



FREIRE E SEU OLHAR DIALÓGICO: uma proposta de leitura de literatura em língua estrangeira para a construção da alteridade

FREIRE Y SU MIRADA DIALÓGICA: una propuesta de lectura de literatura em lengua extranjera hacia la construcción de la otredad

FREIRE AND HIS DIALOGICAL VIEW: a proposal for reading literature in a foreign language towards the construction of the alterity

Dra. Aliana Georgia Carvalho Cerqueira
alianageorgia@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, discorre-se sobre uma proposta de leitura em defesa de que as ideias freireanas continuam necessárias e seu olhar tem contribuições relevantes até mesmo para a leitura de literatura em língua estrangeira. A educação problematizadora de Paulo Freire aponta para uma abordagem de leitura dialógica que visa um leitor autônomo como parte do processo de leitura e o professor como mediador desta na construção dos sentidos possibilitados pelo texto, inclusive, literário. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica e, mostrando convergências entre conceitos de Bakhtin e o pensamento de Freire, propõe-se que ler é encontrar-se com o Outro, é (re)construir linguagens, é saber-se parte de um todo, de uma cultura que parecia alheia, porém, que define o Eu como sujeito no mundo. Isto é, na aproximação entre uma filosofia da linguagem bakhtiniana e uma teoria pedagógica freireana, entende-se o lugar da literatura nas relações sociais. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem de leitura de literatura em um novo idioma deve realizar-se pela perspectiva da dimensão social da linguagem. Mediar a leitura de narrativas literárias em língua estrangeira é construir pontes entre a cultura do aluno e a cultura ensinada de forma sistemática, utilizando estratégias de leitura, desenvolvendo a curiosidade de que trata Freire, promovendo o diálogo entre o modo de ver o mundo e a janela de possibilidades que se abre para a compreensão da/pela narrativa literária. Finalmente, a dialogia dessa abordagem mostra-se presente, também, na construção da alteridade, isto é, uma identidade marcada pelo outro.

Palavras-chave: Dialogismo bakhtiniano. Mediação de leitura. Alteridade.

Resumen En este trabajo, se discute una propuesta de lectura en la defensa de que las ideas freireanas siguen siendo necesarias y su visión tiene aportes relevantes aun para la lectura de la literatura en una lengua extranjera. La educación problematizadora de Paulo Freire apunta a un enfoque de lectura dialógica que objetiva un lector autónomo, como parte del proceso de lectura, y al profesor como su mediador en la construcción de significados que posibilita el texto, también literario. Se utiliza la investigación bibliográfica e, al mostrar las convergencias entre los conceptos de Bajtín y el pensamiento de Freire, se propone que leer es encontrarse con el Otro, es (re)construir lenguajes, es saberse parte de un todo, de una cultura que parecía ajena, pero que define al "yo" como sujeto en el mundo. Es decir, en la aproximación entre una filosofía bajtiniana del lenguaje y una teoría pedagógica freireana, se entiende el lugar de la literatura en las relaciones sociales, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de la literatura en otra lengua debe realizarse desde la perspectiva de la dimensión social del lenguaje. Mediar la lectura de narrativas literarias en



lengua extranjera es tender puentes entre la cultura del alumno y la cultura que se enseña sistemáticamente, utilizando estrategias de lectura, desarrollando la curiosidad de la que habla Freire, promoviendo el diálogo entre la forma de ver el mundo y la ventana de posibilidades que se abre en la comprensión de/por la narrativa literaria. Por último, la dialogía de este enfoque también está presente en la construcción de la otredad, es decir, una identidad marcada por el otro.

Palabras clave: Dialogismo bajtiniano. Mediación de lectura. Otredad.

Abstract In this paper, a reading proposal is discussed in the defense that Freirean ideas are still necessary and his vision has relevant contributions even for the reading of literature in a foreign language. Paulo Freire's problematizing education points to a dialogic reading approach that aims at an autonomous reader, as part of the reading process, and the teacher as a mediator of this process, in the construction of the meanings made possible by the text, also literary. Bibliographic research is used and, by showing the convergences between Bakhtin's concepts and Freire's thought, it is proposed that reading is meeting the Other, it is (re)constructing languages, it is knowing oneself to be part of a whole, of a culture that seemed unrelated, but that defines the "I" as a subject in the world. That is, in the approximation between a Bakhtinian philosophy of language and a Freirean pedagogical theory, the place of literature in social relations is understood; consequently, the teaching-learning process of reading literature in another language should be carried out from the perspective of the social dimension of language. Mediate the reading of literary narratives in a foreign language is build bridges between the student's culture and the culture that is systematically taught, using reading strategies, developing the curiosity that Freire talks about, promoting dialogue between the way of seeing the world and the window of possibilities that opens in the understanding of/by the literary narrative. Finally, the dialogic of this approach is also present in the construction of alterity, that is, an identity marked by the other.

Keywords: Bakhtin's dialogism. Reading mediation. Alterity.

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado¹ de Cerqueira (2019), na qual propõe um trabalho de leitura de literatura em língua estrangeira com base no dialogismo de Bakhtin e na perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura, indicando aproximações teóricas – dialógicas – de ambos os pensadores. Neste artigo, apresenta-se proposta em defesa de que as ideias freireanas continuam necessárias e seu olhar tem contribuições relevantes até mesmo para a leitura de literatura em língua estrangeira.

