

## DIALOGISMO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Letícia Queiroz de Carvalho<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo em tela está centrado na análise acerca da contribuição do discurso literário, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para a formação do leitor crítico na educação básica. Propõe um diálogo teórico entre alguns autores representativos do campo da educação literária e algumas proposições da matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin nas práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar. O texto organiza-se em três seções que apresentam respectivamente uma breve contextualização das produções literárias em sua importância e funcionalidade no ambiente pedagógico, o necessário entrecruzamento teórico entre o pilar dialógico que embasa a arquitetura bakhtiniana e os recursos da linguagem ficcional, além de possíveis caminhos para o trabalho com a leitura pautado no viés bakhtiniano da linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Literatura. Leitor crítico.

**ABSTRACT:** This article aims at analyzing the contribution of the literary discourse, on the scope of the dialogism of the Bakhtin Circle, for the formation of critical readers in elementary education. It proposes a theoretical dialogue between some authors of the literary education field and some proposals of the dialogical-discursive matrix of the Bakhtin Circle in the practices of reading developed in the school context. The text is organized in three sections which feature respectively a brief contextualization of literary productions in your importance and functionality in the educational environment, the necessary interweaving between the theoretical pillar that supports the architecture bakhtiniana and the fictional language features, in addition to possible ways to work with reading based in the bakhtiniano language bias.

**KEYWORDS:** Dialogism. Literature. Critical reader.

### Introdução

A leitura literária possui um papel nuclear na formação social do homem, uma vez que o convida a participar da experiência estética proporcionada pelo universo ficcional, apresentando-lhe a contextura do elemento humano, muitas vezes negligenciada em outras áreas do conhecimento, permitindo o reconhecimento de si e do outro por meio de práticas de linguagem em que concepções, valores e discursos se fortalecem ao se reconhecem. Desse modo, temos por meio da literatura, contato com traços elementares que traduzem a nossa humanidade, aproximando-nos enquanto raça humana, modificando nossa existência e

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Estudos Literários e Doutora em Educação, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória. Docente efetiva do Mestrado Profissional em Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do campus Vitória. E-mail: [leticiaqc@hotmail.com](mailto:leticiaqc@hotmail.com).

possibilitando que experimentemos vidas e mundos até então distantes e desconhecidos por nós (PALMA, 2007).

No entanto, tal reconhecimento das produções literárias ainda não se faz presente na elaboração de diretrizes, documentos orientadores e dos currículos escolares direcionados às práticas docentes desse campo teórico, visto que é usual encontrarmos no chão da escola práticas de leitura ainda enrijecidas e destituídas de espaços dialógicos em que o professor de Língua Portuguesa possa repensar constantemente a sua relação com as produções culturais e tenha condições objetivas para também tornar-se leitor, em meio ao surgimento de necessidades articuladas com novos cenários políticos, pouco animadores no sentido da valorização docente e das Ciências Humanas na cena educacional brasileira, em que uma perspectiva social da linguagem faz-se imprescindível no contexto da formação leitora.

Desse modo, o artigo em tela propõe uma análise acerca da contribuição do discurso literário, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para a formação do leitor crítico na educação básica, a partir de um diálogo teórico entre alguns autores representativos do campo da educação literária e algumas proposições da matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin em busca de caminhos alternativos que congreguem práticas de leitura escolares mais críticas em nossas instituições de ensino.

Organizamos, pois, o nosso percurso argumentativo em três seções, quais sejam: a primeira, “O discurso literário na escola, para quê?”, na qual será tecida uma breve contextualização das produções literárias em sua importância e funcionalidade no ambiente pedagógico em que são socializadas, por meio da análise de alguns textos críticos concernentes ao tema. A seguir, na seção “Dialogismo, educação e literatura: aproximações necessárias” realizaremos uma interlocução entre o campo teórico literário e a matriz dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin, de modo a potencializar o necessário entrecruzamento teórico entre o pilar dialógico que embasa a arquitetura bakhtiniana e os recursos da linguagem ficcional em sua apropriação pelos leitores em formação no contexto da educação básica

Ao final, nos “Apontamentos para discussão” apresentaremos uma síntese entre o diálogo teórico proposto nas seções anteriores e os possíveis caminhos para o trabalho com a leitura pautada no viés bakhtiniano da linguagem, a nosso ver, matriz teórica essencial para pensarmos o discurso literário como integrante de uma discussão ideológica mais ampla, a qual demanda discussões e apreensões ativas, para além de propostas meramente pedagógicas.

