

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA DE NARRATIVAS LITERÁRIAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE BAKHTIN E FREIRE

Aliana Georgia Carvalho Cerqueira

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão da leitura de literatura em língua estrangeira, espanhol, sob o dialogismo bakhtiniano e a perspectiva freireana da leitura. Conceitos de ambos os pensadores – o dialogismo e a alteridade de M. Bakhtin, e a educação problematizadora de Paulo Freire – apontam para uma abordagem de leitura que visa um leitor autônomo, como parte do processo de leitura e o professor como mediador desta, na construção dos sentidos possibilitados pelo texto literário. Mostrando convergências entre os estudos de Bakhtin e de Freire, entende-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. Na aproximação entre uma filosofia da linguagem e uma teoria pedagógica, apresenta-se o lugar da literatura nas relações sociais, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem de leitura de literatura em outro idioma deve realizar-se pela perspectiva da dimensão social da linguagem. Então, mediar a leitura de narrativas literárias hispânicas é construir pontes entre a cultura do aluno e a cultura que se ensina de forma sistemática, utilizando estratégias de leitura, desenvolvendo a curiosidade de que fala Freire, promovendo o diálogo entre o modo de ver o mundo e a janela de possibilidades que se abre na compreensão da/pela narrativa literária. Por meio da narrativa literária hispano-americana, por exemplo, a cultura brasileira e a hispano-americana podem aproximar-se, porquanto a dialogia mostra-se presente na construção da alteridade, isto é, uma identidade marcada pelo outro.

Palavras-chave: Dialogismo. Autonomia. Alteridade. Estratégias narrativas.

Introdução

Em estudos acadêmicos¹ tenho mostrado intersecções entre a teoria dialógica bahtiniana e o pensamento do pensador brasileiro Paulo Freire. Apesar de que alguns autores já apontaram aproximações teóricas entre o pensador russo e o educador brasileiro, como Moura (2012) e Geraldi (2018), na área de literatura hispano-americana, a discussão com base nos estudos freireanos ainda é inicial, revelando uma abertura a novos olhares sobre a leitura em língua estrangeira.

Assim, a leitura é apresentada em sua constituição na aprendizagem. Aprender é também um ato social. E, para discorrer sobre esse fenômeno na leitura de literatura em língua estrangeira, apresenta-se o pensamento do teórico russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo

¹ Em especial, minha pesquisa de doutorado: “Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de ELE: a alteridade e a formação do leitor”, Tese defendida em 2019, na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, sob a orientação da profa. Dra. Ester Myriam Rojas Osorio. Na qual analisou-se, com fundamentação no Dialogismo de Bakhtin, as propostas de leitura de narrativas hispano-americanas nos livros didáticos de Espanhol aprovados pelo PNLD 2015 e propôs-se uma abordagem de leitura com base na perspectiva de Paulo Freire.

e a perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura. A partir dessa fundamentação, encontram-se relevantes colocações para a leitura de narrativas literárias.

Primeiramente, no que tange à aprendizagem, 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 de Bakhtin e o Círculo, 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. Importante, pois, inserir o aluno nessa cultura letrada, possibilitar o encontro cultural por meio da leitura do texto literário. Para essa discussão, faz-se necessário vale a proposta da leitura em seu caráter dialógico. Assim, tanto os pensadores do Círculo de Bakhtin, como as ideias de Paulo Freire, são importantes na configuração de uma proposta de leitura que considere o leitor e sua resposta ativa como parte fundamental no processo do ato de ler. Ademais, ressalte-se que as reflexões de Paulo Freire³ são necessárias na atualidade 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, (FREIRE, 2005). Consequentemente, sua proposta de educação se opõe ao tipo de “educação bancária”, de acumulação e memorização de conhecimentos.

Desse modo, com uma pesquisa eminentemente bibliográfica, apresenta-se uma discussão de leitura de literatura em língua estrangeira, espanhol, sob o dialogismo bakhtiniano e a perspectiva freireana da leitura. Teorias de ambos os pensadores – o dialogismo e a alteridade de M. Bakhtin, e a educação problematizadora de Paulo Freire – apontam para uma abordagem de leitura centrada na autonomia, no leitor como parte do processo de leitura e o professor como mediador desta, na construção dos sentidos possibilitados pelo texto literário.

1. Leitura na perspectiva dialógica e o ser relacional na educação freireana

Alguns autores já apontaram aproximações teóricas entre o pensador russo e o educador brasileiro, tais como Moura (2012) e Geraldi (2018). Todavia, em literatura hispano-americana, a discussão com base nos estudos freireanos ainda é inicial, revelando uma abertura a novos olhares sobre a leitura em língua estrangeira. Considerando as 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 capacita 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 obvio, 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, 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).

