA,  
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA  
E PRODUÇÃO TEXTUAL  
NA ESCOLARIZAÇÃO  
BÁSICA**

Deise Nanci de Castro Mesquita\*  
Maria de Fátima Cruvinel\*\*

*Resumo: Este artigo tem como propósito refletir sobre a leitura literária em sala de aula de ensino fundamental, considerando a literatura como patrimônio que preserva manifestações históricas imprescindíveis à identidade individual e coletiva, e, que, além de cumprir sua função estética, mantém em exercício a língua como patrimônio coletivo (ECO, 2003). Para tanto, propõem-se procedimentos didático-pedagógicos, de base discursiva e dialógica (BAKHTIN, 1995), que tornem efetiva a prática de leitura literária como experiência estética, refletindo qualitativamente tanto na competência leitora quanto na produção textual de diferentes tipologias e gêneros, como práticas sócio-históricas (MARCUSCHI, 2008).*

*Palavras-chave: leitura literária, teorias linguísticas, processos pedagógicos, escolarização básica.*

**E**mbora a sociedade contemporânea seja marcadamente determinada pela palavra escrita, impressa ou digitalizada, textual ou hipertextual, manifesta em traços pretos ou coloridos no papel ou na tela, o que faz da leitura e da escrita práticas cotidianas para uma grande parte da população alfabetizada, no que se refere à diversidade e à qualidade dessas produções textuais, alguns pontos reclamam análise e interessam ser discutidos neste artigo:

1. Poucos brasileiros usufruem das inúmeras obras do gênero literário, nacionais e internacionais, publicadas diariamente, disponíveis para compra em livrarias e bancas de jornal ou para empréstimo em bibliotecas públicas e escolares.
2. O nível de padrão formal exigido pela sociedade letrada não tem sido alcançado satisfatoriamente pela grande maioria dos alunos de escolarização básica, como demonstram os resultados divulgados pelo

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>1</sup>.

Esses fatos revelam que embora venham sendo desenvolvidos satisfatoriamente no Brasil inúmeros projetos de leitura e escrita que se referem a culturas de letramento<sup>2</sup> e que adotam uma postura teórico-metodológica que se insere nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua, muitos deles financiados por instituições conscientes de seu papel social e alguns idealizados, inclusive, para extrapolar o universo escolar, muito ainda há de ser feito para que a escola continue sendo este lugar social formal privilegiado para o acesso aos bens culturais, para a melhoria na qualidade da apropriação desses patrimônios coletivos (como no caso de obras literárias) e para um reflexo satisfatório das aulas de leitura e redação em produções textuais realmente autorais, criativas, coesas e coerentes.

Por se constituírem como fenômenos históricos vinculados às práticas sociais e culturais, uma vez que corroboram o ordenamento e a estabilização das atividades comunicativas cotidianas (MARCUSCHI, 2008), diferentes gêneros discursivos disponíveis têm sido tomados pelos projetos de ensino de orientação sócio-discursiva como conteúdo de ensino-aprendizagem do português. E a preferência por materiais impressos e virtuais veiculados em jornais, revistas, *sites* da *internet* e outros, inclusive em substituição às clássicas obras literárias e aos textos – completos ou excertos – disponíveis nos livros didáticos, tem sido justificada por se tratarem de enunciados reais, atualizados e de fácil acesso dentro e fora dos muros escolares.

Comumente, a substituição é motivada pela crítica feita aos livros didáticos que adotam um método sintético (que parte do ensino da unidade menor – a letra, o fonema ou a sílaba – para o todo) e não uma postura analítica (que parte do sentido global da escrita – o texto, o parágrafo ou a frase – para seus elementos discursivos), ou que tomam o estudo de gêneros textuais em seus aspectos puramente estruturais (normativos e formais) e não em suas características sócio-comunicativas (funcionais); e, em relação ao gênero literário apresentado em forma de livro impresso – uma obra literária, muitas vezes sua adoção é negligenciada no ensino fundamental, com a alegação de que há uma exigência de leitura de determinados títulos para a aprovação nos exames de Vestibular e que, portanto, esta prática pode ser postergada para o ensino médio.