### **O discurso literário na escola, para quê?**

O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar apor excelência do aprendiz de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.

*Antoine Compagnon*

Parafraseando Antoine Compagnon, em seu texto *Literatura para quê?*<sup>2</sup>, trazemos como questionamento nuclear desta seção o porquê de se evidenciar o discurso literário no contexto escolar, a partir de especificidades do texto ficcional bastante mencionadas por autores representativos da área, os quais buscaram compreender as particularidades da linguagem literária, bem como as ressonâncias desses recursos na recepção dos textos literários e na formação do leitor.

No entanto, apesar da tão propagada importância da Literatura para a formação humana, inclusive em espaços institucionais de educação, seja em documentos oficiais que norteiam a formação docente do professor de Português e as práticas leitoras na escola, seja em pesquisas ou produções acadêmicas que trazem à baila a relevante funcionalidade do universo da literatura, reconhecemos o quanto é complexa qualquer tentativa de buscarmos um conceito rígido e fechado do texto literário no contexto das produções culturais do nosso tempo.

Partiremos, portanto, de algumas concepções sobre o discurso literário, sem a pretensão de encerrarmos o debate ou aprisionarmos o campo da Literatura a recortes conceituais. Ao apresentar a importância da Literatura na formação humana, Compagnon (2009) observa que há duas tradições de estudos literários que se alternam na França desde o século XIX: a vertente teórica e a histórica. Enquanto a vertente teórica tentava aplicar as ideias clássicas consagradas (retórica e poética), a vertente histórica observava as circunstâncias da época e o contexto social (história literária e filologia).

Compagnon (2009) propõe, então, uma conciliação entre tais vertentes para os estudos literários. Por isso, afirma que a tensão secular entre texto ou contexto ou entre autor e leitor deveriam ser superadas para o indispensável bem-estar do estudo da Literatura, de modo que

---

<sup>2</sup> O livro apresenta uma palestra proferida por Antoine Compagnon, no anfiteatro do Collège de France, em 30 de novembro de 2006, quando se inauguravam os cursos da nova cátedra de Literatura da instituição. Tal palestra foi traduzida por Laura Taddei Brandini que se sentiu tocada pela emocionante fala do professor francês sobre Literatura e resolveu trazê-la para o público brasileiro.

as fraturas entre forma e sentido, bem como possíveis inimizades entre a poética e as humanidades dessem lugar a uma conjunção integradora dessas dissonâncias.

A partir de uma pressuposição de que teoria e história podem dialogar no quadro literário, o autor francês aponta novas perspectivas para o entendimento do discurso literário, considerando que a teoria extrapola as concepções de doutrina e sistema e que história significaria menos cronologia e preocupação meramente com o contexto de produção das obras literárias.

Retornamos, pois, à questão motivadora desta seção: *O discurso literário na escola, para quê?* e apoiamo-nos ainda em Compagnon (2009) em diálogo com Cândido (2000, 2002), para buscarmos possíveis caminhos em nossos questionamentos. Para o autor francês, há algumas explicações para o poder da literatura no processo de formação humana. Assim, apresenta uma primeira explicação para o poder da literatura, considerando o viés clássico, por meio de Aristóteles, que entendia o aprendizado humano por meio da *mimesis* (representação, ficção). Nesse caso, a literatura deleita e instrui pela *catharsis* (purificação das paixões) e torna a sociedade melhor, permitindo a observação de casos particulares e o conseqüente aprendizado.