Trazer a voz de Paulo Freire na investigação atual não constituiu um gosto particular da autora da tese, tampouco um adorno ao texto. Antes, pelo que o pensador brasileiro já defendia: uma ciência não alienada, isto é, que busque compreender a realidade pelo concreto, não por conceitos que se distanciam (sem um compromisso de retorno) da realidade local. Assim como ele criticava o pensamento de intelectuais do Brasil que

¹ Tese sob o título: Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de ELE: a alteridade e a formação do leitor. Defendida em 2019, no doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp/Assis.



escreviam e pensavam a realidade brasileira pelos prismas europeu e norte-americano (FREIRE, 2005), também criticou uma ciência que se afastava tanto do seu objeto que o conceito já não mediava a compreensão do concreto, mas perdia-se na pura descrição (FREIRE, 2002).

Logo, esse olhar científico, que também está direcionado a uma consciência nacional e à “solidariedade entre realidade-conceito-realidade” (Idem, p. 64), observa-se dialógico. A relação dialógica que é notada no fazer científico defendido por Freire acena a uma necessidade de conhecer seu pensamento sobre a educação para estar coerente com uma proposta de abordagem de leitura mais próxima da realidade do aluno-leitor e do professor em formação. Dessa forma, indicia-se também uma abordagem de leitura em que a postura do professor, como mediador de leitura, é entendida por meio do pensamento de Freire.

A leitura de literatura, trabalhada dialogicamente, possibilita essa reflexão crítica. O leitor ativo, esse interlocutor que responde, rebate, provoca, suaviza discursos, amplia-os ou não, ressignifica, é o educando que desenvolve sua conscientização. Enquanto a educação bancária concebe a consciência como algo passivo, a pedagogia da libertação encontra no educando aquele que pode assumir uma posição de crítico, dentro da ação-reflexão. É essa postura defendida por Freire que se espera na leitura de textos literários.

Assim, nesta pesquisa, defende-se a literatura em língua estrangeira como mediadora na relação do ser humano – estudante – com o mundo – cultura hispano-americana –, para possibilitar a visão da interação existente entre a sua própria cultura e a alheia. Não apenas reconhecer essa alteridade, mas por meio dela encontrar caminhos de superação da própria realidade, como bem propunha Freire (2011) em sua pedagogia do oprimido: “[...] a superação [do modo de pensar ingênuo] não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (p. 141).

Desse modo, a urgência no direito à literatura assemelha-se à de formar leitores para ler o mundo. A literatura como forma única de preservação e transmissão da experiência ao outro, distante e diferente, como meio de sensibilizá-lo para a diferença, para a empatia, para o reconhecimento de sua alteridade. É visando essa realidade na formação leitora que se propõe uma abordagem dialógica de leitura de textos literários em língua estrangeira – nesse caso, textos escritos no idioma espanhol e, especificamente, da literatura hispano-americana –, defendendo também a leitura literária em aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE).

A pesquisa, de caráter eminentemente bibliográfico, teve como base os estudos bakhtinianos sobre dialogismo e alteridade e as postulações freireanas sobre a leitura,



fundamentando-se em Bakhtin/Bajtín² (2011/1997), Freire (2005, 2011), Freire e Beto (1985), Geraldi (2010), Ponzio (2010), Marques (2014), Moura (2012), Petrilli (2010) e Ponzio, Calefato e Petrilli (2007). Na primeira parte deste trabalho, são apresentados os postulados freireanos utilizados; na segunda, o conceito de Bakhtin sobre a alteridade; na terceira, as intersecções possíveis entre Bakhtin e Freire – marcas dialógicas e a proposta dialógica de leitura.

Paulo Freire: expressões do seu pensamento e a prática da leitura como libertação

A educação como prática da liberdade implica o homem em suas relações com o mundo. Na prática educacional problematizadora, os educandos vão desenvolvendo “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.” (FREIRE, 2011, p. 100).

O empenho de Paulo Freire por defender a educação para o homem-sujeito, não o homem-objeto, a conscientização e a educação liberadora custou-lhe o afastamento de suas atividades universitárias, a prisão e o exílio (FREIRE, 1965 – esclarecimento à publicação de “Educação como prática da liberdade”). No entanto, exilado no Chile, desenvolveu muitas de suas ideias. Humanização, aprender a dizer a sua palavra, conscientização, liberdade, diálogo, reconhecimento do outro e de si no mundo, são temas recorrentes nos seus estudos.

Outrossim, destaca-se a proposta educacional freireana como objetivo para a liberdade (ou a libertação). A educação, segundo o autor, é o caminho para essa liberdade, mas não somente. Suas ideias sobre a aprendizagem vão além dos métodos de alfabetização – pelos quais tornou-se conhecido no Brasil. O desenvolvimento da consciência como parte da humanização mostra-se fundamental na originalidade de seu trabalho:

[...] uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos outros (FREIRE, BETTO, 1985, p. 14-5).

² A grafia do sobrenome do autor respeita as edições consultadas, por isso aparecerá como Bajtín ou como Bakhtin, respectivamente: segundo a tradução em língua espanhola, direto do russo; ou a tradução em língua portuguesa.



A educação visa, então, essa conscientização, mas em diálogo com o mundo do educando, não afastada deste último, de sua realidade. Em outras palavras, é a oportunidade de diálogo que medeia a comunicação, a possibilidade da crítica e a criatividade, atividades fundamentais para o ser humano compreender o mundo, não apenas memorizá-lo. É a possibilidade de obter uma consciência que aponte para uma preocupação pela situação em que se vive. Assim, a conscientização, defendida por Freire (2011), vai além da tomada de consciência. É uma tomada de consciência aprofundada, é seu desenvolvimento crítico. Ela implica a superação da esfera espontânea de apreensão da realidade pela esfera crítica na qual a realidade torna-se um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica, em que ele busca conhecer.

