

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN E DO CÍRCULO DE LEITURA DE RILDO COSSON

Rosemar Eurico Coenga¹

RESUMO

Este estudo tem como objeto central discutir as contribuições do Círculo de Bakhtin e do Círculo de Leitura pensado a partir das ideias de Rildo Cosson. Realizamos essa discussão buscando perscrutar os conceitos de interação e diálogo, os quais, atravessados pelo princípio do dialogismo, constituem a gênese da arquitetura bakhtiniana. Na mesma direção, trilhamos os escritos de Rildo Cosson, em especial a obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), cuja base teórica vem, principalmente, de Bakhtin. Para isso, discutimos as contribuições de Regina Zilberman (1993); Marisa Lajolo (1993); Teresa Colomer (2007); Daniel Pennac (1998); Michèle Petit (2008), entre outros pensadores relacionados à formação e mediação leitora, que servem de referência a esta proposta de abordagem de leitura literária. Por meio desse embate de vozes, Mikhail Bakhtin e Rildo Cosson tecem um diálogo de possibilidades no âmbito do ensino de leitura literária.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Paradigmas contemporâneos, formação de leitores.

Introdução

O desafio a que nos propomos neste texto consiste em articular um diálogo entre Mikhail Bakhtin e o teórico brasileiro Rildo Cosson. Com efeito, ao percorrer a obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), de Cosson, percebemos inúmeras ressonâncias cujo arcabouço teórico articula-se com as teorias do Círculo de Bakhtin. Assim, para subsidiar esta discussão sobre o ensino de leitura literária, situamos nosso olhar em torno das contribuições do Círculo de Bakhtin em interlocução com as ideias de Rildo Cosson no âmbito do letramento literário.

Este trabalho apresenta reflexão sobre a adoção de uma nova metodologia alicerçada nas ideias do Círculo de Bakhtin e dos Círculos de Leitura propostos por Rildo Cosson. Com o nosso olhar voltado para a prática pedagógica, num exercício dialógico, objetivamos lançar questionamentos e estimular reflexões em torno do ensino de leitura literária. Nesta perspectiva, gostaríamos de esboçar uma breve análise

¹ Doutor pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC) em Associação Ampla com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

comparativa, com o intuito de refletir sobre alguns pontos em comum no que concerne ao ensino da leitura literária na obra dos autores selecionados.

Há velhas crises e novas inquietações alimentando sucessivas discussões acadêmicas sobre a crise no ensino de leitura literária. A obra *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1993), organizada por Regina Zilberman, aponta já no título o enfoque dado à leitura escolar. A organizadora, na apresentação da obra, destaca que o lugar reservado à literatura se vê “assolado pela crise do ensino, somada agora a uma crise particular – a da leitura, que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa” (ZILBERMAN, 1993, p. 7).

No conjunto da obra, os autores procuram discutir questões alusivas à leitura e apontar teoricamente algumas propostas e alternativas, com vistas a um desdobramento do espaço para a atividade leitora no âmbito escolar.

Dessa coletânea, sobressai o ensaio *O texto não é pretexto* de Marisa Lajolo, cujo enfoque recai sobre a concepção de leitura que orienta a prática pedagógica com o texto literário. A autora denuncia o uso inadequado do texto literário na escola. Destaca que o “texto não é pretexto para nada. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê” (LAJOLO, 1993, p. 52).

Geralmente o texto é usado para ensinar gramática, moral, história pátria, aumentar o vocabulário, ou como motivo para estimular redações, portanto, o uso do texto literário não cumpre o que a ensaísta considera a sua principal tarefa: levar o aluno a tornar-se um leitor. Nas palavras dela:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

Comumente, o professor emprega o texto como pretexto, o mesmo não se vê como um leitor maduro, isto é, nem sempre dá conta de realizar as atividades referidas. Pensar o ensino de literatura e a leitura literária implica outra voz, um outro, além do leitor e do autor, no caso, o professor. E nesse conjunto, é inconcebível negar a ideia de

formação, portanto, cabe questionar que entendimento a escola e o professor expressam sobre a formação do leitor, não perdendo de vista sua concepção de leitura.