Mas há ainda outras explicações que podem ser elencadas para justificar a dificuldade de adoção da leitura literária no âmbito escolar, como a inexistência de bibliotecas ou de livros disponíveis para empréstimo, a indisposição ao exercício intelectual exigido para a análise de um texto mais denso, a incompreensão dos alunos – filhos do pragmatismo e da urgência – sobre a necessidade da literatura, além do questionamento dos próprios professores quanto às contradições perceptíveis na associação entre os discursos literário e pedagógico.

Neste artigo, a pretensão é discutir sobre a adoção de uma prática de leitura em sala de aula de ensino fundamental, que parte do princípio do *direito à literatura na escolarização básica*, isto é, que toma esse gênero discursivo como manifestação sem a qual os jovens estudantes, privados do direito de ler obras literárias e delas usufruir por estarem diária e noturnamente imersos em um ambiente referendado principalmente pelos meios de comunicação de massa e pelas redes digitais mundiais (que inegavelmente corroboram a sua formação, mas também promovem uma negativa apropriação de ideias alheias, embotam a capacidade de reflexão e criatividade e ocasionam uma percepção muito limitada da vida) acabam por ficar privados de saberes que também os constituem em suas subjetividades. Em outras palavras, o que se propõe é uma análise mais detida da possibilidade de aulas de português, em que o estudante seja não apenas convidado, mas seduzido a vivenciar uma experiência estética motivada pelo texto literário, pois, como observa Edmir Perrotti (1998), os livros apesar de aparentemente disponíveis não se insinuam, ou ainda, pelo contrário, exigem conquista:

Nestes termos, por resistir, por demandar esforços de várias ordens, ler não está sujeito apenas à intencionalidade, ao querer, à vontade dos sujeitos. As circunstâncias sempre atuaram em sua configuração, bem como possibilitaram, dificultaram ou impediram sua ocorrência como fato pessoal e cultural (PERROTTI, 1998, p.233).

É dizer que a leitura de todos os tipos (e a do gênero literário mais especialmente) não depende apenas da intencionalidade ou vontade dos sujeitos, e que por isso mesmo exige esforços de várias ordens, sendo um deles a efetivação deste hábito na e pela escola. Assim, o princípio básico que sustenta esta proposta de trabalho com a literatura na escolarização básica é a compreensão da leitura como uma prática

que se realiza, geralmente, apenas quando é mediada por uma instituição escolar, ou seja, é nesse ambiente, e infelizmente quase somente nele ou por ele motivado, que a grande maioria dos alunos brasileiros consegue ter acesso a uma obra literária e com ela dialogar, sem que ela necessariamente figure nas listas dos mais vendidos.

### A leitura literária escolar como experiência estética

Ao discorrer sobre os saberes necessários para a educação do futuro, Edgar Morin (2000) aponta alguns que podem ser diretamente relacionados à literatura. Um deles é a *identidade humana*, mais precisamente o que diz respeito à realidade de cada um, à diversidade, bem como à singularidade do homem. Para esse autor, enquanto a sociologia aborda as categorias sociais, a literatura trata do homem em sua complexidade, suas emoções, paixões e desejos, sem que para isso precise sequestrá-lo de seu meio familiar, social e histórico. Outro saber é o da *compreensão humana*, somente possível na relação de um sujeito com outro, na medida em que esse saber pressupõe empatia e significação.

Nas palavras de Mikhail Bakhtin (1992), trata-se da incompletude própria do ser, do que decorre a necessidade vital do outro, pois de um em relação ao outro há sempre um *excedente de visão*, “condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias  $\frac{3}{4}$  todos os outros se situam fora de mim” (BAKHTIN, 1992, p.43). A isso o autor denomina *exotopia*, conceito fundamental para a explicação sobre a experiência estética e a autoria, bem como para a explicitação sobre como diferentes consciências se relacionam mantendo suas singularidades.