Se há necessidade de libertação, há opressão, isto é, existem aqueles que são oprimidos. O oprimido é aquele que tem sua humanidade roubada, a palavra tolhida, é alienado. Uma pedagogia do oprimido é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2011, p. 43). A opressão e suas causas devem ser objeto de reflexão dos oprimidos, resultando em seu engajamento para a libertação. Desse modo, a concepção bancária da educação é, para o autor, um instrumento de opressão mantenedor do status quo. Para superá-la, deve-se propor o diálogo, a reflexão, a ação prática pelo educando. Os homens percebem, de modo crítico, como estão sendo no mundo com o qual se relacionam e no qual habitam. Na dialogicidade como essência da educação defendida por Freire (2011), os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Para ele: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2011, p. 109).

É dizendo a palavra que, ao pronunciar o mundo, os homens transformam-no. Essa seria a posição normal do homem, de não apenas estar no mundo, mas com o mundo, e travar relações permanentes com ele, decorrentes dos atos de criação e recriação, o acrescentamento que o homem faz ao mundo natural que não fez, representado na realidade cultural (FREIRE, 2005). Dessas relações resulta o conhecimento comunicado na e pela linguagem. Logo, a palavra – a linguagem – é relacional e a cultura é aquisição sistemática da experiência humana. O diálogo, pois, “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (FREIRE, 2011, p. 109).

As afirmações freireanas apontam para um encontro da alteridade, da dialogia que marca o ser humano. O ato de ir, vir, devir na pronúncia da palavra. Se o diálogo é parte do



existir humano, a educação não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito em outro ou a simples troca de ideias a serem consumidas entre os envolvidos: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 116). É na dialogia que se estabelece a prática da educação, que se desenvolve a aprendizagem. Assim, com base em Freire, entende-se que aprender a ler é a possibilidade de ter consciência de si e do outro, a postura crítica e cíclica de sair de si ao encontro do outro para conhecer a si mesmo, retornando em (alter)ação.

Portanto, seu método de alfabetização concebe a cultura letrada e a conscientização como anteriores ao domínio de técnicas de leitura e escrita:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (FREIRE, 2005, p. 119).

Logo, se para o analfabeto, sua aprendizagem de leitura advém da conscientização aprendida e da criticidade que desenvolve de seu lugar no mundo, na leitura em língua estrangeira, uma abordagem semelhante, cuja postura do professor possibilite a consciência do domínio de uma nova língua e sua importância num contexto de exclusão cultural, pode ser fundamental no desenvolvimento da leitura de textos literários.

O aprendiz de uma segunda língua, ainda um tanto “analfabeto” naquele idioma, deve entender o processo que envolve a leitura de uma visão de mundo diferente da sua. É a leitura pela alteridade antes da decodificação da palavra. É dominar a técnica hermenêutica dos escritos literários de forma consciente, compreendendo os discursos, as identidades que se formam em dessemelhança e aquilo que o possibilita ver a si mesmo pelo olhar desse outro ficcional. Para melhor compreensão da alteridade, em detrimento do conceito moderno de identidade, será apresentado, a seguir, esse conceito segundo a teoria dialógica de M. Bakhtin.

Alteridade e a formação de si na leitura de textos literários

Pensar a leitura de literatura hispano-americana em aulas de espanhol como língua estrangeira motiva-se, principalmente, pela necessidade de construção de uma identidade, das diferentes manifestações culturais da América Latina, das quais a literatura é uma delas. Entretanto, para esclarecer essa visão dialógica presente no pensamento freireano e na



proposta de leitura defendida, é necessário pontuar o que são alteridade e dialogismo dentro do pensamento de Bakhtin.

Conceitos bakhtinianos, como dialogismo e alteridade, e o pensamento de Freire mostram o sujeito e a linguagem como acontecimentos singulares e sociais. Assim, para estar coerente com a própria constituição do ser e da linguagem, o ensino deve pautar-se na construção de si pelo Outro. A alteridade, então, pode ser a resposta à problemática da representação hispano-americana no contexto de uma proposta pedagógica de leitura do texto literário em língua espanhola, pela necessidade de construção identitária no ensino básico.

A alteridade e a dialogia são os dois pilares do pensamento bakhtiniano (GERALDI, 2010). O primeiro pressupõe “o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu” e o segundo pilar “qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (p. 105). Para Bakhtin, o que é esteticamente produtivo é o valor do outro, não do eu (PONZIO, 2010). Constituir-se pelo outro (como pelas narrativas hispano-americanas) é reconhecer sua “americo-latinidade” pela alteridade formada nas leituras literárias. A alteridade é uma nova forma de constituição do sujeito. Enquanto a identidade centra-se no eu e parte dele em direção ao exterior, a alteridade mostra que é o Outro quem define o eu:

O eu só se constitui quando vai ao encontro do outro em um processo de interação social. [...] para Bakhtin, o sujeito se sustenta em um nós e não consigo mesmo. [...] esse é um dos pilares do pensamento do Círculo de Bakhtin, a interação verbal e sua caracterização dialógica (MARQUES, 2014, p. 33).

Cabe ponderar que essa alteridade constitutiva da consciência do pensamento e da linguagem não é apenas do outro no contexto imediato, porém, também do outro de um contexto distante e remoto, conforme esclarece Ponzio (2010). Logo, antes de ensinar a literatura hispano-americana é preciso compreendê-la, isto é, responder ao projeto estético que será objeto de ensino, porquanto a palavra é compreendida segundo sua orientação em dado contexto e dada situação comunicativa, ou seja, no seu processo de constituição. Ademais, o próprio ato de compreensão é uma resposta, traduz o objeto de compreensão em um novo contexto, isto é, no contexto de uma possível resposta àquele enunciado (VOLÓCHINOV, 2017). Pensando nessa resposta, isto é, no ato responsivo da leitura de narrativas hispano-americanas, espera-se evidenciar o processo dialógico inerente à leitura da narração, da linguagem literária, que em sua natureza é metafórica, e incentivar os docentes à formação de leitores de textos literários, em especial, nas aulas de ELE.



