

¿Qué dicen las paredes? Leituras de Eduardo Galeano na sala de aula

Matheus da Costa Tatsch¹

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

Rosane Maria Cardoso²

Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

Resumo: O presente trabalho traça algumas reflexões acerca das possibilidades didático-pedagógicas da obra de Eduardo Galeano, especificamente os fragmentos, em aulas de espanhol. O estudo avalia, inicialmente, os textos como estratégia para fomento do pensamento crítico e o debate em relação à identidade latino-americana. Para isso, analisa-se como a obra de Galeano se relaciona com a teoria pós-colonial, com base, principalmente, nas pesquisas de Aníbal Quijano e Walter Mignolo. A seguir, pondera-se sobre como o texto literário do escritor uruguaio, por suas características específicas, permite, a par da aprendizagem da língua adicional, a construção de um sujeito leitor e, conseqüentemente, de um sujeito aberto à discussão da própria identidade latina. Nesse campo, buscou-se suporte teórico nos conceitos de sujeito-leitor (Langlade e Rouxel), de práticas de leitura (Bombini e Lafin) e de metodologias do ensino de língua adicional com base na literatura (Contreras; Castro e López Pratz).

Palavras-chave: Identidades latino-americanas; Eduardo Galeano; Literatura; Ensino de espanhol.

Title: ¿Qué dicen las paredes? Reading Eduardo Galeano's work in the classroom

Abstract: The present paper analyzes some of the didactic-pedagogical possibilities of Eduardo Galeano's work, specifically his fragments. The study initially evaluated the texts as a strategy to foster critical thinking and the debate regarding Latin American identity. Therefore, we analyzed how Galeano's work relates to post-colonial theory, based mainly on the research of Aníbal Quijano and Walter Mignolo. We also considered how the literary production of the Uruguayan writer, due to its specific characteristics, allows, along with the learning of an additional language, the construction of a reader-subject and, consequently, a subject open to the discussion of their own Latin identity. In this field, theoretical support was sought in the concepts of reader-subject (Langlade and Rouxel), reading practices (Bombini and Lafin) and methodologies for teaching additional language based on literature (Contreras; Castro and López Pratz).

Keywords: Latin American identities; Eduardo Galeano; Literature; teaching Spanish.

¹ Mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, professor de línguas estrangeiras. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5887-1664>. E-mail: mathtatsch@gmail.com

² Doutora em Letras. Atualmente, é professora visitante na Universidade Federal de Rio Grande/FURG e professora colaboradora do PPGL/UNISC. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8471-307X>. E-mail: cardoso.rosanem@gmail.com

*Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:
—¡Ayúdame a mirar!*

E. Galeano

Introdução – El origen³

Eduardo Hughes Galeano nasceu em 1940 em Montevideu, Uruguai. No início dos anos de 1960, iniciou a intensa carreira jornalística, fator que influenciaria sua atuação como escritor nas décadas seguintes. Logo, Galeano identificou-se politicamente com a esquerda latino-americana e com a cultura popular. Desenhista talentoso, publicou sua primeira caricatura política aos 14 anos de idade. A fama, inclusive em âmbito internacional, chegaria para Galeano em 1971, com *As veias abertas da América Latina*, considerada por muitos como sua obra-prima.

O texto ensaístico é uma extensa pesquisa histórica, bem como uma narrativa jornalística, em que o autor analisa os vários séculos de exploração do continente latino-americano por diferentes atores internacionais. Alguns anos depois, Galeano surpreende o mundo ao dizer que “não seria capaz de reler esse livro, cairia dormindo. Para mim, essa prosa da esquerda tradicional é extremamente árida, e meu físico já não a tolera” (2014). Embora essa afirmativa tenha sido entendida largamente como uma rejeição, por parte do autor, ao livro, podemos inferir que Galeano apenas abandonou a “prosa da esquerda tradicional”, preferindo outros recursos, sem deixar de lado suas convicções políticas e sedenta preocupação social.

Augusto e Silva (2015) apontam dois momentos na escrita de Galeano: o primeiro, com o marco *As veias abertas da América Latina*. Dois anos depois dessa publicação, Galeano lança *Vagamundo*, um dos primeiros livros a contar com o que viria a ser seu estilo mais frequente: o fragmento. Essa estratégia narrativa se fará cada vez mais presente na obra de Galeano, com destaque para *Dias e noites de amor e de guerra* (1978) e a trilogia *Memórias do fogo* (entre 1982 e 1986).