Acerca da problemática e do debate sobre o tema, a obra *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (2009), organizada por Regina Zilberman e Tania M. Rösing, retoma a discussão iniciada nas décadas de 1980 e 1990. Muitas conquistas e avanços ocorreram a partir da publicação da primeira edição da obra *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, de 1982, que provocou uma mudança de paradigma ao tratar do surgimento dos Estudos Culturais, conforme mencionam as organizadoras na apresentação da obra:

O aparecimento dos Estudos Culturais e a sua consolidação na universidade sinalizam não apenas o novo olhar posto sobre a cultura, mas também as modificações por que essa passou no trânsito do século XX para o XXI. A ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a “alta literatura” e o *pop*, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos quanto artísticos (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 12).

No entanto, alguns antigos problemas surgem; dentre eles, os de ordem educacional permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas, a depauperação dos professores submetidos a baixos salários e ao desdém por parte do poder público, conforme pontuam as autoras.

Com vistas ao escopo da discussão, definimos o seguinte questionamento: como os conceitos de interação, diálogo e dialogismo presentes podem contribuir para o ensino de leitura literária nas perspectivas de Bakhtin e Rildo Cosson?

Essa e outras questões despontam ao discutirmos o estreitamento do espaço da literatura no espaço escolar, como mostra o trabalho de Cosson. O autor pontua que nas escolas brasileiras o apagamento do ensino literário tem sido pautado pelos livros didáticos de língua portuguesa constituídos por “fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura” (2014, p. 13).

Outro indício apontado pelo autor “é a recusa da leitura das obras clássicas ou do cânone por conta das dificuldades impostas aos alunos por textos com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos” (2014, p. 13).

Esses e outros apagamentos apontados pelo autor afetam as práticas leitoras das crianças e dos jovens. Dessa forma, interessado em novas possibilidades teórico-metodológicas sobre o ensino de leitura literária, detivemos nosso olhar apropriando-nos das contribuições de Mikhail Bakhtin e Rildo Cosson.

No bojo dessa discussão, tratamos dos termos diálogo, interação e dialogismo, como a perspectiva dos estudos bakhtinianos nos propõe. Também nesse horizonte, elegemos as obras de Rildo Cosson (2006, 2014, 2020), em especial *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), cuja base teórica vem, principalmente, de Bakhtin.

O professor de português como educador dialógico e reflexivo

Buscamos apresentar, nesta seção, discussões que apresentam o papel do professor-leitor. Defendemos a premissa de que nós, professores, somos mediadores de leitura, demarcamos nossas escolhas e definimos o que ler, como ler, quando ler. Consideramos o professor um agente de letramento literário, mediador da leitura, o interlocutor do diálogo, o professor guia da aventura de ler, conceito adotado por Lúcia Pimentel Góes em sua obra *Olhar de descoberta* (1996). Daí a importância de se ter professores-leitores movidos pelo olhar dialógico, pela percepção-descoberta, por sua intuição e sensibilidade, somando seus textos vividos e textos lidos.

Acreditamos que uma efetiva aproximação entre a obra literária e o leitor requer que o professor estabeleça uma relação dialógica com o seu aluno. Trata-se, portanto, de o professor se colocar como o outro que, em sua própria ausência, lê com o aluno, não para ele por ele.

Pretendemos discutir elementos para um trabalho que seja pautado no diálogo, na interação, mediação e integração dos alunos a partir de um texto. O termo diálogo atravessa a maior parte das discussões teóricas sobre os processos de leitura, justamente em função de a perspectiva adotada ser a de considerar o texto como produto dinâmico e resultante do processo interativo entre leitor-texto-autor. No percurso da obra, Cosson sistematizou proposições para a leitura como “diálogo que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito de leitura” (COSSON, 2014, p. 51).

Torna-se pertinente neste tópico o conceito de interação apresentado pela proposta de Bakhtin/Volochinov (1997), compreendendo-se que o diálogo em todas as suas formas se realiza na interação verbal. A definição de interação apresentada por Bakhtin é aquela na qual “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 113).