No caso do sujeito e sua formação marcadamente dialógica, Bakhtin (2010) declara que apenas é possível compreender a si mesmo com os olhos do outro, isto é, “Só tomo consciência de mim, e me torno eu mesmo, ao ser revelado pelo outro, através do outro e por meio do outro [...] Ser significa comunicar-se” (p. 324). Com a metáfora do “olhar-se no espelho”, ele destaca que não se olha o mundo com os próprios olhos a partir do interior, antes, olha-se a si mesmo com os olhos do mundo (BAJTÍN, 1997). Essa compreensão exotópica de si mesmo aponta para a impossibilidade de sentir a si mesmo sem o Outro, sem o estar no mundo. Vive-se da própria alteridade, não de uma excepcionalidade absorta independente do mundo, e olha-se o mundo de forma limitada, enquanto o Outro chega-se a nós com sua própria exotopia: “*El mundo entero está delante de mí, mientras que el otro se encuentra en el mundo por completo. Para mí el mundo es horizonte, para el otro es entorno*”³ (BAJTÍN, 1997, p. 149).

Não se pode separar a ideia de dialogismo como constituição do sujeito e a literatura como manifestação dialógica da linguagem. A partir desse entendimento, chega-se ao conceito de alteridade, uma vez que “A linguagem, o sujeito, a consciência, os valores, as orientações, as ideologias são construções dialógicas e sociais elaboradas nas fronteiras do contato entre alteridades internas e externas” (PETRILLI, 2010, p. 45). Logo, há uma relação entre o enunciado e a língua, entre o falante e esta última, entre o conteúdo e a linguagem como meio de expressão (BAJTÍN, 1997). Dessa compreensão, pode-se encontrar na Literatura a formadora de alteridade na representação hispano-americana, uma vez que “*La literatura no sólo es un uso de la lengua, sino su cognición artística (análogamente a la cognición científica en la lingüística), la imagen del lenguaje, la toma de conciencia de sí mismo por el lenguaje*”⁴ (BAJTÍN, 1997, p. 161).

A alteridade, pois, é um conceito bakhtiniano que se aproxima da compreensão freireana de leitura. Portanto, contribuir para a formação do leitor identificado com as questões representacionais e identitárias hispano-americanas é um dos objetivos da proposta de leitura defendida. A alteridade é a base da própria prática dialógica da leitura, conforme apontam Ponzio, Calefato e Petrilli (2007). Essa relação de alteridade na leitura, segundo os autores, vai de níveis com certa proximidade temporal, espacial, semântico-ideológica, cultural, até a dimensão exotópica, isto é, um encontrar-se fora. Essa postura

³ O mundo inteiro está diante de mim, enquanto o outro se encontra no mundo por completo. Para mim, o mundo é horizonte, para o outro, é seu ambiente arredor. (Tradução nossa).

⁴ A literatura não é apenas um uso da língua, antes, é sua cognição artística (analogamente à cognição científica na linguística), a imagem da linguagem, a tomada de consciência de si mesmo pela linguagem. (Tradução nossa).



extralocalizada não impede a compreensão do texto literário, antes, favorece a presença de interpretantes adequados, capazes de construir sentidos na leitura.

Por conseguinte, pode-se atestar que pensar em momentos de leitura de textos literários que atentem para a formação da discursividade desses textos, sua memória de passado e de futuro, vai além de métodos de ensino engessados é, antes, buscar ser coerente com o processo cognitivo do conhecer, que é extralocalizado, socialmente definido, em busca de acabamento.

Leitura de literatura estrangeira como aprendizagem

Aprender é também um ato social e, no que tange à aprendizagem, primeiro é interessante considerar que a atividade mental é apenas compreensível, pois, segundo Volóchinov (2017), “A orientação dentro da sua própria alma (auto-observação) é realmente inseparável da orientação dentro de uma situação social concreta da vivência.” (p. 134). A palavra, como signo, é social: “... o signo e sua situação social estão fundidos de modo inseparável.” (p. 135 – grifo do autor).

Desse modo, a compreensão, na perspectiva bakhtiniana, é um modo de diálogo, pois nesse processo é estabelecida uma relação equivalente às suas réplicas (MOURA, 2012). A compreensão é consequência da interlocução. Portanto, chama-se a atenção para o processo de compreensão durante a leitura, tendo a palavra como principal veículo cultural:

Dotando a palavra de tudo que é próprio à cultura, isto é, de todas as significações culturais (cognitivas, éticas e estéticas) chega-se bem facilmente à conclusão de que não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua, que o sábio e o poeta, em igual medida se relacionam somente com a palavra (BAKHTIN, 2010, p. 62).

Aqui a literatura é posta em destaque como significação cultural. É importante, pois, inserir o aluno nessa cultura letrada, possibilitar o encontro cultural por meio da leitura do texto literário. Para essa discussão que ora descortina-se, faz-se necessário falar de leitura em seu caráter dialógico e de sua aprendizagem. Assim, as ideias de Paulo Freire são importantes na configuração de uma proposta de leitura nesse sentido, que vê o leitor e sua resposta ativa como partes fundamentais no processo do ato de ler.

