

ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: REVISANDO A TEORIA

LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING: REVIEWING THE THEORY

Wagner Monteiro¹

RESUMO: O discurso literário desempenha um papel primordial no desenvolvimento linguístico, tanto em Língua Materna como em Língua Estrangeira. É a partir da aproximação do texto literário que os horizontes semânticos, retóricos e expressivos do aluno se desenvolvem efetivamente. O presente artigo apresenta algumas das principais correntes teóricas na linguística aplicada, desmistificando a ideia de que a tradução implícita é prejudicial no ensino de idiomas.

Palavras-chave: ensino de literatura; tradução implícita; ideologia literária.

ABSTRACT: Literary discourse plays a role in language development, both in the Mother Language and in a Foreign Language. Literature is therefore an amplifier in the world of meanings and in the mental and cultural world of the students. This article presents some of the main theories in educational linguistics, demystifying the mistaken idea that implicit translation is harmful in language teaching.

Keywords: literature teaching; implicit translation; literature ideology.

1. INTRODUÇÃO

Hoje, nós educadores deparamo-nos com um grande dilema: numa sociedade em que somente é valorizado aquilo que efetivamente nos coloca em uma melhor posição no mercado de trabalho, por que ensinar literatura? Como fazer com que a literatura seja vista pelo aluno como algo essencial para sua formação? Carreter (1973 apud GONZÁLEZ NIETO, 2001) destaca que já na década de 70 havia uma descrença frente ao ensino de literatura de uma forma geral, que fazia que o próprio autor se

¹ Mestrando em Letras, Estudos literários, UFPR.

questionasse se um manual baseado no ensino de literatura valeria a pena: “[...] que sentido há em publicar um livro sobre as maneiras de ensinar algo que está em descrédito? Os estudos literários estão perdendo envergadura e tendem à extinção...” (GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 318).

Nessa mesma década de avanços industriais e tecnológicos em todo o mundo — no Brasil vivia-se sob o “milagre econômico” —, a sociedade parecia não se importar mais com valores culturais e humanísticos. As ciências humanas começavam a perder espaço e o valor humanitário da literatura, que Candido (1977) expõe como bem essencial da humanidade (assim como comida, moradia, etc.), passava despercebido. Outro teórico de base sociológica que também ressalta a importância do “capital imaterial” na formação humana é Pierre Bourdieu. A informação, tida pelo autor como capital cultural [imaterial, portanto] constitui-se “um instrumento de distinção entre aqueles que a detém e os que não a possuem” (BOURDIEU apud SCHETTINO, 2006, p. 35). Bourdieu vai ainda mais longe e ressalta que o capital cultural corresponde ao “conjunto das qualificações intelectuais adquiridas no sistema escolar ou transmitidas pela família”. Portanto, pensar que uma sociedade capitalista, industrializada, não precisa de literatura é deixar de lado sua capacidade fomentadora cultural e intelectual. Como bem ressalta Bourdieu, mesmo em uma sociedade focada no mercado de trabalho — em que o ensino técnico está tanto em voga — o capital imaterial acaba por se constituir um diferencial para aqueles que o detém.

O ensino de literatura perde então seu foco artístico e se centra na história da literatura. O que se vê é um ensino de períodos literários em detrimento de análises de obras propriamente ditas. Ou seja, a literatura passa a ser vista como uma disciplina que busca apresentar o cânone literário, ajudando na construção do ideal ufanista de ditadores como Francisco Franco, na Espanha, e de Emílio Médici, no Brasil:

[...] Tampouco se pode ignorar a importância que se concede na tradição escolar ao conhecimento da história literária, o que também influencia nos fins e nos

conteúdos. [...] A formação do cânon nos estudos literários não é mais que o exemplo da necessidade das comunidades humanas de estabilizar seu passado, adaptar-se ao presente e projetar seu futuro (MIGNOLO, 1991 apud GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 329).