Para Bakhtin (1992), a compreensão implica dois sujeitos; numa atividade de leitura, portanto, o leitor atua como coautor do processo de composição dos sentidos, dando o acabamento à obra. Podemos dizer, com o pensador russo, que na leitura “há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 1992, p. 333).

A seguir, destacamos os pontos principais que estão ligados a este texto no que se refere à mediação e interação dos sujeitos em sala de aula. Com a intenção de pensar a relação entre a atuação docente e o papel da mediação leitora, dialogaremos com os estudos de Teresa Colomer (2007); Daniel Pennac (1998) e Michèle Petit (2008).

Para Colomer (2007) “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos no sentido de ficarem encarregados de “apresentar os livros às crianças” (COLOMER, 2007, p. 102). Impulsionada por essa proposta de estímulo à leitura, Colomer aponta outros percursos, a exemplo da leitura compartilhada como meio para viabilizar o encontro amoroso do leitor com a obra/texto e, sob esse viés, destaca três tipos de participação: “compartilhar o entusiasmo”; “compartilhar a construção do significado”; “compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles” (p. 107).

A palavra mediação aponta para a ação de um interlocutor, aqui, no caso, o professor, responsável por estimular, familiarizar o leitor, o aluno ao universo ficcional e à apreciação estética. O papel do professor como mediador nas atividades de leitura requer um trabalho de construção de sentidos de modo que os alunos-leitores expressem sua subjetividade.

Pensar a leitura como formação implica considerá-la uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, com o que ele sabe e também com o que ele é. Trata-

se, segundo Larrosa, de “pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133).

Além disso, a atividade leitura literária é sobretudo um jogo de perguntas e respostas, troca e diálogo. Para tanto, a mediação da escola na figura do professor guia da aventura de ler deve pautar-se pela interlocução: a escolha das obras deve favorecer a multivocidade e plurissignificação, o uso dos textos literários deve destinar-se a ampliar os sentidos da leitura.

Acerca da mediação de leitura, são pertinentes as colocações de Daniel Pennac no que se refere à questão da partilha da leitura. Ao comentar a leitura de romances para um grupo de alunos que acredita não gostar de ler, destaca: “A partir do momento em que esses adolescentes estejam reconciliados com os livros, eles vão percorrer voluntariamente o caminho que vai do romance ao autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos” (PENNAC, 1998, p. 122).

Nos diversos momentos ao longo de nossa trajetória profissional, ao trabalhar com os cursos de Licenciatura e atuar nos cursos de pós-graduação, buscamos conjuntamente refletir, experienciar e criar alternativas de formação de professores leitores, levando-os a se pensarem como provocadores do encontro entre leitor e texto ou como formadores de crianças e jovens leitores.

Nesse sentido, Petit (2008) destaca que

O iniciador dos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes percursos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem prender para uma mediação do tipo pedagógico. O iniciador é aquele ou aquela que exerce uma função-chave para que o leitor não fique encurralado entre alguns títulos, para que tenha acesso a universos de livros diversificados, mais extensos (PETIT, 2008, p. 175).

Concluindo esta seção, é preciso enfatizar o importante papel do professor diante do desafio que ele tem na formação de um leitor efetivo, entusiasmado, humanístico e sensível. Para tanto, a leitura da literatura continua impreterível e necessária. Como bem

destacou Ítalo Calvino em *Seis propostas para o próximo milênio* (1995): “no universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem no mundo” (CALVINO, 1995, p. 20).

Do ensino dialógico às práticas de letramento literário: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Rildo Cosson

Para abordar a questão da leitura literária numa perspectiva dialógica, nosso olhar, tem, portanto, uma direção interdisciplinar. Reunimos ideias propostas por diferentes estudiosos a desvelar a multiplicidade de perspectivas e reflexões que suscitam a problemática da leitura literária; elas assinalam, por um lado, a natureza complexa desse objeto e, por outro, o fato de que essa área de estudo não está limitada a uma única área do conhecimento e/ou a uma única abordagem teórico-conceitual e metodológica.