Compreender consiste, portanto, em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, é responder a palavras por meio de palavras. E somente quando uma enunciação encontra outra, somente quando se dá a interação verbal, é que há vida na palavra. Logo, entender o homem como ser de linguagem, portanto impensável como ser alheio aos signos que o cercam, é princípio constitutivo da educação. Contudo, afirmar a natureza sógnica das formas de representação do mundo e, por conseguinte, a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento, é insuficiente se não se concebe a natureza social e ideológica do signo; seria mesmo apagar o inquestionável vínculo entre a linguagem e a vida. No dizer de Bakhtin (1995, p.95), “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou

escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.”. Naturalmente carregadas de um conteúdo ou sentido ideológicos, as palavras são sempre acentuadas, *refletem e refratam* o mundo que verbalizam, isto é, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo ‘pela situação social mais imediata’” (BAKHTIN, 1995, p.112).

Da perspectiva psicanalítica, Joel Birman (1994) observa como a leitura pode desconcertar o leitor, desarrumando seus sistemas de referência, movendo-o a se pensar e a pensar o outro, conseqüentemente, oportunizando-lhe a percepção e construção de outros sentidos sobre si, sobre o outro – estando ele muito próximo ou muito distanciado – e sobre o mundo que dele se avizinha ou que dele parece longe no espaço e no tempo. Em artigo sobre o recente filme “Linha de Passe”, dos diretores Walter Salles e Daniela Thomas<sup>3</sup>, o também psicanalista Contardo Calligaris (2008) avalia o poder da arte em aproximar o ser humano, em levá-lo a se “identificar” com as personagens, mesmo quando pertencendo a um mundo distante. Como exemplo, narra o fato de um amigo que sem ter visto o filme, mas conhecendo o resumo, teria questionado “por que nunca fazem um filme sobre pessoas que nem a gente? Motoboy, frentista, empregada doméstica, futebol como redenção: como é que vou reconhecer minha vida nesses estereótipos da pobreza nacional?”.

Para o autor, esse filme tem o poder de aproximação porque é sobre “pessoas que nem a gente” porque nunca é “pitoresco”, ou seja, não aproxima falsamente, garantindo que o outro pintado permaneça outro: uma vinheta caricata. O roteiro, continua, trata de “uma família pobre e sem pai, mas não indigente nem desunida. Também por isso, talvez, nos altos e baixos, nas brigas, nas alegrias, nos fracassos e nas incertezas morais dos protagonistas, a pobreza seja, por assim dizer, accidental: suas vidas nos tocam não pela condição social, mas por serem vidas de nossos semelhantes.”

Gilberto Dimenstein (2008a), jornalista atento às questões que envolvem a educação brasileira, comenta o fato de o mercado de trabalho exigir candidatos com competências que extrapolem os conhecimentos básicos da área, ou seja, profissionais que saibam propor saídas e demonstrem criatividade na resolução dos problemas. Segundo informa, no ano de 2007, empresas como Microsoft, Natura e Unilever não preencheram as 2.500 vagas de estágio disputadas por 687.000 universitários ou recém-formados, motivadas principalmente pela dificuldade

que apresentaram em expor criativamente uma ideia e não pelo fato de não saberem escrever corretamente um texto segundo as normas gramaticais do idioma. E, explicitando que na visão da psicóloga responsável pela aplicação dos testes em 2007 o maior responsável por essa inadequação seria a ação nociva da internet, cita o livro *A mais burra das gerações: como a era digital está emburrecendo os jovens americanos e ameaçando nosso futuro*, do norte-americano Mark Bauerlein, cuja tese central é a de que as tecnologias digitais permitem que os jovens passem ainda mais horas do dia trocando informações com seus pares, o que, conseqüentemente, diminui o tempo de intermediação com os adultos nos processos de aprendizagem.