Por outro lado, a partir de um aprofundamento nos estudos bakhtinianos, observa-se que o texto literário deixa de ser pensado como exemplo de “boa escrita” e passa a ser pensada como um fenômeno comunicativo, como um “discurso reconhecido socialmente”, já que, também para González Nieto (2001) a língua está diretamente relacionada às atividades humanas, não possuindo qualquer significado quando deslocada destas. O texto literário passa a ser visto, pois, como um conjunto — macrotexto — de enunciados que de nenhuma maneira devem ser pensados como inflexíveis, ou seja, eles estão contextualizados historicamente (VILLALBA, 2009). A partir do pensamento bakhtiniano, o ensino de língua e literatura se configura diferentemente da visão tradicional, que se baseia na abordagem da gramática e tradução. O texto literário (exemplificado aqui por ser o foco da minha pesquisa, mas válido para qualquer texto) é pensado como fruto de uma sociedade organizada, com sua idiossincrasia. Ou seja, o *Quixote* não deve ser pensado apenas como um texto de Miguel de Cervantes, deslocado de todo seu contexto sócio-histórico, mas entendido como fruto de uma prática social, vigente na época.

A leitura e a competência literária passam, dessa maneira, a ser fundamentais no ensino. O ensino da literatura faz-se obrigatório, principalmente no ensino de LM (língua materna), mas nem sempre está presente no ensino de língua estrangeira (LE). Isso acontece principalmente porque diversos materiais baseados na abordagem comunicativa nem sempre se dão conta de que a inserção de literatura no ensino de LE amplia os horizontes semânticos e retóricos do aluno, além de fazer com que haja um maior trabalho intercultural, já que manifestações autênticas são apresentadas para o aprendiz (GONZÁLEZ NIETO, 2001).

Santoro julga o ensino de língua indissociável da literatura e expõe o porquê em dois tópicos:

1. A língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não dito;
2. A literatura não pode nem ser estudada, nem apresentada no ensino, se não for considerada como linguagem e se não for analisada como construção de sentido(s), a partir dos mecanismos linguísticos que a constituem (SANTORO, 2007, p. 24).

Segundo a autora, a aprendizagem, inclusive de fatos gramaticais e de como o texto funciona (pensando no seu discurso implícito), é possível a partir de atividades literárias em aulas de LE. Ou seja, percebemos quão relevante é o texto literariamente na “função discursiva dos fatos gramaticais” (SANTORO, 2007). Elementos gramaticais contidos no texto são refletidos na função poética. O professor, dessa forma, pode fazer com que o texto literário seja trabalhado e que língua e literatura não se dissociem:

Acontece que, por exemplo, no plano fônico, a presença de vogais abertas ou fechadas, de rimas, assonâncias ou aliterações pode indicar e recriar elementos essenciais do sentido; no plano sintático, pode-se observar o alcance de escolhas como o paralelismo ou a simetria e, no plano semântico, ver como a metáfora ou a metonímia provocam mudanças na percepção do sentido dos textos (SANTORO, 2007, p. 26).

Os conhecimentos linguísticos, muitas vezes vistos como o objetivo principal de uma aula de LE, são apresentados aqui como essenciais para a leitura e compreensão do texto literário. Somente a partir desses conhecimentos, o aluno poderá “reconhecer e descobrir o poético, o literário, o estético dos textos e, pelo literário, descobrir a complexidade da língua” (SANTORO, 2007, p. 25) e principalmente descobrir como a língua-alvo funciona em uso.

Outro ponto que vale a pena destacar é que assim como a literatura pode contribuir para uma aula de LE, a recíproca também é verdadeira. Isto é, por meio da aproximação com o literário em outra língua, também se está aprendendo a “ler” literatura, a diminuir o estranhamento com esse tipo de texto, a refletir sobre o funcionamento desse tipo de manifestação escrita.