Como tem sido dito, há convergências entre o discurso de Freire e o pensamento bakhtiniano. Comente-se o primeiro. O ponto principal da perspectiva freireana de educação é a concepção do ser humano como um ser de relações, que o capacitam a transitar por dois



mundos: o natural e o cultural. (MOURA, 2012). O ser humano, na concepção freireana, é aberto, por seu caráter transitório, torna-se um ser diferente, histórico, criador de cultura; a posição que ocupa na sua circunstância é uma posição dinâmica (MOURA, 2012). Para Freire (2011), os homens são seres que não podem ser fora da comunicação porque são comunicação. Criar obstáculos à comunicação é “coisificá-los”.

Logo, para Freire (2011), o ser humano é um “ser relacional, portanto, dialógico, precisa estar integrado com a contemporaneidade do seu lugar; interagir com as marcas desse tempo e desse lugar, para preservação ou para mudança.” (MOURA, 2012, p. 67). Para o pensador, relacionar-se é colocar em prática uma responsabilidade humana: responder aos desafios de seu tempo e espaço quando há conscientização de seu lugar no mundo: “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2011, p. 158).

Ademais, Freire (2011, 2005) defendia a urgência de uma educação que considerasse o caráter imanentemente relacional do ser humano, cujo cerne é a temporalidade, a circunstancialidade, a qual se encontra somente na consciência crítica. Isto é, deve ser uma educação problematizadora, que possa “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 2011, p. 134). Sua proposta de educação problematizadora, em detrimento da educação bancária, já discutida na primeira sessão do trabalho, acena para a alteridade na formação de si.

Professor e aluno em relação dialógica na produção do conhecimento, como o eu e o tu que são constituídos em dialogia, deve ser a marca do processo de ensino-aprendizagem que rompe a imposição comumente realizada na educação bancária:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero ‘isto’. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (FREIRE, 2011, p. 227 – grifo do autor).

Considerando essa dialogia nas relações sociais e, concomitantemente, na educação, o educador brasileiro defendia a criticidade, a conscientização para a autonomia na aprendizagem, para a ação humana possibilitada pelo conhecimento. Para ele, só há diálogo se houver um pensar verdadeiro.



Assim, a proposta freireana objetiva mostrar ao sujeito a importância de tomar a palavra para atuar sobre a realidade que o circunda (MOURA, 2012). Portanto, conhecer a realidade é “(re)conhecer a si próprio como ser datado e situado, (re)criador da cultura, capaz de projetar sua criação e de projetar-se nela, fazendo-a e fazendo-se significar” (MOURA, 2012, p. 103). Aqui observa-se uma proposta de leitura como alteridade, pois conhecer a realidade é conhecer a si próprio.

A estratégia de Freire era provocar o diálogo por meio de situações sociológicas discutidas no processo de aprendizagem. Para ser leitor, era necessário compreender o mundo, instante em que o sujeito compreende-se nele e com ele (MOURA, 2012). Dessa forma, o conhecimento de si mesmo está relacionado com a leitura. Nessa abordagem, a compreensão das palavras constrói-se na dialogicidade, uma condição para que os sujeitos alonguem-se na inteligência da palavra e, desse modo, construam uma percepção crítica sobre a realidade.

Ao longo de seu trabalho e de sua investigação, Freire observou alguns problemas no material didático produzido para alfabetização infantil, na década de 1950. Um deles era o fato de que as palavras e os sons trabalhados no material não faziam sentido para os aprendizes porque eram desvinculados de suas experiências.

Apesar de discutir sobre a alfabetização, suas ideias para a leitura igualmente podem ser aproveitadas na leitura em língua estrangeira, em especial, do texto literário. Vinculá-lo à experiência do aluno, permitir que o leitor construa o sentido da palavra por meio da sua percepção nova de leitura de mundo. Entender o texto literário antes de aprender a língua meta soa incongruente ou fantasioso, porém, aprender a cultura alheia pode permitir chegar às práticas de leitura/escrita dessa língua alheia.

Como, pois, vincular o texto literário em língua estrangeira à vivência/experiência do aluno de escola básica pública? O próprio texto literário pode ser a resposta para o professor/mediador de leitura, uma vez que a Literatura Hispano-americana é híbrida, multifacetada, multicultural, dialógica no Continente em que o Brasil está inserido. Conhecer essa literatura é necessário e possibilita o conhecimento para sua efetiva leitura, mediando encontros por meio da leitura de mundo, antes da leitura da palavra estrangeira, parafraseando Freire em “A importância do ato de ler” (1989). Antes de possibilitar ao estudante o conhecimento, deve-se proporcionar o reconhecimento. Este último abarca a efetiva aprendizagem.

De um modo semelhante ao que propunha Freire (2005) – que o aprendizado da leitura na alfabetização não fosse, necessariamente, uma compreensão profunda da



realidade, antes o desenvolvimento da atitude curiosa do sujeito, de sua criticidade, exercício que possibilitasse a autonomia do ato de conhecer – a leitura em língua estrangeira na educação básica deve objetivar essa atitude curiosa diante do diferente, o conhecimento intercultural que propicie a construção de sua identidade a partir do Outro, isto é, da alteridade. Antes de formar-se proficiente ou com nível avançado em ELE, reconhecer-se como parte da cultura hispânica pode possibilitar o conhecimento para crescer no desenvolvimento da leitura nessa língua estrangeira. A partir do exposto, focar-se-á a apresentação de uma proposta de leitura de narrativas literárias em língua espanhola.

Leitura de narrativas literárias: mediação nos caminhos de alteridade

Espera-se que a leitura de narrativas literárias insira o estudante no universo ficcional, iniciando-o na arte da palavra como ato responsivo – que requer uma resposta e que, tendo o leitor um papel ativo, mostra uma responsabilidade na arte. Se uma das propostas de Freire (1987) era elaborar o material didático a partir da percepção do universo circundante dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, a leitura de literatura estrangeira pode seguir essa meta. Na medida da possibilidade do profissional, do professor no papel de mediador de leitura, ou seja, de acordo com os recursos dos quais dispõe, deve propor as atividades prévias segundo o universo circundante do aluno, a cultura, a vivência, juntamente com o texto literário, isto é, elementos da cultura do aluno que possam ser evocados pela/na cultura da narrativa literária.