O texto de Galeano encontra um claro embate no espaço da crítica literária justamente por colocar-se em um espaço fronteiriço. Pertence a um gênero criado pelo autor; mistura-se à política, ao cotidiano, à história e antropologia, entre outras áreas do saber; é discutido como autor moderno (GONZÁLEZ, 1998) e pós-moderno (PALAVERSICH, 1995); e coloca o leitor na dúvida sobre estar lendo, por vezes, uma notícia ou um texto ficcional. Se, para a crítica, isso se constitui um problema de certo modo insolúvel, para o leitor é um campo

³ Título de um dos fragmentos de *El libro de los abrazos*.

aberto de possibilidades, um pacto estabelecido com o texto “cuja recuperação imaginativa está a cargo do receptor” (GONZÁLEZ, 1998, p. 105).

O controverso “fragmento” de Galeano interessa particularmente a este artigo que tem, como proposta, refletir sobre este gênero literário na escola, no âmbito do ensino do espanhol. A literatura, cada vez mais, tem sido associada ao aprendizado de língua adicional, pois o processo de construção de significados, além da leitura e da produção literária, pode desencadear contribuições significativas à aquisição da língua. Isso posto, pretendemos avançar, no presente estudo, para outro desafio: refletir sobre a identidade latino-americana.

Nosso objetivo, ao trazer esta abordagem, alia-se ao cotidiano como docentes de língua e de literatura em espanhol. Nesse contexto, não escapa à percepção o quanto o idioma, apesar de ser uma das línguas mais faladas no mundo, sofre o desprezo por parte da sociedade brasileira e mesmo de instituições de ensino e órgãos governamentais. Por considerarem o espanhol “fácil” pela proximidade linguística com o português, o estudo da língua frequentemente é negligenciado, ante a desculpa de haver outros idiomas mais importantes no campo dos negócios e das possibilidades de êxito profissional. Acreditamos que esse descrédito à língua se deve, em parte, ao fato de não nos reconhecermos como próximos ao continente latino-americano.

Em síntese, o presente trabalho trata de refletir sobre a abordagem dos fragmentos de Galeano como estratégia para fomento do pensamento crítico. Para isso, analisamos como a obra do autor se relaciona com a teoria pós-colonial e, a partir desse olhar, consideramos os conceitos de sujeito-leitor (Langlade e Rouxel) e discussões sobre práticas de leitura (Bombini, Lafin, Contreras e Castro, entre outros) no ambiente escolar, especificamente em aulas de espanhol como língua estrangeira.

1 Os conceitos pós-coloniais em Eduardo Galeano

As grandes referências da consolidação do pensamento pós-colonial no mundo contemporâneo são Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak, teóricos cujas origens geográficas apontam para o Oriente Médio e a Índia. Ainda que a teoria pós-colonial apresente argumentos que transpassam fronteiras, unidos pela exploração do colonizador, o fato de que tais autores escrevem desde uma herança colonial britânica ensejou um tipo de interpretação do pós-colonialismo que partisse da visão do colonizado latino-americano. É assim que pensadores como Walter Dignolo e Aníbal Quijano tratam de entender a questão através das diferentes heranças latino-americanas.

Para Quijano, nosso contexto atual representa o primeiro *sistema-mundo global* conhecido historicamente (2005, p. 123) com intenções de homogeneizar a existência social de todas as sociedades, privilegiando a racionalidade eurocêntrica. Esse fator se dá através da inter-relação de

Três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a *colonialidade do poder*, o *capitalismo* e o *eurocentrismo*. Claro que este padrão de poder, nem nenhum outro, pode implicar que a heterogeneidade histórico-estrutural tenha sido erradicada dentro de seus domínios. O que sua

globalidade implica é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Por isso, as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica (QUIJANO, 2005, p. 124).

A colonialidade do poder citada por Quijano é inerente à noção de uma modernidade moldada pelos colonizadores europeus que está diretamente ligada à perspectiva de superioridade racial. Assim, o racismo foi e continua sendo condição *sine qua non* para o funcionamento dessa modernidade:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005. p. 120).

A obra de Walter Mignolo vai ao encontro da perspectiva de Quijano, agregando-a a sua leitura do contexto atual. A modernidade, para esses autores, carrega consigo o “lado constitutivo e mais escuro” da colonialidade (2017, p. 2). Para eles, é relevante entender as contribuições dos pesquisadores pós-coloniais de outros continentes, mas é essencial realizar uma leitura do pós-colonialismo através da história colonial da América Latina. Ora, se o pensamento pós-colonial busca reencontrar a identidade do colonizado, nada mais lógico do que uma leitura que parta da região em questão. Assim, os teóricos latino-americanos constituíram grupos de estudos que abordam o pensamento pós-colonial a partir desse *locus*, não só entendendo que há diferenças históricas e outras possibilidades de análise, mas também tratando de romper com certas influências que os pós-coloniais indianos levaram para sua obra.