Deve ficar claro, portanto, que não há como dissociar língua e literatura e é com essa premissa que seguirei. Bolognini (1995 apud PEDROSO, 2003) também ressalta o papel importante do discurso, do trabalho com a linguagem, como exposto acima: “Não há cultura sem linguagem, e não há linguagem sem cultura. E o papel normativo da cultura, dentro desse quadro, se dá pela linguagem, pelo discurso” (PEDROSO, 2003, p. 78).

Esse trabalho intercultural assinalado, por outro lado, ainda é pensado como único objetivo de análise do texto literário no ensino de LE, conforme expõe Pedroso:

O que surpreende, quando se trata de justificar a escolha de um trecho literário, é que o que determina a escolha é o seu conteúdo cultural explícito: A Real Força Aérea na Segunda Guerra Mundial, a corrida ao ouro na Califórnia, o índio na sociedade americana, o povoamento dos Estados Unidos ou a Guerra do Vietnã. Neles prevalece o histórico muito frequentemente e não os implícitos culturais que permitem que o estudante compreenda o sentido do que lê. Pelo contrário, recorre-se ao conteúdo cultural explícito para acessar ao conhecimento do país cuja língua é estudada: o trecho literário não é objeto de estudo, mas um pretexto (PEDROSO, 2003, p. 67).

Pensar no ensino de literatura em língua estrangeira levando em conta apenas um trabalho intercultural não é, a meu ver, a melhor opção. A abordagem literária também deve ser pensada na aceleração e aperfeiçoamento da produção discursiva. Assim, uma tarefa literária que utilize o texto apenas como pretexto é equivocada e reducionista, pois não permite que os alunos elaborem questionamentos e, assim, a tarefa se autoconclui e os objetivos pedagógicos se limitam.

Colomer relaciona aquilo que deve ser levado em conta pelos professores de língua ao escolherem um texto literário:

- a) Inicialmente e ainda que possa parecer algo óbvio, *provocar nos alunos a experiência da comunicação literária*, fazendo com que a literatura não seja vista como algo exclusivamente escolar, mas como um fenômeno social compartilhado. É uma ideia sobre a qual incidem Brioschi e Di Girolamo (1988) quando nos lembram que existe literatura porque existem escritores, críticos e leitores, mas também editores e meios de difusão;
- b) Utilizar textos que ofereçam elementos suficientes de suporte para obter seu significado e que ajudem, ao mesmo tempo, a aumentar as capacidades interpretativas dos alunos; o que supõe *acertar na seleção de algumas leituras adequadas*, que não suponham sempre uma máxima facilidade, tampouco uma excessiva dificuldade;
- c) Suscitar a *implicação e a resposta dos leitores*, expandindo a resposta provocada pelo texto literário, mediante atividades de obtenção de informação, de comentário ou de difusão;
- d) Construir o significado de maneira compartilhada, mediante a *interação entre a leitura pessoal e o comentário público*;
- e) Ajudar a *progredir na capacidade de fazer interpretações complexas*, o que supõe programar e determinar a sequência da progressão das dificuldades;
- f) Programar *atividades que favoreçam todas as operações implicadas na leitura*, e não somente as mais externas, realizando exercícios de inferência e de controle da compreensão;
- g) Interrelacionar as *atividades de recepção e de expressão literárias* em sua forma oral e em sua forma escrita, mediante a redação de escritos que completem e ponham em ação as atividades orais de comentários. (COLOMER, 1996 apud GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 12).

Entretanto, os atuais materiais didáticos ainda não utilizam a literatura pensando nos tópicos apontados por Colomer. O recurso “a literatura em sala de aula de LE” ainda é usado somente para reforçar a competência leitora, deixando de lado os objetivos comunicativo-interpretativos, em que a resposta do leitor é o principal objetivo. Isto é, o texto literário seria inserido principalmente para aquisição de vocabulário. Os argumentos que justificam a inserção da literatura são ainda dos mais diversos e muitos deles defendem que a inserção é de real importância. Porém, a literatura ainda é vista como modelo padrão a ser seguido pelos estudantes. No entanto, como expõe Pedroso, ela deve:

Ajudar o estudante a assumir sua identidade e suas diferenças (AMOR, 1994);
Propiciar que os estudantes reconheçam o belo sob suas formas mudáveis;
Cultivar nos estudantes o gosto pela poesia em língua materna e não materna (AKYEL; YALÇIN, 1990);
Cultivar nos estudantes o prazer de ler (AMOR, 1994);
Fazer os estudantes participarem das emoções geradas na memória de outras comunidades (SOLOMON, 1986);
Mobilizar o estudante para sua inscrição na língua estrangeira (TOMLINSON, 1986);
Levar o estudante a relativizar valores, noções e comportamentos que eram tidos como únicos e materiais (LITIS, 1994);
(PEDROSO, 2003, p. 72-73).

Dos itens listados acima, os que parecem mais pertinentes com a concepção que defendo aqui são o primeiro e último, pois levam em conta um maior diálogo (pensando na construção de conhecimento e na discussão de ideias) e fazem com que o estudante reflita sobre verdades antes consideradas absolutas.

2. A IDEOLOGIA NO TEXTO LITERÁRIO

Ao selecionar o texto literário que será utilizado em sala, uma preocupação recorrente é se o texto não possui ideologias muito claras que possam não agradar aos alunos ou, ainda, influenciá-los de maneira “negativa”, pensando nos padrões — quiçá moralistas — vigentes na sociedade. Ao escolher uma atividade literária que não consta no livro didático previamente selecionado pela escola, o professor sabe que sua escolha pode ser considerada inadequada pela própria instituição, pelo aluno, ou, ainda, quando este é menor de idade, por seus pais, já que não há maneira de o ensino de língua estrangeira preservar-se das relações de poder. Dessa forma, a escolha do texto literário não pode ser feita deixando de lado a questão ideológica que há por trás do texto, já que a ideologia é “o componente discursivo que historiciza a enunciação” (PEDROSO, 2003, p. 74) fazendo com que aquele discurso não se estabeleça atemporalmente.

Para melhor explorar essa questão da ideologia, exporei dois casos apresentados por Machado:

[...] na Inglaterra, a diretora de uma escola em Londres proibiu seus alunos de uma região pobre a assistirem a uma apresentação gratuita de *Romeu e Julieta* no Convent Garden, com o pretexto de que não era adequada para eles, porque narrava uma história de “um vulgar amor heterossexual” e não mencionava que existiam outras possíveis formas de amor. Nos Estados Unidos, uma adaptação dramática de *Peter Pan* em um centro escolar de Long Island foi cancelada devido às objeções apresentadas por uma delegação de índios (MACHADO, 1998, p. 60).

Esses dois casos narrados demonstram a tentativa de autoridades, ou de determinados grupos, de esconder ideologias diferentes daquelas em que acreditam. Tentam fazer com que outras realidades não cheguem aos olhos da sociedade e que novas reflexões não surjam no ambiente escolar. Entretanto, cabe ao professor fazer com que diferentes “códigos culturais” sejam defrontados e, conseqüentemente, desenvolver leituras críticas dos textos literários. Não há dúvida de que a sociedade muitas vezes reluta para aceitar textos que fogem do padrão com que está acostumada, todavia, se não houver um confronto com a realidade, o professor não conseguirá dialogar com as contradições, papel fundamental no desenvolvimento de uma atividade literária. Ao aluno cabe questionar inclusive as verdades ditas como absolutas:

[...] conviver criticamente com a questão ideológica. Entretanto, deve-se conscientizar de que essa expressão pressupõe exercício permanente da razão, do pensamento. Estou totalmente de acordo com Terry Eagleton quando afirma que o dogmatismo supremo hoje em dia é o “intuicionismo”, a atitude que leva a dizer: “Sei que isso é muito bom (ou muito mau)” e não o discuto (MACHADO, 1998, p. 63).