Partindo de uma abordagem interdisciplinar, são discutidos conceitos de leitura literária, formação de leitores e ensino, com base em diferentes vertentes teóricas. Desse modo, apresentamos uma nova perspectiva para a questão do Círculo de Leitura e do letramento literário, como contribuição da didática da literatura para a formação do leitor literário.

Os estudos sobre a leitura literária têm destacado contribuições valiosas, como as de Rildo Cosson, quando ele enfatiza a necessidade de contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura das obras. Também, nesse sentido, consideramos a visão do Círculo de Bakhtin sobre a importância dos conceitos de interação verbal, diálogo e dialogismo. No bojo desses e outros conceitos, as ideias do Círculo de Bakhtin ganham um novo impulso, sobretudo no aspecto transformador do sujeito e da linguagem.

O intuito aqui é pôr em discussão a formulação de uma significativa circulação de ideias sobre leitura e letramento literário, mediante a discussão de conceitos como dialogismo, interação, texto e leitor. Bakhtin discutiu aspectos principais de linguagem e atualizou conceitos de discurso, sujeito e linguagem, entre outros. Em seus estudos, o “outro” assume papel fundamental na constituição do discurso de todo sujeito. Não há discurso sem dialogismo, isto é, o discurso só se constitui na presença do outro.

A teoria formulada por Bakhtin – tomada primeiramente em seu conceito alicerçado no dialogismo – sustenta-se na compreensão da linguagem como resultado do produto de interação do locutor e do ouvinte que, numa situação de interação, produzem sentidos.

A questão literária é vista por Bakhtin a partir de suas proposições sobre a palavra: a palavra procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é a interação do locutor e do ouvinte. Dessa maneira, a obra literária vive e estabelece um diálogo com o leitor, o interlocutor vivo, inserido no cotidiano.

Como o propósito é pensar a leitura literária na escola e, para tanto, traçar um arcabouço teórico que sustente uma concepção de leitura a partir das formulações de Bakhtin, será enfocado o que acreditamos serem os princípios constitutivos de suas formulações. Trata-se de um olhar e de uma referência que pretendem pensar a leitura numa perspectiva de interação leitor-texto-autor inscritos num determinado contexto social.

Destacamos a categórica consideração sobre a interação na perspectiva bakhtiniana. Para esse estudioso:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 123).

Essa visão ampliada de linguagem, portanto, não se configura uma mera situação de conversação; trata-se, antes, de uma concepção filosófica do homem em sua relação com o outro. Bakhtin desenvolve suas considerações sobre a relação eu/outro alicerçado no princípio da alteridade.

Essa relação “eu-outro” é base para a reflexão sobre a linguagem com apoio do dialogismo, cuja ênfase recai na compreensão de que a alteridade fundamenta toda existência e “o diálogo, como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1993, p. 89).

No bojo dessa discussão, elegemos a concepção de linguagem como prática dialógica, como a perspectiva dos estudos bakhtinianos nos preconiza. Baseia-se na

relação eu/outro, ocupando um espaço de interação na e pela linguagem, por meio de textos.

Essas categorias estão diretamente imbricadas e implicadas na compreensão da leitura como produção de sentidos. Ao investigar o ato de ler, é necessário levar-se em conta o processo do encontro leitor-texto-autor. Entre outros conceitos de leitor e leitura, lembremos o adotado por Góes (1996),

Ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos) para reconhecê-los, significá-los, assimilá-los, processo que dota o leitor de capacidade de Ad-mira-ção (olhar que aprende e apreende) e o torna um leitor-sujeito de sua própria história. Ato de leitura que é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um co-autor, doador de sentidos. Portanto, ler é mais do que decodificar o código escrito, segundo o sentido atribuído pelo escritor. Ler é um debruçar, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações através da relação que o texto oportuniza. O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem, antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem (GÓES, 1996, p. 16).

Na contemporaneidade observamos mudanças de paradigmas em relação às correntes teóricas relacionadas aos estudos literários, na medida em que se superou o estudo descritivo das obras ao incluir outros conceitos encarregados de pensar o papel da leitura literária no mundo atual.