Considerando essa dialogia nas relações sociais e, concomitantemente, na educação, o educador brasileiro defendia a criticidade, a conscientização para autonomia na aprendizagem, para a ação humana possibilitada pelo conhecimento. Para ele, só há diálogo se há 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 reconhecer a si mesmo e seu lugar no mundo, (re)criador de cultura, que lhe dá significado. Aqui se observa uma proposta de leitura como a alteridade, pois conhecer a realidade é conhecer a si próprio. 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 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 falar em alfabetização, suas ideias para a leitura igualmente podem ser aproveitadas na leitura em língua estrangeira, em especial, com o 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 possibilitar 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 possibilite 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 possibilite a construção de sua identidade a partir do Outro, isto é, da alteridade. Antes de formar-se proficiente ou com nível avançado em ELE (espanhol como língua estrangeira), reconhecer-se como parte da cultura hispânica pode possibilitar o conhecimento para crescer no desenvolvimento da leitura nessa língua estrangeira.

Dessa forma, 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 de que disponha, deve propor as atividades prévias segundo o universo circundante do aluno, a cultura, vivência, juntamente com o texto literário, isto é, elementos da cultura do aluno que possam ser evocados pela/na cultura da narrativa literária.

Assim, em consonância com o dialogismo bakhtiniano, pensa-se uma abordagem dialógica de leitura em que o Outro é parte desse processo de construção dos sentidos, no instante da contrapalavra: leitor e autor conectando-se pelo estético. Seguindo a concepção bakhtiniana de linguagem: atividade, consciência prática, dimensionada no social.

2. O dialogismo de Bakhtin e a leitura de mundo de Freire: o aluno como interlocutor

De acordo com as ideias de Bakhtin e o Círculo, a compreensão é um movimento de aproximação entre os signos – dados e novos; é resposta de um signo a outro; é deslocamento de elos semióticos que constituem a ininterrupta cadeia de criação e de compreensão ideológica (MOURA, 2012). E, como ato responsivo, de acordo com Geraldi (2017, p. 38) “No fluxo ininterrupto da cadeia contínua e infinita dos discursos, a leitura é sempre já uma resposta em elaboração que, explicitada, demanda por seu turno futuras leituras e a elas, desde sua formulação, já tenta responder.”.

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos configuradores de uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Ele é elemento instaurador da constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem: a interação de enunciações. Essa natureza diz respeito à orientação da palavra em função do interlocutor, logo, a palavra comporta duas faces, seu ponto de partida e seu direcionamento, ela procede de alguém e para alguém. Toda palavra, mesmo a literária ou artística, transmite essa natureza interativa da linguagem:

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum ente o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Em outras palavras, a unidade real da língua é a interação de pelo menos duas enunciações, o diálogo, indicador das tendências sociais estáveis. O mecanismo dos processos de manifestação da linguagem situa-se na sociedade, sendo fundamentadas na existência econômica de uma comunidade linguística dada (VOLÓCHINOV, 2017).

É, então, no discurso dialógico que a natureza da linguagem como meio de comunicação e arma de luta se revela. O conceito de linguagem centra-se na enunciação. Esta é de natureza social, um produto do ato de fala, uma resposta ao já dito: “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184). Assim, compreende-se o enunciado como expressão linguística orientada pelo e para o outro.

Não obstante à natureza interdiscursiva da linguagem e do próprio sujeito – em que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação, isto é, “o indivíduo constitui-se em relação a outro” (FIORIN, 2016, p. 60) – para Bakhtin (2011), esse sujeito é, também, um evento único. É simultaneamente social e singular, pois “o mundo interior é formado a partir da heterogeneidade dialógica das vozes sociais” (p. 64), mas o sujeito participa desse diálogo de forma singular: responde e interage com as vozes sociais de modo específico, único.

A partir das perspectivas apontadas – as concepções de linguagem e de leitura freireanas e o dialogismo bakhtiniano – compreende-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 me define 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). Sendo assim, 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 essas pontes: texto – leitor – leituras contemporâneas. Precisa-se conhecer o repertório do aluno e 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, poderá propor atividades prévias de leitura pensadas especificamente que 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: “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.” (FREIRE, 1996, p. 34).

No ensino de literatura estrangeira, pode-se usar o exercício da curiosidade de que fala Freire (1996) de modo que o desenvolvimento da curiosidade permita ao aluno assumir o papel de sujeito da produção de sua leitura de mundo, não mero expectador ou “recedor” do conhecimento que lhe é supostamente “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 contrapalavra instaura-se o sentido, no processo que, por meio da linguagem, recordam-se significados, constroem-se significações, interpretam-se as próprias interpretações. Desse modo, 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 (1999)) de expressão e representação. Desse modo, prever o que de representação da sua vivência eles têm elaborado, como sua linguagem se expressa simbolicamente.