Tratando a emoção no sentido da comoção ou estado de ânimo despertado por sentimento estético, o articulista denuncia o pouco espaço concedido a esse sentimento no ambiente escolar e reitera o fato de a neurociência revelar o poder da arte em ajudar a desenvolver a capacidade de associação, em impactar a memória, além de outros efeitos que facilitam a aprendizagem. Segundo afirma, a emoção poética promove uma conexão com o tempo que há de vir, o futuro, aqui tomado pelo autor como algo bem prático, como o fato de a empregabilidade de um indivíduo depender de seu contato com as mais diferentes formas de criatividade, a começar pelas artes. E, concluindo sua análise, chama a atenção para o fato de as máquinas e os robôs terem assumido as tarefas repetitivas, restando ao homem o desenvolvimento da criatividade para garantir a prosperidade profissional (DIMENSTEIN, 2008b).

#### Atividade de leitura literária e produção textual no ensino fundamental

Postular a prática da leitura de obras literárias no ensino fundamental para além do mero entretenimento ou puro formalismo escolar é concordar com a visão de Antonio Candido (1972) sobre a função da literatura, quando afirma que a aprendizagem e a apreciação das artes se apresentam como necessidades humanizadoras. É fazer a aposta de que o texto literário proporciona a inserção do sujeito em outra ordem, mais complexa e dinâmica, diferente daquela normalmente presente em seu cotidiano, mais afeita à superficialidade e ao senso comum. É tomar a linguagem elaborada, como costuma ser a da literatura, como algo que desafia o leitor, que o impulsiona a observar, a pensar, a analisar, a travar relações, a interpretar e a refletir metodicamente sobre os fatos do mundo. Enfim, é dizer que, enquanto possibilidade de diálogo, as

experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando aos leitores uma maior compreensão de si e de sua postura no mundo. Isto porque, por sua natureza mimética, a literatura apresenta a realidade, escancara a relação conflituosa do homem e seu universo, ou seja, propicia condições para que ele avance em sua humanização.

Neste sentido, tratar didaticamente a atividade de leitura do gênero literário em sala de aula exige uma postura metodológica que escape ao controle e à obrigação da explicação óbvia e da resposta correta. Inclui o hábito da divagação, da pergunta, da dúvida e de uma compreensão possível, mas não única e definitiva, pois que os fatos comparecem permeados por interpretações reais recortadas por um simbólico e por um imaginário. Provoca, inclusive, um movimento corporal de convite à dança, uma atitude física que extrapola a linearidade do deslocamento apenas ocular da esquerda para a direita. Ou seja, como explicita Larrosa (2005, p. 31), recolocando o pensamento de Nietzsche, convoca que se leia “não apenas com os olhos, mas também com o olfato, com o ouvido e com o tato, com o ventre, inclusive com a ajuda de martelos e bisturis”.

Demanda entender, pois, que apesar do poder exercido pelas instâncias em que se situa a atividade leitora, há no texto literário um espaço, uma brecha, que somente ao leitor é dada a possibilidade de ocupar. Nessa medida, nem o professor que delinea a discussão em sala, tampouco o enfoque que é dado ao encaminhamento didático da leitura ocupam o espaço destinado ao leitor. Trata-se, aí, da compreensão responsiva-ativa no movimento da interlocução verbal (Bakhtin, 1997), ou seja, se o acesso à obra é dado ao leitor, não é possível impedir sua entrada no jogo discursivo do texto. Por isso mesmo, os sentidos escapam às interdições, são cerceados, mas não impedidos, tampouco esgotados, uma vez que a linguagem e, conseqüentemente, a leitura estão em constante acabamento.