Nessa mesma direção, Cosson (2006), Candido e Pennac (1993) defendem a força humanizadora da literatura. Em *O direito à literatura*, Candido destaca que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2011, p. 177).

A ideia de que a leitura “humaniza o homem” ecoa nas considerações levantadas por Pennac: “tornamo-nos mais ‘humanos’, entenda-se por aí mais solidários com a espécie” (PENNAC, 1993, p. 144). Trata-se de sustentar uma formação que mostre a pertinência da educação literária em aproximação com os direitos humanos, pois o fato é que

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza [...] o letramento

literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (COSSON, 2006, p. 23).

De acordo com ele, cabe ao professor criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido, isto é, “formar leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura” (COSSON, 2006, p. 29).

Nesta perspectiva, selecionamos algumas ideias de Mikhail Bakhtin e sua proposta dialógica. Em seus estudos há a tese de que a língua não é apenas um sistema abstrato, mas uma criação coletiva, percebendo-se nela a existência de um diálogo entre o “eu” e o “outro”.

Selecionamos também um dos nomes mais discutidos na atualidade da corrente do letramento literário: Rildo Cosson. A noção de letramento é importante para nossa reflexão, e trata-se de um conceito amplamente difundido em estudos literários. Assim, esse autor é fundamental para nossa discussão acerca do papel da leitura literária na escola e suas implicações na formação de leitores literários.

Os estudos sobre letramento são fundamentados, principalmente, nas ideias de Magda Soares. A autora define o letramento como “resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 34). Por conseguinte, Angela Kleiman define o termo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19).

O termo literário foi proposto pela professora Graça Paulino. No ensaio *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*, a ensaísta conceitua o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 2007, p. 25).

A partir das pesquisas realizadas conjuntamente, os autores Paulino e Cosson definem amplamente o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Nas obras *Letramento literário: teoria e prática* (2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), o autor propõe um olhar mais atento às discussões do

letramento literário e suas especificidades. Em *Letramento literário: teoria e prática*, o autor expande o conceito para o ensino de literatura e apresenta um modelo de sequência didática: a sequência básica e a sequência expandida, como prática de leitura de textos literários, indicando novos caminhos e alternativas metodológicas para o ensino.

Tendo em vista essas reflexões, argumentamos sobre a possibilidade de pensar as interfaces entre a perspectiva dialógica discursiva, letramento literário, atuação docente e a prática escolar no que se refere ao trabalho com a leitura literária.

Quanto às suas definições, são diversas, vindas de diferentes disciplinas: História Cultural, Sociologia da Leitura, Linguística Aplicada, Psicolinguística, Estudos Culturais, Teoria Literária, Pedagogia, entre outras. Em sua diversidade, essas correntes de estudos, na atualidade, ampliaram o debate em torno do conceito de leitura e da literatura. Entre esses estudos, encontram-se as contribuições do Círculo de Bakhtin. Dada essa diversidade de perspectivas que alimentam a teoria da leitura, Cosson elegeu aquela que toma a leitura como um diálogo.

Partindo de alguns conceitos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (tais como interação verbal e diálogo), é que Cosson, na obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), constrói sua proposta literária de leitura.

Ao considerar a ideia de Círculo de Leitura, Rildo Cosson apresenta a base teórica em torno das ideias de Bakhtin e as contribuições do *The New London Group*, sobretudo, o conceito de multiletramento compreendido como um “processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje nos oferece” (COSSON, 2014, p. 35).

Ao discutir suas ideias, frisando algumas concepções de leitura, Cosson entende a leitura “como uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (COSSON, 2014, p. 36). Sublinhando a importância dos objetos da leitura literária a partir do diálogo que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, delinea-se o que ele chama de circuito de leitura.

O aprendizado a partir da relação leitor-autor-texto e contexto constitui um dos objetivos do Círculo de Leitura, pensado a partir de “um diálogo que travamos com o

passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p. 36). Da visão brevemente descrita, que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto, ele propõe formas de resolver problemas na sala de aula em relação à escolarização da literatura e da leitura literária. Por essa razão, a visão apresentada por Cosson em diálogo com a base teórica de Bakhtin ressignifica o trabalho do professor e as práticas de ensino associadas ao paradigma do letramento literário.