A partir das perspectivas apontadas – as concepções de linguagem e de leitura freireanas e a alteridade – sintetiza-se que ler é encontrar-se com o Outro, é (re)construir linguagens, é saber-se parte de um todo, de uma cultura que parecia alheia, porém, que também define o ser como sujeito no mundo. Freire (2005) sinalizava o vínculo entre linguagem e realidade, sendo a palavra como material da linguagem verbal o cerne de sua proposta (MOURA, 2012). À vista disso, mediar a leitura de literatura é construir pontes entre a cultura do aluno, a cultura que o circunda (cultura do seu século) e a cultura legítima que se quer compartilhar de forma sistemática – a letrada. O professor, então, deve buscar estabelecer estas pontes: texto – leitor – leituras contemporâneas. Precisa-se conhecer o repertório do aluno. O professor é aquele que está na sala de aula e pode conhecer bem seus alunos. Deve-se, pois, considerar sua identidade em processo, sua autonomia, seu desenvolvimento, uma vez que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 26).



Conhecendo seu público, proporá atividades prévias de leitura pensadas especificamente, as quais poderão iniciar o leitor na cultura do Outro a partir da sua própria cultura. A problematização sobre seu entorno possibilita aos alunos/leitores reconstruírem a percepção sobre sua própria inserção (ou exclusão) cultural (MOURA, 2012). Ser uma ponte sem cair no continuísmo da acomodação de uma leitura de mundo limitada é valorizar a cultura do aluno com o objetivo de ampliar-lhe a leitura de mundo, a aprendizagem intercultural. Saber escutar o aluno para propor-lhe um novo modo de ver:

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. **Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.** É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade, assim, metodicamente rigorizada, faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 34 – grifo nosso).

No ensino de literatura estrangeira, pode-se usar o exercício da curiosidade sobre a qual versa Freire (1996). Que o desenvolvimento da curiosidade permita ao aluno assumir o papel de sujeito da produção de sua leitura de mundo, não mero expectador ou “recebedor” do conhecimento que lhe é “transferido”. É tomar a leitura de mundo/cultura do aluno como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade. Assim, evidenciar a dialogicidade existente entre o tempo do aluno e o tempo do texto, entre a cultura do aluno e a cultura literária.

Na perspectiva proposta, o mediador de leitura deve investigar a palavra-mundo dos alunos, uma leitura de mundo desse leitor por meio de um levantamento (vocabular, segundo Freire) de expressão e representação. Desse modo, prever o que de representação da sua vivência eles têm elaborado, como sua linguagem é expressada simbolicamente.

O papel do leitor na leitura deve indicar a busca do professor pelo contexto social e pelas manifestações de linguagem para fazer a ponte entre o universo do aluno e o universo



da literatura hispano-americana. Logo, quais impressões de mundo os alunos evidenciam? Essas impressões que refletem e refratam a realidade (MOURA, 2012) podem nortear as escolhas de abordagem à apresentação do texto literário. Em lugar de propor uma reflexão sobre o entorno do aluno após a leitura de uma narrativa literária, deve-se encontrar os elementos do repertório do aluno que se relacionam com essa narrativa.

A alteridade, dessa forma, seria o cerne da leitura antes, durante e após o ato de ler, sendo este responsivo e dialógico. Na leitura dialógica haveria a compreensão de quais impressões de mundo são, pela arte, refletidas e, por ela, também refratadas. A leitura de mundo do aluno forneceria pistas para a escolha de temas, de elementos da literariedade a serem trabalhados nas atividades de pré-leitura. Propor, por exemplo, atividades de leitura da arte não-verbal que teriam intersecções com a narrativa literária apresentada. A imagem evoca um conhecimento prévio, indica um elemento familiar, parte do universo do aluno e, também, um elemento da cultura letrada.

Considerar, no ensino, os acontecimentos do mundo, a vida concreta dos sujeitos como subsídios a serem dados pela palavra viva aproxima-se da acepção bakhtiniana de que a palavra como signo reflete e refrata aspectos da realidade (MOURA, 2012). Logo, o professor não deve partir de seu próprio mundo para iniciar a atividade de leitura, mas do mundo do aluno/leitor. Há a necessidade de interação de consciências em lugar de sobreposição de conhecimentos, tendo a palavra como desvelada no diálogo e constituída de ação e reflexão.

Defende-se, portanto, uma leitura que aponte para o confronto entre palavras-opiniões sobre o objeto de ensino – o texto literário. As atividades devem promover o confronto entre o modo de ver a realidade e a janela de possibilidades que se abre na compreensão da narrativa literária: uma contrapalavra gerada pelos mundos do aluno e da cultura. É imprescindível “ler” a leitura dos alunos, o modo como percebem-se no mundo, como sentem que fazem parte ou são excluídos dele.

Portanto, uma resposta metodológica advinda da investigação realizada está na valorização do papel do leitor, no reconhecimento deste último como acontecimento único e irrepitível. No leitor está o conhecimento para iniciá-lo na prática de leitura em língua estrangeira ao mostrar que traz suas próprias narrativas, possibilitar o conhecimento da existência dessas narrativas e introduzi-lo no modo de conceber outras narrativas, poética ou metaforicamente, porém, sempre narrações. Por exemplo, a memória que acompanha uma narrativa, quais memórias o sujeito carrega e quais podem ser encontradas na narrativa



literária. O que o diferencia/aproxima das personagens representadas, descritas, protagonistas ou secundárias.