Entre as tantas implicações que determinam a qualidade da educação básica, o desempenho do educando nas práticas de leitura é o que parece interferir mais incondicionalmente na aquisição de quaisquer saberes. No que se refere ao conteúdo didático, a leitura é uma atividade que comparece atrelada a todos os campos de conhecimento, a todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Mediando o diálogo entre os discursos literário e científico, a literatura cumpre uma função formadora determinante na constituição do sujeito e do mundo. Portanto, a seleção de títulos pode ser determinada tanto pela escolha de auto-

res e textos representativos de produções nacionais e internacionais, quanto contemplar o cânone e as publicações cotidianas atualizadas. Algumas colocações de Ítalo Calvino (1993), em “Por que ler os clássicos”, referendam a defesa da mescla entre títulos considerados clássicos e títulos ou gêneros muitas vezes menosprezados pela tradição crítica. É dizer que “o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”, ou seja,

os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 10).

E, em aulas de português da escola básica, em que a mediação do professor no processo de produção textual de diferentes tipologias e gêneros é orientada segundo uma concepção linguística de base discursiva e dialógica, as atividades devem ser materializadas em procedimentos didático-pedagógicos que visem à leitura literária como experiência estética. Para efeito de exemplificação, a seguir é apresentado um plano de aula organizado para ser desenvolvido com um grupo de alunos do 7º ano do ensino fundamental, em uma escola pública brasileira.

Plano de Aula: 7º ano, ensino fundamental

Título: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, Rio de Janeiro, Editora Agir, 32ª edição, 1994.

Objetivo Geral: Compreender os conflitos, dramas e convicções de um determinado grupo social e elaborar uma percepção de mundo e das relações sociais que contribuem para a subjetivação do homem.

Objetivos Específicos: Usar e compreender a língua portuguesa em situações comunicativas, a partir da leitura e análise da obra; identificar os mecanismos que sustentam a textualidade do teatro moderno, sua materialidade linguística e relação com aspectos sócio-histórico-cultu-

rais; reconhecer as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, valorizando sua riqueza e superando sua discriminação; observar o trabalho simbólico, os deslocamentos operados pela palavra literária e as marcas linguístico-comunicacionais que orientam seus usos; refletir criticamente sobre o tema abordado, buscando propostas de intervenção que demonstrem respeito aos direitos humanos.

#### 1ª AULA – Vida e obra de Ariano Suassuna

1. Pesquisa individual sobre o autor, em enciclopédias, jornais, revistas, *internet* e outros, em casa, no laboratório de informática ou na biblioteca da escola.
2. Apresentação oral de aspectos da vida e das produções literárias de Suassuna.
3. Confeção de cartaz apresentando quadro histórico-cronológico do autor.
4. Produção de texto bibliográfico contendo informações selecionadas.

#### 2ª AULA – O estilo do *Auto da Compadecida*

1. Leitura conjunta da apresentação da obra literária, por Henrique Oscar (p. 9 - 14), da bibliografia e das resenhas de Sábato Magaldi e Hermilo Borba Filho (p. 204).
2. Análise, em grupos, das epígrafes citadas pelo Diabo, Maria e Jesus (p. 16), dos autos e romances populares anônimos (p. 16 e 17).
3. Discussão sobre as interpretações feitas, relacionado-as com as vivências do grupo.
4. Síntese escrita, em pares, de análise selecionada.

#### 3ª AULA – A minissérie sobre o *Auto da Compadecida*

1. Em sala, identificação da trama apresentada na minissérie adaptada da obra de Suassuna e dos personagens descritos nas páginas 19 e 20.
2. Em casa, ou na biblioteca, primeira leitura individual da obra.

#### 4ª AULA – A construção da memória por meio de narrativas

1. Seleção de diferentes alunos para ler interpretativamente as falas do narrador e os diálogos dos personagens no primeiro ato (p. 19 – 71).

2. Apresentação oral de (um ou mais) casos excepcionais (reais ou inventados), nos moldes contados por Chicó, de seu “cavalo bento” (p. 26 - 29) e do dia em que seu “pirarucu morreu” (p. 57 – 59).
3. Produção textual a ser feita individualmente em casa: “Não sei, só sei que foi assim”.