O grupo de pensadores pós-coloniais latino-americanos no qual se encontra Mignolo foi responsável por pensar o chamado “giro decolonial”, uma proposta pedagógica sustentada pelos conceitos da “colonialidade do poder, do saber e do ser”. Tais conceitos ampliam a ideia de violência epistêmica de Foucault, imaginando-a nos contextos coloniais (BALLESTRIN, 2013), e lançam mão de uma visão da opressão latino-americana como resultado de uma modernidade que teria começado com a vinda de Colombo. O “giro decolonial” chega, então, à ideia do pensamento fronteiriço, na definição de Mignolo, que “é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele [...] é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita” (2003, p. 52).

Logo, o pensamento fronteiriço está transpassado por códigos semelhantes à busca pelo lugar de enunciação, espaço constantemente negado pela modernidade. Os pós-

coloniais latinos buscam escrever o seu pós-colonialismo – ou decolonialismo – assumindo e abraçando as epistemologias do Sul; eles mantêm características estruturais em comum com os demais pós-coloniais, porém são assertivos em brindar e buscar sua própria análise para a questão.

A tarefa de analisar Eduardo Galeano através das lentes do pós-colonialismo tem sido realizada por vários pesquisadores, dos quais citamos Muniz e Cordiviola (2016), que abordaram fragmentos do livro *O caçador de histórias*. Os autores descrevem da seguinte forma a relevância da escrita de Galeano:

Explicitando com toda veemência os anseios de um sujeito marcado pelas dissidências dos projetos coloniais, Galeano esboça, através de um jogo de (des)apropriação, ensaios de uma consciência que servirá de subsídio para uma proposta alternativa aos relatos delineados desde uma topologia colonial (MUNIZ; CORDIVIOLA, 2016, p. 4).

Muniz e Cordiviola (2016) conectam Galeano aos mais importantes conceitos da teoria decolonial e pós-colonial, como as três colonialidades e a violência epistêmica de Spivak (2012). Os autores definem a importância de seus escritos em relação à teoria decolonial como uma síntese da história que constituiu a colonização dos saberes, linguagens, memória e imaginário. Eles também apontam para a força que as epistemologias do Sul possuem na obra de Galeano ao citarem o fragmento “Terra indignada”, presente em *O caçador de histórias* (MUNIZ; CORDIVIOLA, 2016, p. 7). Nele, o autor personifica a terra ao comentar um evento sísmico subsequente a um episódio de injustiça na Guatemala, assumindo uma perspectiva recorrente nas cosmovisões indígenas: da mãe natureza como elemento sagrado:

Terra indignada

Em maio do ano de 2013, pela primeira vez na história da Guatemala um exterminador de índios foi condenado por genocídio racial. Um tribunal de primeira instância o condenou a oitenta anos de cadeia.

O general Ríos Montt tinha sido o penúltimo de uma série de ditadores militares especializados na matança de indígenas maias.

Pouco depois da sentença, houve um terremoto: a terra, a mãe de todos os assassinados, tremeu e continuou tremendo sem parar.

Tremia de ira. Ela sabia que aconteceria o que aconteceu: a execução da pena do carrasco foi adiada pelas mais altas autoridades judiciais do país. A terra se rebelou, furiosa, contra a impunidade de sempre (GALEANO, 2016, p.52).

Tendo em consideração os argumentos trazidos por Muniz e Cordiviola acerca de *O caçador de histórias*, buscamos apresentar exemplos de obras que mostrem esse aspecto da escrita de Galeano, com textos de *O livro dos abraços*, *De pernas pro ar* e *Os filhos dos dias*. A seleção desse *corpus* se dá pela consolidação do gênero “fragmento” e de uma abordagem atenta aos aspectos popular e ao social na América Latina. Esses fatores também estão presentes no póstumo *O caçador de histórias*, analisado por Muniz e Cordiviola (2016). Vejamos, inicialmente, “Celebração das bodas da razão com o coração” e “Divórcios”, ambos de *O livro dos abraços*:

Celebração de bodas da razão com o coração⁴

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade⁵.

Divórcios

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços.

O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces.

O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias⁶ (GALEANO, 1989, p. 64-65).

O fragmento segue uma temática presente ao longo de toda a obra: a valorização da subjetividade como uma maneira de vencer um sistema que nos pede que abduquemos de tudo que não nos converte em máquinas. Galeano critica o sistema que isola razão e emoção e enaltece a cosmologia da costa colombiana, criada por *sábios doutores*, que desenvolveram uma palavra que define a combinação entre esses dois fatores. A valorização da(s) cosmologia(s) latino-americana(s) é uma característica essencial da obra de Galeano e poderia ser lida como um discurso que aponta os valores das chamadas Epistemologias do Sul, procurando respostas para as questões da modernidade a partir do sul mundial, sobretudo da América Latina.

Na introdução de *Memória do fogo*, Galeano, segundo pensamos, estabelece a relevância da busca por essas epistemologias: “Ao longo dos séculos, a América Latina não sofreu apenas a expropriação do ouro e da prata, do salitre e da borracha, do cobre e do petróleo: também sofreu a usurpação da memória. Desde cedo ela foi condenada à amnésia por aqueles que a impediram de existir” (GALEANO, 1991, p. 12). Assim, notamos que autor percebe que a exploração do continente não aconteceu apenas pelos meios econômicos, mas

⁴ Todas as traduções dos textos literários de Galeano – quando constarem – foram feitas por Eric Nepomuceno.