O destaque dado à narrativa na pesquisa realizada, além de fatores metodológicos de delimitação temática, encontra-se na aproximação que pode ser gerada entre o leitor e o texto. Jouve (2012) afirma que o “ir e vir” da narração, o vaivém entre o interior e o exterior no relato de uma personagem tem o efeito de apagar as fronteiras entre a alma e o mundo, a paisagem mental e o espaço natural. As imagens criadas com uma narração, o relato do ponto de vista de uma personagem, apresentam o eu como fazendo parte de um universo no qual ele emerge naturalmente. É essa leveza e naturalidade da narrativa que, defende-se, deve ser explorada na leitura. A marca do Outro na construção de si mesmo direciona à construção da alteridade. Explorar o que da arte de contar histórias pode ser resgatado nas aulas de ELE:

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações da experiência. (MACHADO, 2004, p. 27).

Considerando essa chave na construção do eu pela narrativa, a essa experiência leitora – que é, também, um (re)conhecimento de si – acrescenta-se a compreensão metafórica de uma narrativa como um trem e seus vagões:

Uma história é uma ideia narrativa em desenvolvimento. Assim como um trem tem uma locomotiva que puxa todos os outros vagões a ela ligados, também a história tem um núcleo inicial a partir do qual ela se desenvolve até o desfecho final. Uma necessidade, dificuldade ou busca; um rapto, tarefa ou desafio, são núcleos possíveis, vagões da frente que tratam de estabelecer a primeira parte da sequência narrativa. A primeira aproximação do contador de histórias ao conto a ser estudado é uma pergunta que se dirige aos vagões do trem e às ligações entre eles. É um exercício de síntese e articulação: cada parte, da primeira à última, liga-se às outras formando a sequência narrativa. Identificar cada parte é encontrar a questão narrativa que a define. (MACHADO, 2004, p. 44).

No papel de mediador de leitura, o professor de literatura em língua estrangeira pode utilizar recursos comuns ao contador de história para criar o elo entre a leitura de mundo do aluno e a cultura literária, desenvolvendo o papel da curiosidade defendido por Freire (1996). Encontrar como as partes do relato estão entrelaçadas e usar esse conhecimento para despertar o interesse, durante a leitura, em desvendar o mistério que envolve cada narrativa.

Por querer descobrir o final de uma história, o desfecho de um relato, o aluno pode ser desafiado na leitura, lendo em língua estrangeira para descobrir a finalização de um enredo bem entrelaçado. Muitos gêneros da narrativa breve, abundante nos LD, possuem



características em comum com as do conto. Essa “urgência” em terminar a leitura, a impressão total, as estratégias de escrita que apontam para um desfecho marcante podem ser o mote para que o aluno seja leitor eficiente. A curiosidade instigará o estudante a ler por prazer, para descobrir a si mesmo, seguindo em frente, vencendo os obstáculos encontrados no idioma em aprendizagem.

Metodologicamente, cabe ratificar as atividades prévias como estratégia para possibilitar o encontro da cultura do aluno com a cultura literária. Não apresentar o texto literário isoladamente, mas, antes, mostrar o que do mundo do aluno pode ser encontrado naquela obra. Promover uma reflexão sobre quais ausências são observadas e podem ser preenchidas com a leitura. Realizar o trabalho interartes, o cotidiano que mostra a vida e a releitura desta pela arte. Portanto, ativar os conhecimentos prévios é focalizar a leitura de mundo do aluno, realizando questões que remetam à sua compreensão sobre determinados temas tratados pela narrativa e a forma como esta aborda-os: semelhanças e diferenças de visões, as assimetrias entre uma cultura própria e uma estrangeira, e como estereótipos podem ser diminuídos.

Para defesa dessa compreensão sobre a leitura na aula de ELE, vale retomar o estudo de Osorio (2016) em que discorre sobre o discurso literário no desenvolvimento da língua estrangeira:

[...] cada estudante está vivenciando seu próprio processo histórico, tenta compreender que a humanização do homem é produto de sua própria história, que não existe nem ponto de chegada nem de partida, que essa caminhada não é linear nem constante, que muitas vezes se avança, mas em outras recua. Desta forma, o sujeito leitor, ao ver as glórias e as tristezas que o herói da narração vivencia, consegue entender seu próprio processo de crescimento como ser humano que se encontra inserido numa sociedade e num determinado momento histórico. (OSORIO, 2016, p. 14).

Seguindo essa perspectiva da literatura como humanizadora e entendendo a linguagem como prática social, chega-se às práticas leitoras que visam o aluno como sujeito autônomo, com sua identidade em construção, em devir, e cujo texto literário possibilitará o encontro com o Outro, a fim de compreender sua alteridade. A leitura requer uma atividade responsiva. De mero receptor de um texto, pode-se passar a interlocutor, a autor. De objeto, passa-se a sujeito. Somente com uma atitude responsiva ativa por meio da arte poderá decidir sobre os sentidos do real e os sentidos da arte, da ficção. Esta pode estar a serviço de um real instituído ou mostrar a fresta, a saída, os discursos imbricados nas entrelinhas e instaurar o diferente ao apontar para si novos caminhos de compreensão. Entre as margens



direita e esquerda há outra, mais problemática. Uma terceira margem carregada de sentidos não redutores, talvez menos lógica porque representação, porém aberta ao reconhecimento, à abstração, às possibilidades não permitidas.