#### 5ª AULA – “Não sei, só sei que foi assim”

1. Leitura voluntária de alguns “causos” escritos pelo grupo, antes da entrega ao professor.
2. Seleção do caso mais engraçado ou mais extravagante, a ser publicado posteriormente no mural da escola.
3. Correção do texto escrito selecionado, no quadro negro, segundo as normas padrões de adequação lexical e vocabular: estrutura e formação de palavras, coesão textual (pronomes, conjunções, preposições, tempo, modo e pessoas verbais, relações de coordenação e subordinação, uso da pontuação) e coerência textual.

#### 6ª AULA – Recursos linguísticos e extralinguísticos

1. Devolução dos “causos” entregues pelos alunos (com algumas sugestões do professor), com finalidade de re-escritura (com a ajuda de outros colegas).
2. Identificação, em grupos, de recursos expressivos (paráfrase, paródia e ironia), funcionais (denotação e conotação) e figurativos (metáforas e metonímias) de linguagem, presentes no segundo ato (p. 71 -134).
3. Apresentação, discussão e correção do exercício desenvolvido.

#### 7ª AULA – O terceiro ato: análise do julgamento

1. Identificação das falas dos personagens, em que são mencionados os seguintes pecados: simonia, avareza, adultério, roubo, velhacaria, arrogância, subserviência, preguiça, hipocrisia, autosuficiência, falso testemunho, falta de humildade, falta de coleguismo, negação de livre arbítrio, política mundana e outros.
2. Reconhecimento de expressões e variações linguísticas típicas do nordeste brasileiro e seus sentidos no texto: amarelo, queimado, macambira, pamonha, encourado, catimbozeiro, chicana, aperreio e outros.

3. Produção textual, individual e em casa, sobre tema livre relacionado à fala do narrador, o Palhaço (p. 137), e ao julgamento (p.134 – 137).

8ª AULA – O *Auto da compadecida* (p. 182 – 190)

- 1) Observar o trecho da minissérie que trata do julgamento de João Grilo, com o intuito de identificar:
  - a) as palavras, textos e discursos que se entrecruzam e demonstram os mecanismos dialógicos presentes na construção dessa obra literária;
  - b) a rica variação linguística de falantes humildes do nordeste brasileiro que se diferencia de um padrão formal e prestigiado de linguagem.
- 2) Identificar os diálogos presentes na peça escrita e os trechos da minissérie que dizem respeito:
  - a) ao título da obra;
  - b) às razões da generosidade da *Compadecida*.
- 3) Refletir criticamente sobre o tema abordado e produzir um texto escrito que demonstre respeito aos direitos humanos.

9ª AULA – O teatro moderno

- 1) Fazer uma adaptação da obra literária relacionando-a com fatos sócio-histórico-culturais contemporâneos.
- 2) Dramatizar a peça na escola.

Avaliação: para efeito de autoavaliação dialogada e referendada pelo grupo, considerar o processo de construção de sentidos da obra literária, a partir das leituras individuais e em grupos; das análises linguísticas e extralinguísticas dos atos; dos resumos, resenhas e produções textuais; e da reescrita e dramatização final da peça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações iniciais e a proposta de um projeto de atividade com o livro literário em sala de aula objetivaram refletir sobre a prática de leitura de obras literárias na escola de ensino fundamental, considerando a literatura como um bem cultural vital para o ser, ou seja, entendendo-a como um patrimônio que preserva manifestações históricas

imprescindíveis à identidade individual e coletiva, bem como à formação da sociedade. Ao mesmo tempo, o gênero literário foi abordado em sua função, também associada à escola, de produto cultural que mantém em exercício a língua como patrimônio coletivo (ECO, 2003).

O propósito final deste artigo foi discutir de que forma uma concepção linguística de base discursiva e dialógica (BAKHTIN, 1995) pode materializar-se em procedimentos didático-pedagógicos que tornem efetiva a prática de leitura literária como experiência estética, de maneira a refletir qualitativamente tanto na humanização do leitor (CANDIDO, 1972), quanto na produção textual de diferentes tipologias e gêneros, como práticas sócio-históricas (MARCUSCHI, 2008), durante esse período da escolarização básica.