⁵ *Celebración de las bodas de la razón y el corazón. Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuarta: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.*

Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad

⁶ *Divorcios. Un sistema de desvínculos: para que los callados no se hagan preguntones, para que los opinados no se vuelvan opinadores. Para que no se junten los solos ni junte el alma sus pedazos.*

El sistema divorcia la emoción y el pensamiento, como divorcia el sexo y el amor, la vida íntima y la vida pública, el pasado y el presente. Si el pasado no tiene nada que decir al presente, la historia puede quedarse dormida, sin molestar, en el ropero donde el sistema guarda sus viejos disfraces.

El sistema nos vacía la memoria, o nos llena la memoria de basura, y así nos enseña a repetir la historia en lugar de hacerla. Las tragedias se repiten como farsas, anunciaba la célebre profecía. Pero entre nosotros, es peor; las tragedias se repiten como tragedias.

atinge níveis que não permitem que a América Latina exista a sua própria maneira. Ela “existe” nos moldes do opressor. Logo, a busca pela memória e pela(s) cosmologia(s) se faz necessária para que o continente retome sua voz e possa, enfim, *existir*.

Galeano busca uma necessária enunciação por parte do subalterno. Por isso, é inevitável relacionar a sua escrita com os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, ainda que o autor uruguaio não utilize das mesmas palavras que os teóricos decoloniais latino-americanos. Há uma intersecção clara entre os elementos defendidos por esses e por Galeano a partir do marco divisório que é o livro *Memória do fogo* na sua obra. Além disso, o uso do verbo *existir* na introdução de *Memória do fogo* remete ao conceito de agência, trazido por Bhabha e outros pós-coloniais. A agência, em Bhabha (1998), é o que permite às culturas subalternas a participação no jogo dos discursos, sempre lutando e negociando sua própria identidade. Ela se constrói no entre-tempo, tanto como desenvolvimento histórico quanto agência narrativa do discurso histórico.

Para o intelectual indiano, a produção de identidades se relaciona fortemente com a ideia de “temporalidade disjuntiva”, ou seja, as duas dimensões do tempo: “passado pedagógico” e “presente performativo”. O primeiro simboliza o tempo como tradição, como herança; já o segundo é o momento no qual podemos construir narrativas e lançar mão da “agência” (BHABHA, 1998). O intelectual indiano também fala sobre o “terceiro espaço” ou espaço *in-between*, no qual pontes entre conhecimento e discurso são construídas, gerando toda o tipo de expressões identitárias. O “hibridismo” (outro conceito valioso do estudioso), então, constrói identidades políticas e culturais através desses processos de alteridade. As noções de terceiro espaço e temporalidade disjuntiva se relacionam diretamente, produzindo uma variada gama de identidades altamente complexas.

Nesse sentido, o fragmento de Galeano entende a complexidade dos indivíduos através de uma premissa: somos, também, fragmentados. Estamos em pedacinhos, coloca Galeano, e escrevemos para juntá-los. Nossa fragmentação vem da escola, da igreja, do sistema que desvincula razão e emoção e que *esvazia nossa memória ou a enche de lixo* (grifos para outra referência à “memória”, conceito relevante para o autor uruguaio, como vimos na introdução ao *Memória do Fogo*). Recuperar a memória esvaziada, sequestrada, atacada é, para Galeano, a única opção para que possamos ser, enfim, agentes da história e criá-la: ao fim e ao cabo, sermos agentes da história é a condição para finalmente *sermos*.

A procura por essa existência se dá de várias maneiras. Escrever – juntar razão e emoção – é a saída de Galeano, pois lhe dá voz: é a agência, a busca pela enunciação dos escritos pós-coloniais, que permite aos subalternos a participação no jogo dos discursos, sempre em um processo de luta e negociação da própria identidade. Como encontrar essa enunciação, de acordo com Galeano? Como apontam os fragmentos trazidos, ela pode ser alcançada uma vez que rompamos esse *sistema de desvínculos*, que existe para que os *calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores*.

O indivíduo latino-americano está *coletivamente* em pedacinhos, pois é oprimido por um sistema que destrói sua memória e o impede de alcançar a posição de protagonista da sua própria história. Assim, esse “fragmento sobre os fragmentados” de Galeano revela vários

elementos caros tanto para o escritor quanto para os pensadores decoloniais cujas ideias descrevemos na seção anterior.