Uma segunda explicação para o poder do discurso literário estaria, para Compagnon (2009), centrada em uma função romântica, atrelada à Literatura como remédio capaz de libertar indivíduo de sua sujeição às autoridades, curando em particular do obscurantismo religioso (Iluminismo, Romantismo). Desse modo, a Literatura seria um instrumento de justiça e experiência de autonomia, com o poder de contestar a submissão ao poder, de nos fazer escapar das forças de alienação e opressão.

A terceira explicação para o poder da Literatura sob a ótica de Compagnon, em um contexto moderno, relaciona-se à capacidade do discurso literário de superar os limites da linguagem ordinária, de modo que o poeta nos mostre, por exemplo, o “visível invisível”, ou ainda, no sentido barthesiano, a literatura como uma subversão da linguagem, uma arte que nos libertaria das limitações da língua, que é fascista por nos obrigar a dizer.

A negação dos três outros poderes ou de qualquer finalidade (pedagógica, ideológica ou linguística) constituiria, para Compagnon (2009), a quarta explicação para o poder da Literatura, considerando-se o contexto da pós-modernidade. Nesse viés, o discurso literário pode ser visto como “neutro” ou como uma mera atividade lúdica, perspectiva para o autor perigosa, pois “A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 42).

Enfim, em tempos de desvalorização do discurso literário na sociedade e no contexto escolar, é preciso fazer novamente o elogio da literatura, a partir da compreensão de que ela não é mais o modo de aquisição privilegiado de uma consciência histórica, estética e moral. O autor assevera que

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. A literatura nos liberta de nossas maneiras de pensar a vida, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Alinhado às concepções do autor francês, Cândido (2000) ressalta a interlocução entre literatura e sociedade, em obra homônima, a partir do pressuposto da literatura como conhecimento produzido historicamente, tecido nas contradições das situações concretas da vida. A compreensão do texto literário como produto histórico e social pressupõe um diálogo entre o autor, o leitor e a sociedade, de modo a provocar, nas práticas de leitura, a compreensão ativa do sujeito-leitor (PINHEIRO, 2006).

Sob tal ótica, Cândido (2002) nos apresenta a principal função da literatura, qual seja a que diz respeito ao seu caráter humanizador: exprime o homem e depois atua na sua própria formação. O crítico literário destaca a importância da Literatura a partir de algumas concepções essenciais. Para o autor, a literatura atende à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia, ao estabelecer articulações entre a imaginação e a vida concreta

(...) serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo sub-consciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos (CÂNDIDO, 2002, p. 84).

O crítico também destaca o aspecto formativo da Literatura para além da perspectiva pedagógica ou moralizante que ainda permeia algumas práticas de leitura na escola, de forma a destacar elementos textuais que se distanciam da complexidade das relações sociais e humanas, por isso assevera que

(...) a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas,

trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver (CÂNDIDO, 2002, p. 84).

Além disso, a Literatura poderá oferecer aos leitores uma visão do mundo mais profunda, seja por meio do conhecimento, seja por meio da educação estética possibilitada pelo contato com os recursos estilísticos e com a linguagem literária, constituída artisticamente, seja pela palavra literária dialogizada, atravessada por vozes sociais em constante diálogo com a vida concreta. Nesse sentido, a relação entre leitor e texto poderá constituir “[...] um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (CÂNDIDO, 2002, p. 85).

Desse modo, ressaltamos que o caráter humanizador, libertador ou emancipatório da Literatura mostrado nas concepções teóricas apontadas nesta seção, jamais estará descolado – na escola ou no mundo - das condições objetivas em que ela se concretiza, por isso estudar literatura também pressupõe a apropriação de um discurso organizado esteticamente, produzido em situações históricas concretas e fortemente vinculado à dinâmica social, de modo a complexificar a nossa existência ao nos apresentar a tradução da humanidade em suas angústias e imperfeições.

### **Dialogismo, educação e literatura: aproximações necessárias**

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza.