No entanto, não se pode negar que, para que o aluno se torne mais crítico e desenvolva maiores habilidades em uma língua estrangeira, outras fontes de leitura (nem sempre literárias) também assumem um papel relevante no questionamento da

realidade que o cerca. Cabe ao professor fazer com que o texto adquira relevância em sala de aula. Por outro lado, essa mediação pedagógica deve ser aplicada de modo que não atrapalhe a interpretação do aluno. Isso geralmente se dá quando o educador tenta fazer, de antemão, com que o educando perceba o caráter heterogêneo dos sentidos (PEDROSO, 2003, p. 75).

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Um poema ou uma receita, um jornal ou um romance, provocam questionamentos, exploração do texto e respostas de natureza diferente; mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos (FREITAS, 2011 apud FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Além da dificuldade ideológica ao selecionar um texto, o professor de língua estrangeira tem de atentar para a “distância linguística e cultural que o texto pode impor” (FREITAS, 2011, p. 10). Porém, esse distanciamento deve ser observado como uma oportunidade de crescimento para o aluno, que pode ampliar sua visão social e cultural, através do confronto com outras realidades. Aqui é importante ressaltar o papel do aluno que, sem engajamento, não conseguirá absorver o sentido do texto e, conseqüentemente, realizar a tarefa solicitada.

3. LITERATURA E A TRADUÇÃO IMPLÍCITA

A abordagem comunicativa que prevalece nos materiais didáticos atuais não privilegia ferramentas tradutórias. E dentre diversos motivos, o mais facilmente notável é o argumento de que o ensino de línguas denominado gramático-tradutório já não está mais em voga e que hoje é necessário ouvir, ler e falar apenas na língua alvo, priorizando a interação. Contudo, será isso possível? Segundo Pedroso, não: “Ler, em

si, é traduzir. E traduzir é traduzir uma segunda vez [...]. O processo de tradução abarca, na sua essência, todo o segredo da compreensão humana do mundo” (BIGUENET; SCHULTE, 1989 apud PEDROSO, 2003, p. 82).

Cabe ao educador aproveitar esse papel propedêutico da língua materna como aliado na produção discursiva em LE. Ou seja, a tradução aqui seria aplicada como mecanismo processual, não devendo ser confundida como objetivo final de qualquer atividade, já que exigiria uma abordagem distante da que me proponho a realizar. Não há como dissociar a mediação da LM na relação com a literatura porque é ela que aproxima o texto literário do leitor (PEDROSO, 2003). Aquilo que é novo, quando se está aprendendo uma LE, somente se efetiva quando se retorna àquilo que já está estabelecido, fazendo comparações, relativizações. Portanto, é maior a possibilidade de dizer aquilo que ainda não está absolutamente internalizado quando se faz inferências na língua materna ou, segundo Pedroso (2003), injunções interpretativas de leitura, que alcançam maior visibilidade quando pensadas com a literatura. Segundo o autor, os leitores de um texto literário em LE inevitavelmente atribuem: “[...] ao espaço-texto sua cor, suas ressonâncias, sua voz, que não podem ser estranhos a suas visões, a suas palavras, a suas lembranças” (GAUDARD, 1992 apud PEDROSO, 2003, p. 80).

Dessa forma, o material didático deve levar em conta esse processo tradutório que permeia a atividade literária, já que, como exposto acima, é a língua materna que funciona como suporte na construção de sentido. Assim como o professor não pode ser pensado como um mero transmissor de conteúdos, esvaído de sua subjetividade, o aluno em uma atividade literária tem de ser tratado levando em conta sua idiosincrasia, suas peculiaridades. Essa tradução implícita deve ser encarada como um processo que pode ajudar o aluno a trabalhar em sua língua materna e, conseqüentemente, mostrar que foi capaz de interpretar satisfatoriamente o texto literário. Isto é, no desenvolvimento de uma atividade literária, se o aluno conseguir se

manifestar na língua materna para conseguir demonstrar que entendeu de maneira satisfatória o texto literário que lhe foi proposto, deve-se encarar isso de forma positiva. Pedroso (2003) sinaliza que no livro didático *Hacia el español* a autora demonstra, em certa medida, uma preocupação com o público para o qual o livro está destinado; e que leva em conta (mesmo que indiretamente) o mecanismo tradutório implícito. “[o livro didático] foi pensado especificamente para lusoparlantes, que normalmente quando estudam espanhol acham dificuldades decorrentes da semelhança que existe entre ambas as línguas” (PEDROSO, 2003, p. 130).