## Notas

- <sup>1</sup> Como exemplos, são apresentados dados com índices de proficiência em língua portuguesa muito críticos (4,8%), críticos (22,0%), intermediários (63,8%) e adequados (9,3%), de alunos da 8ª série atendendo à rede pública de ensino (INEP/MEC, 2005); e, entre os anos 2005 e 2007, em muitos municípios brasileiros, uma elevação apenas da taxa de aprovação escolar, mas não do desempenho dos alunos nas disciplinas Português e Matemática (*Folha de S. Paulo*, 2008).
- <sup>2</sup> Termo aqui tomado de Stella Bortoni-Ricardo, 2008, como geralmente empregado para indicar culturas constituídas de práticas sociais associadas a diferentes atividades – científicas, religiosas, profissionais etc., em que as pessoas se apóiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória.
- <sup>3</sup> “Linha de Passe” conta a história de quatro irmãos (de pais diferentes), que vivem com a mãe (que espera um quinto filho), na Cidade Líder, zona leste de São Paulo. A mãe é empregada doméstica. Um dos irmãos é frentista e evangélico. Outro sonha em se tornar jogador de futebol. Outro é motoboy e já tem um filho com uma menina que ele visita esporadicamente. O último seria estudante se não estivesse sempre viajando de ônibus, à procura do pai, que é ou foi motorista de uma viação paulistana.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética de criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BIRMAN, J. Leitura crítica: questões sobre a recepção. In: *Leitura, saber e cidadania*. Simpósio Nacional de Leitura. Rio de Janeiro: PROLER, 1994.
- CALLIGARIS, C. Linha de passe. *Folha de S. Paulo*, 11 set. 2008, Ilustrada, p. E11.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*, v. 24, p.803-809, 24 set. 1972.

- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DIMENSTEIN, G. Internet emburrece? São Paulo. *Folha de S. Paulo*, 15 jun. 2008a. Cotidiano, p. C8.
- \_\_\_\_\_. A poesia do encontro. São Paulo. *Folha de S. Paulo*, 17 ago. 2008b. Cotidiano, p. C8.
- ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- Folha de S. Paulo*. Cidades aprovam mais alunos para melhorar a nota no IDEB. São Paulo, 03 nov. 2008. Cad. Cotidiano, p. C1.
- INEP/MEC. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Série Projeto Boas Práticas na Educação n. 1 Brasília, 2005.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LINHA de passe. Direção: Walter Salles e Daniela Thomas. Produção: Maurício Andrade Ramos e Rebecca Yeldham. Roteiro: George Moura, Daniela Thomas. Intérpretes: Sandra Corveloni; Vinícius de Oliveira e outros. Produção Vídeo Filme. Distribuição Paramount Pictures Brasil. Brasil, 2008. 1 filme (113 min).
- MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. In: Boletim da SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ano 1 – Número 4, – junho/julho de 2000. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm>. Acesso em 22 mar. 2009.
- PERROTTI, E. Leitura. In: COELHO, T. (Org.) *Dicionário de políticas culturais*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- SUASSUNA, A. *Auto da compadecida*. 32. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

*Abstract: This article sets out to discuss literary reading as a cultural inheritance with an aesthetic function, which preserves historical manifestations vital for social identity and also maintains language as a collective heritage (ECO, 2003). To achieve this, didactic and pedagogical procedures of a discursive and dialogical basis are proposed for elementary school classrooms, taking literary reading as an aesthetic experience which is effectively reflected in the production of different textual typologies and genres (MARCUSCHI, 2008).*

*Key words: literary reading, linguistic theories, pedagogical procedures and elementary schooling.*

---

\* Doutora em Letras e Linguística – UFG; Pós-doutoranda em Educação – UnB; Professora Adjunto I do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG. Email: mesquitadeise@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Estudos Literários – Unesp. Professora Adjunto III do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG. Email: fatimacruvinel@uol.com.br