*Mikhail Bakhtin*

No cenário do início do século XX, o formalismo russo<sup>3</sup> apontava como critério essencial para a conceituação do discurso literário um traço presente nas produções ficcionais:

---

<sup>3</sup> Corrente de crítica literária, também conhecida por crítica formalista, desenvolveu-se na Rússia a partir de 1914, sendo interrompida bruscamente em 1930, por decisão política. Segundo os formalistas, a ciência literária deveria estudar a literariedade, ou seja, o que confere a uma obra a sua qualidade literária, pautando-se em aspectos materiais do texto literário, em uma visão imanente da Literatura. Destacamos dois desses grupos, O Círculo Linguístico de Moscou, fundado em 1914 por um grupo de jovens alunos da Universidade de Moscou, que se propunham a desenvolver estudos de linguística e poética, e do qual fizeram parte Buslaev, Vinokur e Roman Jakobson e Opojaz, fundado em 1916 por um grupo de linguistas e de estudiosos da literatura em São Petersburgo, que consistia em uma sociedade para o estudo de linguagem poética, na qual se distinguiam Victor Chklovski e Boris Ejchenbaum. Ambos os grupos possuíam íntima relação com as vanguardas europeias, sobretudo com o futurismo (OLIVEIRA, 2009).

a literariedade. Sob tal ótica, considerava-se literária toda linguagem edificada a partir de elementos intrínsecos ao texto literário, presentes em sua materialidade textual, recusando-se, num primeiro momento explicações de base extraliterária. Neste sentido, importava para os formalistas o princípio da organização da obra literária como produto estético, por isso a preocupação dos integrantes desse movimento era investigar e explicar o que tornava determinada obra uma obra literária, ou seja, a literariedade dessas produções (PALMA, 2007).

Esses pensadores russos buscavam um status de autonomia para os estudos literários, desvinculando-os do forte viés historicista prevalecente na crítica literária do início do século XX no contexto russo, cujas raízes positivistas predominavam no ambiente acadêmico. Contudo, a busca por um caráter bem definido da literatura atribuindo-lhe objeto e método bastante específicos trouxe à baila uma perspectiva redutora do discurso literário na concepção desse movimento, de modo a delimitar seu foco de análise, já que

Centrados nos aspectos imanentes do texto literário, os formalistas russos vêem o discurso literário, basicamente, como procedimentos de linguagem que visam a desautomatização de hábitos de percepção através de um efeito de estranhamento, gerando com isso como que uma crise em tais hábitos, transformando, dificultando, obscurecendo a forma. Tais procedimentos têm o intuito de restaurar o ato do conhecimento ao exigir do receptor uma atenção mais intensa e demorada do que aquela conferida cotidianamente aos demais textos (PALMA, 2007, p. 70).

A ciência da literatura, segundo eles, ressaltou a literariedade como princípio fundamental, conduzindo-os a uma especificação do literário para além dos estados da alma do autor ou da experiência humana apresentada nos poemas, mas sim direcionada a caracteres específicos do fato literário presentes na própria literatura, algo imanente do próprio texto, que deveria ser considerado como objeto de estudo.

Metodologicamente, os formalistas russos optaram pela descrição morfológica, em princípio, ou seja, o reconhecimento de uma obra como artística a partir de uma descrição exaustiva dos seus elementos componentes (problemas fono-estilísticos do verso, estudo do ritmo, esquemas métricos, aspectos sintáticos relacionados à edificação poética etc.) e suas respectivas funções na tessitura do texto literário.

Depois, propuseram outro viés de análise, mais voltado aos aspectos semânticos da linguagem literária, quais sejam os recursos estilísticos como metáforas e imagens, fraseologia, técnicas usadas pelos escritores. “Dentre os problemas do gênero narrativo estudados a fundo pelos formalistas, pode-se citar a diferenciação entre romance e novela, as diferentes formas de construção do romance e a importância do fator tempo na estrutura romanesca (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Os aspectos ideológicos do texto, portanto, tais como elementos cognitivos, emocionais ou da ordem do social, por exemplo, sob a ótica dos formalistas russos só poderiam ser compreendidos a partir das especificidades da forma e das funções literárias a ela relacionadas. Cabe ressaltar, no entanto, que os formalistas nunca defenderam – a não ser no início dos seus estudos - o estudo da obra literária de maneira isolada, totalmente descolada da contextualização histórica, já que consideravam a diacronia como importante elemento para a precisa análise do fenômeno literário.