O uso da tradução implícita se explicita na análise dos depoimentos dos alunos pesquisados por Schäfer, durante uma tarefa de leitura em LE:

“Leio primeiro para mim, assim, pensando pra chegá e dá o sentido certo”;
“[...] pego as palavras que eu não conheço e sugiro depois de ligá com outras que conheço”;
“apesar de entender tudo o que eu li, eu traduzi para o português, pra ter certeza de que eu entendi mesmo o sentido, se tá tudo na ordem certa”;
“Tô pensando em português só prá ter certeza de que compreendi”;
“Não compreendo porque não consegui traduzir” (SCHÄFER, 2000, p. 79).

O que fica claro ao analisar a fala dos estudantes é que a tradução à língua materna funciona como elemento de segurança. Os alunos acreditam que somente entenderão a mensagem passada se primeiramente repassada a sua língua. Fica claro que os estudantes ainda veem a língua estrangeira com estranhamento, não compreendendo totalmente em suas palavras, visões, etc (PEDROSO, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como aponta Graça (2011), ao inserirmos uma atividade literária em uma aula de língua estrangeira, deparamo-nos, invariavelmente, com a distância linguística e cultural que o texto pode impor. Esse seria o primeiro complicador ao desenvolver uma atividade deste tipo. Seguindo por esse caminho, Machado (1998) aponta que o

professor de língua estrangeira tem de pensar na carga ideológica que o texto possui. Ou seja, a distância linguístico-cultural e a ideologia — que estão diretamente ligadas — são dois implicadores básicos em uma atividade literária. Implicadores que tive de enfrentar como professor em uma escola de idioma.

Em uma aula em que eu deveria trabalhar com o gênero “Diário íntimo”, escolhi levar alguns fragmentos do *Diário de Anna Frank*. Tive medo de que a questão do holocausto não suscitasse emoções ou reflexões nos alunos. Todavia, ficou claro que se o texto estava distante dos alunos temporalmente, o tema, por outro lado, era atual. “Anna Frank” foi vista pelos alunos como uma jovem que passava por problemas emocionais semelhantes aos deles em sua juventude. Ou seja, como aponta Pedroso (2003), ainda que um texto não seja contemporâneo, ele pode seguir sendo atual, apresentando questões pertinentes em uma aula de língua estrangeira. Portanto, é cabível levar para uma aula de língua espanhola um poema de Gôngora ou um fragmento de um romance de Miguel de Unamuno, desde que as questões apresentadas sejam atuais.

Por fim, deve ficar claro que a tradução implícita, além de não ser um complicador em sala de aula, é absolutamente natural ao ser humano, pois, como aponta Pedroso (2003, p. 135), “Ler, em si, é traduzir”. Negar que haja esse processo, ainda que em níveis avançados de língua, é uma falácia disseminada sem comprovação científica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

GRAÇA, R. M. de O. *O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola*. 2011. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MONTEIRO, W. Ensino de língua...

MACHADO, A. M. *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Sudamérica, 1998.

PEDROSO, S. F. *Literatura e tradução no ensino de espanhol-língua estrangeira*. 2003. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. 2007. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Setor de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHETTINO, T. S. *Inclusão social e assimetria de informação no sistema de ensino superior brasileiro: uma análise comparativa*. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SCHÄFER, A. M. de M. *Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira*. 2000. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VILLALBA, T. Las implicaciones de la noción bajtiniana de discurso en la enseñanza de castellano a hablantes brasileños adultos. *Signo & Seña*, Buenos Aires, n. 20, 2009.