A destruição da memória aparece como elemento em outros escritos, como na parte final de “Mapa-múndi/2”, fragmento presente em *O livro dos abraços* que fala sobre as perspectivas desiguais em relação aos valores democráticos entre o Norte e o Sul do globo:

A democracia é um luxo do Norte. Ao Sul é permitido o espetáculo, que não é negado a ninguém. E ninguém se incomoda muito, afinal, que a política seja democrática, desde que a economia não o seja.

Quando as cortinas se fecham no palco, uma vez que os votos foram depositados nas urnas, a realidade impõe a lei do mais forte, que é a lei do dinheiro. Assim determina a ordem natural das coisas. No Sul do mundo, ensina o sistema, a violência e fome não pertencem à história, mas à natureza, e a justiça e liberdade foram condenadas a odiar-se entre si⁷ (GALEANO, 1989, p. 60-61).

Galeano segue uma interpretação da história que entende o liberalismo econômico como um modelo que foi imposto aos países de terceiro mundo (o Sul), enquanto o Norte fortalece suas próprias políticas de protecionismo. Nesse sentido, os países do Sul até podem aparentar ser democráticos (através das eleições), desde que a economia continue sendo um reduto de privilégios para alguns poucos. Tais privilégios estão resguardados por uma narrativa que, ao insistir em aspectos individuais, os justifica como “naturais”, ou seja, a riqueza de alguns poucos é inerente a eles, assim como a pobreza é inerente aos outros muitos.

A relação com a “destruição da história” é inevitável: o sistema ensina que a violência e a fome pertencem à natureza, pois demonstrar como esses fatores pertencem a uma ordem histórica seria um passo para que os “calados se transformem em perguntas”, retomando o que coloca o autor no fragmento “Celebração das bodas da razão com o coração”.

Assim, o autor termina o fragmento com uma oposição que é constante no seu trabalho: justiça e liberdade. Galeano entende que a disputa política na América Latina frequentemente se resume ao que é compreendido dentro desses dois conceitos, sendo a “justiça” invocada com a ideia de justiça social (normalmente associado à esquerda) e a “liberdade” como liberdade individual (normalmente associado à direita). O autor considera que esse debate deveria ser superado⁸, pois nasce de uma narrativa que não nos permite *fazer* a história, apenas repeti-la. Uma vez que consigamos recuperar a nossa própria história e realmente sermos capazes de criá-la ao nosso modo, veremos que os dois elementos podem coexistir e que não estão condenados a se odiar para sempre.

Galeano circula entre os conceitos de *colonialidade do poder, saber e ser* ao comentar tanto sobre a imposição de modelos políticos e econômicos, sistemas opressores e agências

⁷ *La democracia es un lujo del norte. Al sur se le permite el espectáculo, que eso no se le niega a nadie. Y a nadie molesta mucho, al fin y al cabo, que la política sea democrática, siempre y cuando la economía no lo sea. Cuando cae el telón, una vez depositados los votos en las urnas, la realidad impone la ley del dinero. Así lo quiere el orden natural de las cosas. En el sur del mundo, enseña el sistema, la violencia y el hambre no pertenecen a la historia, sino a la naturaleza, y la justicia y la libertad han sido condenadas a odiarse entre sí.*

⁸ Em “Direito ao delírio” (*De pernas pro ar*, 2020), Eduardo Galeano fala sobre suas perspectivas para o futuro. Sobre o debate mencionado, o autor comenta: “A justiça e a liberdade, irmãs siamesas, condenadas a viver separadas, voltarão a juntar-se bem de perto, costas com costas”.

subalternas que não são capazes de se manifestar, pois estão inseridas em um contexto que é dominado por narrativas hegemônicas.

O controle das narrativas é colocado também em dois fragmentos que se seguem no *Os filhos dos dias*, livro no qual cada dia do ano recebe um texto. Nos dias 14 e 15 de fevereiro, Galeano escreve sobre a prática do sequestro de crianças por parte do Estado, muito próxima aos latino-americanos devido à história recente da ditadura militar argentina. Aqui, o autor usa a noção de memória diretamente conectada às narrativas dominantes, no caso as da ditadura argentina, espanhola e da democracia australiana, demonstrando que essa prática também se deu em contextos de sociedades mais “libertárias”, aplaudida pelo público pois seria uma ação “em prol da civilização” por “educar” os filhos dos indígenas “selvagens”.

Crianças roubadas

Os filhos dos inimigos foram prenda de guerra da ditadura militar argentina, que roubou mais de quinhentas crianças em anos recentes.

Muito mais crianças foram roubadas, porém, e durante muito mais tempo, pela democracia australiana, dentro da lei e debaixo de aplausos do público.

No ano de 2008, o primeiro-ministro da Austrália, Kevin Rudd, pediu perdão aos indígenas que tinham sido despojados de seus filhos durante mais de um século.

As agências estatais e as igrejas cristãs haviam sequestrado as crianças, que foram distribuídas por famílias brancas, para salvá-las da pobreza e da delinquência e para civilizá-las e afastá-las dos hábitos selvagens.