Em contraposição ao estudo imanente das obras literárias proposto pela matriz formalista da crítica literária no cenário russo do início do século XX, o Círculo de Bakhtin, composto por um grupo multidisciplinar de intelectuais apaixonados por filosofia que se reunia regularmente, de 1919 a 1920 para debater ideias (FARACO, 2003), buscou a ênfase no que havia de comum entre a situação de enunciação de qualquer falante e a situação de enunciação de um produtor literário, já que em ambas as situações o diálogo estará presente em diferentes níveis. Na análise literária, portanto

[...] estes diferentes níveis corresponderão às seguintes relações dialógicas: entre o autor e o leitor ou, no plano intratextual e tratando-se de uma narrativa, entre o narrador, o narratário e as personagens (e respectivos pontos de vista), entre a série literária e a série linguística, entre a obra concreta e o sistema literário precedente e contemporâneo, entre a obra e o contexto social saturado de discursos e linguagens concretas de várias espécies - o que Bakhtin designa de plurilinguismo (COSTA, 2010, n.p).

A partir desses pressupostos iniciais, destacaremos dos estudos do Círculo<sup>4</sup>, dentre os autores que o constituíram, algumas formulações de Voloshinov, Bakhtin e Medviédev, uma vez que é nas obras assinadas por esses autores que podemos encontrar propriamente uma teoria da linguagem, bem como formulações teóricas que nos conduzem na compreensão da natureza dialógica do universo linguístico, em que circulam também as criações literárias.

O dialogismo, conceito que atravessa os escritos do Círculo, pressupõe uma atividade dinâmica entre Eu e o Outro em espaços de interlocução socialmente organizados em interação

---

<sup>4</sup> A expressão Círculo de Bakhtin refere-se, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), às formulações e às obras que foram produto de reflexão de um grupo composto de diversos outros intelectuais russos. Segundo Brait & Campos: A questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhitinianos (BRAIT & CAMPOS, 2009, p.17).

linguística. Neste sentido, a dialogia é o encontro das contradições advindas da atividade humana de linguagem, na qual os homens se caracterizam pelo princípio dialógico marcado pela alteridade e pelo tensionamento dos sistemas de valores que traduzem as suas mais distintas concepções e visões de mundo.

Brait (2017) reconhece que os trabalhos do Círculo de Bakhtin se encaminham em direção a um princípio dialógico constitutivo da linguagem, a partir do qual a ideia de interlocutores organizados e situados socialmente implica não somente uma interação presencial, face a face, mas as variadas e diferenciadas relações eu/outro, nas quais ocorre uma interação polêmica de consciências, de cruzamento dissonante de concepções, valores, discursos e/ou ideologias em tensão.

Desse modo, o conceito de diálogo na perspectiva de Bakhtin pressupõe, acima de tudo, uma interlocução para além de uma interação verbal entre locutor e interlocutor em determinada situação concreta de linguagem, como nos lembra Toledo, ao afirmar que nas formulações teóricas do Círculo

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal (2008, p. 119).

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, de modo que ao considerar a vida dialógica por natureza, o pensador russo postulava que viver significa participar de um diálogo (BAKHTIN, 2008), pois tudo o que nos diz respeito viria até nós do mundo exterior por meio da palavra do outro, assim todo enunciado seria apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, na qual uma pluralidade de opiniões e visões de mundo seria convergente. Por isso, para além de um encontro face a face

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas (BAKHTIN, 1993, p. 161).

É importante, nessa perspectiva, atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, encaminhando-se para uma participação conjunta e ativa que supera a simples troca de opiniões presenciais entre parceiros. As comunicações verbais, portanto, sob a ótica dialógica bakhtiniana revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem que

ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura.