Considerações finais

Dentro do proposto como metodologia de leitura, a mediação entre a leitura de mundo do aluno e a cultura literária, pode-se acrescentar, mais especificamente, atividades de cunho artístico que objetivem preparar o leitor para a narrativa. As atividades prévias que possibilitem a construção cognitiva para que o aluno reconheça, como leitor, os caminhos traçados pelo texto literário para sua compreensão. A partir da linguagem do aluno e de sua leitura de mundo, mostrar-lhe conceitos próprios da arte literária, sem cair em tecnicismo ou reduzir a leitura ao descomprometimento sistemático. Assim, pode-se valorizar, na fase de pré-leitura, atividades que permitam ao estudante inferir questões a partir da leitura e compreensão leitora, como leitura em voz alta, técnicas de contação de histórias, leitura pelo professor das suas histórias favoritas, contação por parte do estudante e leitura de fruição, sem perguntas de verificação (CLÍMACO, ORTEGA, 2018).

Em resumo, defende-se o papel do professor como mediador de leitura. Porém, para tanto, precisa-se ser leitor; não se confundir em teorias de escolas literárias e no uso do texto literário como fonte de exemplos gramaticais, mas saber extrair do texto possibilidades de fruição, sendo ponte entre a leitura de mundo do aluno e a leitura de mundo da cultura letrada:

[...] um professor que não se enrede no sistema de confusões em relação ao uso do texto literário, um professor que seja, também, um leitor, saberá como usufruir dos textos de maneira a provocar em seus alunos a vontade de ler mais, de conhecer outros textos semelhantes, de buscar incessantemente novos autores e livros, levando-os a outros, em um movimento permanente de descoberta do mundo através da leitura. (MILREU, 2018, p. 102).

Desse modo, destaco o papel do professor como aquele que reconhece as relações dialógicas para usá-las como estratégia, enquanto apresenta ao aluno uma narrativa literária.

Há a possibilidade de usar técnicas próprias da contação de histórias para desenvolver a leitura. A narrativa em voz alta no início da história; a estratégia chamada “tempestade de ideias” para trabalhar o tema de uma narrativa a partir de palavras do campo semântico que sejam nele mais presentes; a alusão a personagens, espaços e/ou tempos narrativos em dialogia com a leitura de mundo do aluno, comparando-os com séries e filmes



que os alunos conheçam, por exemplo. Centrado no prazer do texto, pode-se chegar ao letramento. Entretanto, longe de ser superficial na leitura, propõe-se usar esse prazer estético como mote a uma reflexão mais aprofundada da representação literária. Tendo despertado o interesse na leitura e indicado caminhos à sua interpretação, as questões posteriores promoverão reflexões e abertura à resposta do leitor. As referências culturais e conhecimentos do leitor formarão, junto com as estratégias de leitura desenvolvidas, a competência literária e a leitura dialógica. A significação acontece, então, quando as contribuições do leitor identificam os indícios que aparecem no texto (SANTOS, 2018).

Finalmente, a intersecção das perspectivas bakhtiniana e freireana sobre a linguagem aponta a uma possível resposta ao letramento literário em língua estrangeira. O papel do leitor na leitura deve indicar a busca do professor pelo contexto social e pelas manifestações de linguagem para fazer a ponte entre o universo do aluno e o universo da literatura hispano-americana. Assim, quais impressões de mundo os alunos evidenciam? Essas impressões que refletem e refratam a realidade podem nortear as escolhas de abordagem à apresentação do texto literário.

Em lugar de propor uma reflexão sobre o entorno do aluno após a leitura de uma narrativa literária, por exemplo, deve-se encontrar os elementos do próprio repertório do aluno que se relacionam com essa narrativa. Esses elementos seriam aquilo que (re)significaria a palavra a ser lida, de modo que a palavra do Outro, expressa literariamente, também (re)significaria o modo de esse leitor compreender sua própria realidade. Aprender a ler é a possibilidade de ter consciência de si e do outro, para a postura crítica e cíclica de sair de si ao encontro do outro para conhecer a si mesmo, retornando em (alter)ação.

Referências

BAJTIN, M. M. **Hacia una filosofia del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. San Juan de Puerto Rico: Antropos, 1997.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.



CLIMACO, Adriana. O.; ORTEGA, Raquel da Silva. Literatura é arte: dimensão estética ocultada no ensino. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. 1ed. Campina Grande: EDUFPG, 2018, v. 1, p. 113-131.

FREIRE, Paulo. FREI BETTO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

_____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João. Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos; Pedro & João Editores, 2010.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARQUES, Luís. Provocações de alteridade. In. **Palavras e contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p. 32-35.

MILREU, Isis. O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In. CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. 1ed. Campina Grande: EDUFPG, 2018, v. 1, p. 83-111.

MOURA, Edite Marques de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire**: palavras e mundos. São Carlos: Pedro e João editores, 2012.

OSORIO, Ester Myriam Rojas (org.). O discurso literário como motivação para o desenvolvimento da LE. In: OSORIO, Ester Myriam Rojas. CAMARGO JR., Ivo Di. (orgs.) **Bakhtin**: o lugar da leitura na educação. São Carlos: Pedro e João editores, 2016. p. 13-21.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura. In: DE PAULA, Luciane.; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado da Letras, 2010. p. 31-52.

PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrizia. PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.



PONZIO, Augusto. O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu círculo como inclassificável. In: teoria inclassificável. In: DE PAULA, Luciane. STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 293-349.

SANTOS, Raquel de Castro dos. Sendas entre o texto literário, a atividade de leitura e o livro didático de ELE. In. CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. 1ed. Campina Grande: EDUFPG, 2018, v. 1, p. 385-429.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório: Shiela Grillo. São Paulo: Editora 43, 2017.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES, pelo apoio durante a pesquisa de doutorado.

Recebido em: 11/08/2021

Aceito em: 29/09/2021