Na aproximação entre uma teoria pedagógica (de Freire) e uma filosofia da linguagem (de Bakhtin e o Círculo), nota-se que ambos os pensadores focalizaram o lugar da linguagem nas relações sociais. Consequentemente, chega-se ao entendimento de que o processo de

ensino/aprendizagem de leitura de literatura em um idioma ainda pouco conhecido do aluno deve ser conduzido pela perspectiva da dimensão social da linguagem.

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 (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. 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.

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. A exemplo de atividades prévias, propostas 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 uma leitura que aponte o processo de ensino/aprendizagem como 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 pelo mundo do aluno e o mundo da cultura. É imprescindível “ler” a leitura dos alunos, como se percebem no mundo, como sentem que fazem parte ou são excluídos dele:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é

parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 32).

Esse compromisso do professor de ELE como mediador de leitura, como pesquisador de seu próprio aluno, acena para o encontro do direito à literatura. Ser no mundo é relacionar-se. Se a linguagem é um fenômeno que se realiza na dialogia, é também dialogicamente que se tem acesso à linguagem literária em língua estrangeira. Finalizando a aproximação entre o pensador russo e o brasileiro, ressalta-se essa dialógica compreensão da vida, o lugar do confronto, das assimetrias, das alteridades:

No diálogo, encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjectividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens significar o mundo, tornando a vida existência parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objectivação e subjectivação: as histórias de interações nunca são idênticas entre si, e daí a irrepetibilidade de casa homem; as memórias de futuro são possibilidades, compagináveis com outros sonhos, mas não redutíveis ao mesmo e ao idêntico. (GERALDI, 2017, p. 51).

Portanto, a resposta metodológica advinda das percepções de ambos os teóricos apontados, está na valorização do papel do leitor, no reconhecimento deste último como acontecimento único e irrepetível. 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 não.

O destaque dado à narrativa na discussão apresentada, além de fatores metodológicos de delimitação temática, encontra-se na aproximação que pode ser gerada entre o leitor e o texto. O “ir e vir” da narração, o vaivém entre o interior e 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, mesmo em língua estrangeira. 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, porquanto: “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, essa experiência leitora é, também, um (re)conhecimento de si.

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 de que defende Freire (1996). Encontrar como as partes do relato estão entrelaçadas e usar esse conhecimento para despertar o interesse na leitura, em desvendar o mistério que envolve cada narrativa.

Ao 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, possuem características em comum com as do conto. Essa “urgência” em terminar a leitura, a impressão total, as estratégias de escrita literária 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.

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 como esta os aborda: semelhanças e diferenças de visões, as assimetrias entre uma cultura própria e uma estrangeira, e como estereótipos podem ser diminuídos.

Espera-se, assim, que o aluno aprenda a ler o mundo, tanto aquele considerado real como o que se chama ficcional, e entender quais limites os separam. E, ainda, 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.

Considerações finais

A intersecção entre a filosofia dialógica de Bakhtin e o pensamento de Paulo Freire aponta para uma prática de ensino de leitura centrada no Outro, isto é, considerando que 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.

O dialogismo como cerne da educação, enfatiza o ensino de leitura de narrativas literárias em língua estrangeira no qual utiliza-se o exercício da curiosidade. Este, em desenvolvimento por meio do professor como mediador de leitura, permite ao aluno assumir o papel de sujeito da produção de sua leitura de mundo, não mero expectador ou “recebedor” de um conhecimento que lhe seja “transferido”. Portanto, deve-se tomar a leitura de mundo/cultura do aluno como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade – dialogicidade existente entre o tempo do aluno e o tempo do texto, entre a cultura do aluno e a cultura literária.

Desse modo, 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, 1996) de expressão e representação, como fica considerado na aproximação dos pensamentos bakhtiniano e freireano. Prever o que de representação da sua vivência eles têm elaborado, como sua linguagem é expressa simbolicamente.

Sabendo que a leitura requer uma atividade responsiva, o aluno, de mero receptor de um texto, pode passar a interlocutor, a (co)autor. De objeto de ensino, 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 a margem 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.

Referências

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

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al.. São Paulo: Ed. da UNESP: Hucitec, 2002.

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

CAMPOS, Maria Inês Batista. OLIVEIRA, Agildo Santos S. Antologia escolar brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo. *Revista Fórum Linguístico*, v. 13, n. 3, 2016, pp. 1476-1491. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1476/32710> Acesso em: 15 set 2017.

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

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

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

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

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

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

_____. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve. In: *Diálogos através de Paulo Freire*. Coleção Querer saber I. Portugal: Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE. <<http://www.ipfp.pt/publicacoes>>. Acesso em: 30 out 2018.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 151-166.

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

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, pp. 13-21.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 16. nn. 32-33, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403> Acesso em: 21 dez 2017; pp. 35-48.

PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrizia, PETRILLI, Susan, Prefácio. 1993. In: PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrizia. PETRILLI, Susan. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2007; pp. 7-8.

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.