Sob tal ótica, sabemos que a palavra compõe o tecido dialógico da própria vida, na medida em que - nas diversas comunicações verbais das quais participamos - interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trazemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo (BAKHTIN, 2000).

O ato de ler, por ser uma prática social construída por meio de interações verbais dos sujeitos que a constituem, pressupõe espaços de interlocuções entre autores, leitores e professores – mediadores do processo – de modo que as experiências, os repertórios intelectuais e os discursos de toda essa comunidade leitora se cruzem nessa atividade real e heterogênea da linguagem, na qual os enunciados também heterogêneos possam caracterizar um espaço em que várias vozes sociais possam se opor, se contradizer e revelar as diferentes formações sociais que permeiam os discursos que ali se encontram (CARVALHO, 2014).

É no diálogo, portanto, que a leitura deve se configurar como elemento de construção e reconstrução da realidade; que a alteridade se apresenta como o principal caminho para a constituição de um sujeito que cria, pensa e se completa em suas relações sociais; que os mundos ficcionais apresentam possibilidades e visões infinitas do homem e da existência e que a vida passa a dialogar também com outros sonhos, outros lugares e outros falares.

É fundamental, por isso, pensar um trabalho com a literatura em que os jovens leitores possam perceber as dimensões dialógicas e polifônicas (BAKHTIN, 1993) da leitura, ao compreenderem as vozes sociais representadas mimeticamente na edificação literária, bem como as relações entre autores, épocas, produções culturais e leitores, inseridas em situações concretas e históricas em que ocorrem.

O ato da leitura literária é perpassado também pela dimensão política, simbólica, sociológica, antropológica, filosófica, enfim, pelo contexto cultural mais amplo, de modo que apenas a função estética da literatura e as suas repercussões no ensino de elementos formais do texto tornam-se limitadoras no que tange à concepção social da leitura, a qual compreende a Literatura também em sua natureza translinguística (BAKHTIN, 1993).

Nessa perspectiva, de que modo a leitura nas práticas escolares do ensino básico possibilitaria um trabalho com o texto literário materializado em um momento significativo? Esse questionamento é frequente e abunda o cenário de pesquisa concernente à formação do leitor literário. Rocco (1994) já anunciava, há algumas décadas, parte do problema ao apresentar

o desinteresse dos jovens pela leitura no contexto educacional, em razão da ausência de prazer na atividade literária. Assim, no dizer da autora (1994, p.39) a criança e o jovem que estuda

Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura corre em um espaço socializado e aberto.

Ao tratar a Literatura apenas como um componente curricular na escola, sujeito a prescrições e práticas enrijecidas e sem qualquer ligação com a satisfação e a expressão de humanidade que subjaz ao universo dos leitores, a escola aniquila a possibilidade da experiência de leitura e a dialogia possível no encontro dessas experiências compartilhadas entre esses sujeitos que lêem.

### **Apontamentos para discussão**

Neste artigo buscamos analisar as possíveis contribuições do discurso literário, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para a formação do leitor crítico na educação básica. Após algumas aproximações entre as concepções de Compagnon (2009) e Candido (2000, 2002) acerca do papel da Literatura no processo formativo do leitor de forma ampla, mas também no contexto educacional, constatamos a necessidade de estudarmos a literatura, também pela apropriação dos seus traços essenciais que a constituem como um discurso organizado esteticamente, produzido em situações históricas concretas e fortemente vinculado à dinâmica social.

Independente, portanto, das funções pedagógicas, ideológicas ou linguísticas atinentes ao texto literário, as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional.

Por isso, toda a funcionalidade da Literatura aqui discutida a partir do diálogo teórico entre Compagnon (2009) e Candido (2000, 2002) - sob a ótica bakhtiniana - apenas trará ressonâncias para a formação do leitor crítico na escola básica se for atrelada à perspectiva dialógica nas práticas de leitura, principalmente no que concerne à compreensão do diálogo como campo de tensões e espaço de encontro entre concepções distintas de mundo, postura que poderá potencializar a recepção ativa diante das provocações que emergem do texto literário.