Para *branquear os negros*, diziam (GALEANO, 2012, p. 62, grifos do autor).

O racismo institucional é um elemento constante nas diferentes *colonialidades* do mundo. A Austrália, por exemplo, aparece no imaginário como uma ex-colônia que alcançou o desenvolvimento de primeiro mundo sem supostamente lançar mão de práticas coloniais ou imperiais como as dos Estados Unidos. Mas essa imagem é equivocada uma vez que a história colonial do país se estende até os dias atuais na representação das diversas violências cometidas contra os povos indígenas daquele país e de seus descendentes.

As *colonialidades* decidem, através do domínio da narrativa, quais elementos podem existir e como devem existir. A ditadura argentina desconsiderava os direitos dos seus opositores e, por consequência, percebia-se no direito de sequestrar e criar seus filhos. A Austrália, ao longo de vários governos, decidiu que seria uma função de Estado sequestrar os descendentes indígenas, com um claro objetivo racista. A ditadura espanhola de Franco, nos dirá Galeano, também lançou mão dessa prática:

Outras crianças roubadas

- O marxismo é a máxima forma da patologia mental – havia sentenciado o coronel Antonio Vallejo Nájera, psiquiatra supremo na Espanha do generalíssimo Francisco Franco

Ele havia estudado, nas prisões, as mães republicanas, e havia comprovado que elas tinham *instintos criminosos*.

Para defender a pureza da raça ibérica, ameaçada pela degeneração marxista e pela criminalidade materna, milhares de crianças recém-nascidas ou muito pequenas, filhas de pais republicanos, foram sequestradas e arrojadas aos braços das famílias devotas da cruz e da espada.

Quem foram essas crianças? Quem são, tantos anos depois?

Não se sabe.

A ditadura franquista inventou documentos falsos, que apagaram suas pistas e aplicou a lei do esquecimento: roubou as crianças e roubou a memória (GALEANO, 2012, p. 63)

Galeano permite que vejamos, neste fragmento, como o domínio da narrativa envolve elementos discursivos, tais como a manipulação da ciência ou pseudociências a favor de objetivos políticos. Chamamos a atenção para a denúncia não só o roubo das crianças, mas o da memória, conceito sumamente relevante para o autor uruguaio: apagar os documentos, apagar a memória, impossibilitar a existência. Para Galeano, cerne do existir reside na memória, como vemos em “Desmemória”, n’*O livro dos abraços*:

Estou lendo um romance de Louise Erdrich. A certa altura, um bisavô encontra seu bisneto. O bisavô está completamente lelé (seus pensamentos têm a cor de água) e sorri com o mesmo beatífico sorriso de seu bisneto recém-nascido. O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha. O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória. Eis aqui, penso, a felicidade perfeita.
Eu não a quero (GALEANO, 1989, p. 82).

A memória é o que nos faz humanos, é o que nos brinda a existência, com alegrias e dores. A memória é o que nos permite entender de onde nascemos e que o mundo ao nosso redor não está simplesmente dado, mas construído através da nossa história que não é uma peça de museu, guardada em redoma de vidro, mas a “assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”, como coloca Galeano no fragmento “Celebração das contradições/2”, também de *O livro dos abraços* (p. 92).

Se a história não é uma relíquia intocável e se move a partir de nós, com ela olhamos para o passado e para o futuro. Essa noção se assemelha profundamente à ideia de Bhabha (1998) de temporalidade disjuntiva, em que o passado tem função pedagógica e o presente, performativa. Para captar melhor como Galeano entende o conceito de memória, parece-nos valioso analisar os fragmentos “Celebração das contradições/1” e “Celebração das contradições/2”:

Celebração das contradições/1

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. Auíheben era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. Auíheben significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; e assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria (GALEANO, 1989, p. 65).

Galeano não cita Hegel por acaso (pois sabe da influência do autor em Marx), tampouco faz uma análise detida da obra do filósofo alemão porque seu foco está na língua como fator cultural e nas possibilidades de entendimento do mundo que a mesma pode construir. A história humana nasce ao morrer e cria ao romper: a inserção de Galeano pelo mundo da filosofia de Hegel se relaciona com as influências marxistas do autor uruguaio, mas também as supera. Não se trata aqui apenas de uma análise dialética da história, mas pensá-la através da América Latina e no contexto em que o autor escreve, o que fica evidente no fragmento homônimo subsequente:

Celebração das contradições/2

Desamarrar as vozes, dessonhar os sonhos: escrevo querendo revelar o real maravilhoso, e descubro o real maravilhoso no exato centro do real horroroso da América.

Nestas terras, a cabeça do deus Elegguá leva a morte na nuca e a vida na cara. Cada promessa é uma ameaça; cada perda, um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão.