Compreende-se que a proposta é desafiadora e ao mesmo tempo necessária no âmbito escolar. Nesse contexto, acreditamos que é possível desenvolver uma escolarização adequada do ensino da literatura, podendo ser uma metodologia aliada à formação de leitores literários.

Considerações finais

Tentamos mostrar neste artigo os pontos teóricos em comum entre os estudos acerca da leitura e da leitura de literatura, a partir do diálogo entre Mikhail Bakhtin e Rildo Cosson. A pretensão, como foi já enunciado na introdução, consiste em assinalar elementos com base na composição de uma epistemologia que sustente uma proposta de prática de leitura literária para a escola, com base nesse cotejo-diálogo.

A obra de Bakhtin é importante sobretudo em razão dos conceitos de interação e dialogismo, não só no ensino de leitura como também na linguagem cotidiana. Ele enfatiza o uso da linguagem como um ato dialógico, social e político. Nessa direção, Rildo Cosson amplia o projeto do pensador russo com sua proposta.

O ensino da literatura, com base nas proposições de Bakhtin e dos Círculos de Leitura de Rildo Cosson, tem muito a se beneficiar com as ideias e os conceitos discutidos, pois que estes oferecem indicadores importantes ao trabalho com o texto literário em sala de aula.

São abordagens que, no âmbito de suas preocupações teóricas, têm buscado pensar alternativas que consistem em apresentar uma perspectiva de análise metodológica cujos subsídios apontem para uma proposta de ensino dialógico de leitura literária no espaço escolar.

Com as noções dos teóricos apresentados e os estudos realizados por eles, orientamos nossa discussão sobre a relação leitor e autor, texto e contexto, na intenção

de discutir a importância desse encontro, o caráter revolucionário que ele pode assumir, e quem é leitor de literatura.

Ao longo do trabalho, fizemos uma breve explanação teórica a partir dos conceitos bakhtinianos e sua aproximação com o Círculo de Leitura e Letramento Literário para subsidiar nossa discussão. Esperamos que as reflexões tecidas possam contribuir para a composição de alternativas metodológicas para a literatura dentro da sala de aula. As ideias descritas reforçam a atualidade do grande desafio para o ensino de literatura: formar leitores literários.

Acreditamos que a colaboração entre os teóricos elencados – quer enunciem da Linguística Aplicada, quer da área de Educação e teóricos da Literatura – é não somente possível como também necessária. À luz das ideias apresentadas até aqui, percebemos que os conceitos postulados pelo Círculo de Bakhtin e a denominação da proposta dos Círculos de Leitura, de Cosson (2014), abrem espaço para pensar o encontro entre leitor e autor, texto e contexto em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, Valentin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, William. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto: 2020.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, nova alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In. GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE; Paulo Fonseca (orgs.). *As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez*. Uberlândia: Bonecker, 2007.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LITERARY READING AT SCHOLL: CONTRIBUTIONS FROM THE BAKHTIN CIRCLE AND RILDO COSSON'S READING CIRCLE

ABSTRACT

The main objective of this study to discuss the contributions of the Bakhtin Circle and the Reading Circle, based on the ideas of Rildo Cosson. We conducted this discussion seeking to examine the concepts of interaction and dialogue, wich, crossed by the principle of dialogism, constitute the genesis of bakhtinian architecture. In the same direction, we follow the writings of Rildo Cosson, in particular the work *Circles of Reading and literary literacy* (2014), whose theoretical basis comes mainly from Bakhtin. For this, we discuss the contributions of Regina Zilberman (1993); Marisa Lajolo (1993); Teresa Colomer (2007); Daniel Pennac (1998); Michèle Petit (2008), among other thinkers related to reading training and mediation, who serve

as a reference for this proposed approach to literary reading. Through this clash of voices, Mikhail Bakhtin and Rildo Cosson weave a dialogue of possibilities within the scope of teaching literary Reading.

Keywords: Literature teaching, Contemporary paradigms, reader training.

Recebido em: 20/10/2020

Aceito em: 30/11/2020