Nesse sentido, poderemos trazer para a sala de aula questões que potencializem o diálogo entre os textos, leitores e contexto social que também afeta os sentidos da leitura:

Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, isso significa discutir sempre com os alunos: *O que temos a dizer? Para quem vamos escrever? O que o nosso leitor sabe? O que ele não sabe e vai ficar sabendo por meio do nosso texto?* Que modo de organizar o texto e que estilo de linguagem será mais adequado ao nosso objetivo, ao nosso leitor e à situação em que o texto será lido? Essas questões podem ser apresentadas às crianças mesmo nos momentos iniciais de sua alfabetização, quando o professor se faz escriba numa produção de texto coletiva. Invertendo o sentido, as mesmas questões podem ser feitas no processo de leitura: *Quem produziu o texto? A que público se dirige? O que tem a dizer? Como organizou o texto, que linguagem usou para atingir seus objetivos?* (TRAVAGLIA, 2014, n.p.).

O livro, constituído por enunciados que, independentes da sua dimensão, são dialógicos por trazerem em seu bojo a palavra dialogizada, sempre atravessada pela palavra do outro, torna-se importante elemento para a comunicação verbal. Enquanto as unidades da língua são neutras e não são dirigidas a ninguém, os enunciados têm um destinatário e carregam consigo emoções, opiniões, valores e crenças. Quando a palavra é assumida por alguém e ganha um acabamento específico, ela se converte em enunciado e, portanto, passa a ser dirigida a alguém (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006).

Em uma sociedade na qual uma diversidade de discursos é produzida em situações as mais distintas possíveis, marcadas em nosso cenário por contradições sociais, por problemas estruturais que distanciam cultural e economicamente tantos cidadãos e pela imensa fragilidade política advinda do golpe sofrido recentemente em nosso contexto, o diálogo com as situações correlatas a nossa realidade no universo ficcional poderá potencializar um posicionamento crítico e uma pré-disposição dos sujeitos leitores à sensibilização diante de tais contradições, de modo a superá-las.

Independente das suas funções pedagógicas, ideológicas ou linguísticas o texto literário na sala de aula poderá fomentar debates que levem os leitores em formação à percepção do literário como produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento diante das questões que emergem em nosso cenário histórico-político, as quais nos situam como cidadãos e seres atuantes em nossa realidade.

Desse modo, a dialogia como princípio constitutivo da linguagem e como o encontro das contradições advindas das nossas comunicações verbais, nos leva a perceber também a potência da palavra para a nossa educação estética, em nossos encontros com os personagens de papel e com toda a humanidade que eles traduzem na tessitura do texto literário.

### Referências

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética - A teoria do romance*. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. "Da Rússia czarista à web". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 15-30.

BRAIT, B. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (2): 5-23, Maio/Ago. 2017.

CÂNDIDO, A. "A literatura e formação do homem" In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. P.77-92.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, L. Q. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 171 – 182, jul./dez. 2014.

COSTA, S. V. *Dialogismo e intertextualidade*. Texto disponível em: <http://textosgege.blogspot.com/2010/09/dialogismo-e-intertextualidade.html>. Acesso em 12 mai. 2018.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

OLIVEIRA, T. L. *O formalismo russo em linhas gerais*. Texto disponível em: <http://teorialiterariaufrj.blogspot.com/2009/06/o-formalismo-russo-em-linhas-gerais.html>. Acesso em 15 mai. 2018.

PALMA, M. D. Discurso literário: linguagem intrinsecamente diferenciada ou texto institucionalmente determinado? *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários* Volume 9 (2007) – 1-124. ISSN 1678-2054 Disponível em: <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em 20.Mai.2018.

PINHEIRO, C. E. B. *Literatura em sala de aula: a dinâmica da construção do conhecimento*. Disponível em: [http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/literatura\\_em\\_sala](http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/literatura_em_sala) - Acesso em: 20 abr. 2018.

ROCCO, M. T. F. - *A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto* -Publicação: Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 37-42

TOLEDO, M. R. A. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. Interação verbal. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.