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Nessa fé, fugitiva, eu creio. Para mim, é a única fé digna de confiança, porque é parecida com o bicho humano, fodido mas sagrado, e à louca aventura de viver no mundo (GALEANO, 1989, p. 66).

A história humana é recheada de contradições e um exemplo perfeito disso, para Galeano, é a América Latina, onde descobrimos o “real maravilhoso” dentro do “real horroroso”. Esse fragmento poderia ser como um modelo da diferença de tom do autor de *As veias abertas da América Latina* para o autor de *O livro dos abraços*: a nova realidade possível é anunciada pelos sonhos; outras razões existem dentro dos nossos delírios. Galeano, no fragmento, celebra as contradições da nossa identidade que, como a história, está em constante movimento. Essa é a identidade para Galeano – sobretudo a identidade latino-americana – e, como tal, ela não pode ser desvinculada da história do continente, que simultaneamente mata e dá à luz; rompe e cria. Esse entendimento, como vimos, tem certa influência de Hegel e Marx, mas também das epistemologias e cosmovisões presentes na América Latina e que são tão caras aos estudiosos pós-coloniais do continente.

Ainda no que se refere à identidade, é evidente, na obra de Galeano, a influência das cosmovisões e epistemologias ameríndias. Podemos vê-la em fragmentos como “Eles souberam escutar”, de *Os filhos dos dias*:

Eles souberam escutar

Carlos e Gudrun Lenkersdorf nasceram e viveram na Alemanha. No ano de 1973, esses ilustres professores chegaram ao México. E entraram no mundo maia, numa comunidade tojolabal, e se apresentaram dizendo:

– Nós viemos para aprender.

Os indígenas ficaram em silêncio.

Depois de um tempinho, alguém explicou o silêncio:

– É a primeira vez que alguém diz isso para a gente.

E aprendendo Gudrun e Carlos ficaram por lá, durante anos e anos. Da língua maia, aprenderam que não há hierarquia que separe o sujeito do objeto, porque eu bebo a água que me bebe e sou visto por tudo que vejo, e aprenderam a cumprimentar assim:

– Eu sou outro você.

– Você é outro eu (GALEANO, 2012, p. 97).

Nesse fragmento, o autor exalta dois filósofos alemães que foram ao México trabalhar com os indígenas da etnia tojolabal. Sua chegada é recebida com assombramento pela humildade que demonstraram ao se colocar dispostos a aprender com os indígenas – a

história de Abya Yala⁹ é uma história de imposição estrangeira e quem mais fortemente a sentiu foram os indígenas.

Uma das estratégias mais usadas por Galeano é também um fator apontado pelos pós-coloniais para romper a narrativa hegemônica: a inclusão do testemunho do colonizado. Talvez aqui resida um dos argumentos a favor dos livros em forma de fragmentos, já que o recurso permite que centenas de histórias sejam contadas em apenas um livro, aumentando a força desse testemunho. De acordo com Miglievich-Ribeiro (2020), os “autores pós-coloniais redefinem categorias e conceitos que desenham outros espaços, tempos, sentimentos, vivências e, assim, reescrevem as histórias, necessariamente, no plural”. Buscar o testemunho dos colonizados, as epistemologias do Sul e identificar as opressões remanescentes no contexto latino-americano são justamente as estratégias que permitem a Galeano escrever “desenhando outros espaços”, imaginando outros mundos, outras razões possíveis. É natural, então, que sua escrita se mostre plural, polifônica, pois é através dessa diversidade de vozes que ele caminha em direção ao seu horizonte utópico e delirante de um mundo melhor.

Eduardo Galeano na escola

Com o avanço de algumas propostas pedagógicas com enfoque comunicacional, López Pratz indica que, por vezes, a literatura em sala de aula foi considerada um “aspecto negativo” (2009, p. 4), uma vez que não representava a maneira com que as pessoas se comunicavam. Tal noção configurava um erro, nas palavras de López Pratz, pois esses métodos acabavam “esquecendo que a língua é um contínuo e que a literatura não é mais que um dos muitos usos que se dão nesse contínuo” (2009, p. 4).

Reaproximar a literatura e a sala de aula, então, são possibilidades de interesse no andamento de um curso de idiomas. No entanto, o que se programa em sala de aula necessita bases sólidas, a fim de lançar mão de um exercício que não frustre as e os estudantes ou que lhes pareça inútil. Os percalços presentes nesse sentido foram descritos no artigo de Castro e Contreras (2011), porém vale ressaltar o que as pesquisadoras apontam como vantagens do uso de literatura em sala de aula: “o uso da literatura no ensino de Língua Espanhola tem quatro características positivas: sua condição de texto autêntico, as amplas possibilidades didáticas, suas variadas possibilidades de interpretação e sua capacidade de fazer o leitor refletir” (CASTRO; CONTRERAS, 2011, p. 2, tradução nossa).

É necessário apontar que as pesquisadoras realizaram atividades literárias nas quais notaram dificuldades por parte dos alunos, muitas vezes em relação ao nível do texto exigido, a questão do tempo (que permitia explicar questões gramaticais, mas não uma leitura aprofundada, ou seja, sem conseguir atingir o “prazer literário” para os alunos), etc. Elas apontam que o “acervo cultural” que a literatura traz consigo não foi atingido, pois a complexidade da leitura impediu que tal fator fosse acessado pelos estudantes. No entanto,

⁹ Abya Yala é um termo que significa “Terra viva” na língua do povo Kuna, originário do norte da Colômbia. O conceito vem sendo usado pelos povos originários do continente como contraponto a América. Mais informações: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>. Acesso em 13/01/2022.

a conclusão das pesquisadoras abre um leque de possibilidades para atividades em sala de aula:

Não negamos a importância da cultura no ensino de espanhol como segunda língua, mas sim acreditamos que se sobrestima a importância da literatura como texto portador do cultural porque não consideramos que seja nem o único lugar nem o lugar privilegiado para transmitir o cultural. As canções, os artigos jornalísticos, os filmes, entre outros textos, também são portadores de um acervo cultural sumamente rico e muitas vezes têm a vantagem de ser mais acessíveis que o discurso literário (CASTRO; CONTRERAS, 2011, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, se pensarmos a obra de Galeano como foi exposta até aqui, notamos que nada impede que uma dinâmica leitora seja realizada em conjunto com artigos, fotos, canções que também falem sobre os temas centrais da obra do autor uruguaio. A própria obra do autor apresenta uma extensa valorização da cultura popular e pode, assim, ser discutida juntamente com outras produções. Ainda em relação à pesquisa apresentada, as autoras trazem uma contribuição relevante no sentido de dinâmicas leitoras envolvendo fragmentos, microcontos, etc., ou seja, textos de menor tamanho que são escolhidos com a impressão de que não apresentarão tanta dificuldade aos alunos.

No entanto, a simplicidade de textos curtos pode ser enganosa, uma vez que esses gêneros podem conter informação subentendida, no não-dito, que exige do aluno uma interpretação que vai além do texto, o que pode gerar um sentimento de frustração ao não entender o que está sendo comunicado. Os argumentos de Castro e Contreras (2011) evidenciam a necessidade de uma preparação fora do texto literário antes da dinâmica em si, a fim de proporcionar às e aos estudantes uma leitura que faça sentido, apresente um acervo cultural e não termine por resultar em um sentimento de frustração. A observação das autoras nos apresenta um desafio considerável, mas acreditamos que alguns fatores na literatura de Galeano favorecem sua leitura dentro da sala de aula, sobretudo quando inserida em um contexto latino-americano: o fragmentarismo, a diversidade de temáticas, a abordagem liminar em relação à cultura de elite e a cultura popular e o caráter pós-colonial e anticapitalista.

Primeiramente, devemos dizer que o presente estudo bebe diretamente da fonte da dissertação de Lafin (2015) intitulada *Abraçando a escola do mundo ao avesso: aproximações entre a literatura de Eduardo Galeano e a aula de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. A pesquisa tratou de apontar estratégias em sala de aula para a leitura da obra do autor uruguaio no contexto do ensino de língua espanhola. Ao tecer argumentos a favor de pensar a literatura de Galeano na sala de aula, a autora lança mão de estudos antropológicos como o ensaio “Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar” (1983), de Fernando Ortiz, a fim de trabalhar com o conceito de “transculturação”.

Lafin comenta que originalmente o conceito se referia à “criação de uma nova cultura em um processo imperialista proveniente da metrópole, desvalorizando a cultura dominada [...] sem que seja possível aniquilá-la por completo” (2015, p. 56). No entanto, Lafin aponta que com o passar do tempo a ideia de “transculturação” sofreu mudanças, com ênfase em Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América Latina* (1975). Nesse âmbito, o conceito

inaugurado por Ortiz (1983) passa a expressar como “categoria superadora”, mostrando que o vínculo entre culturas impede uma manifestação de qualquer uma delas como “cultura pura” (LAFIN, 2015, p. 56).

Não nos interessa, aqui, entrar na discussão sobre “cultura pura” descrita por Rama, mas identificar que tal trabalho é relevante no sentido de mostrar que os traços culturais na América Latina superam as fronteiras geopolíticas. Um exemplo importante dado pela pesquisadora são as aproximações culturais entre Uruguai, Argentina e o estado do Rio Grande do Sul, representadas por expressões linguísticas similares (seja em português ou espanhol, como o “tchê” ou “che” em espanhol), tradições em comum (o consumo de erva-mate), etc.

A autora identifica que tal fenômeno transpassa a América Latina, mas que não necessariamente se mostra identificado pelos seus habitantes¹⁰. É o que acontece no Brasil, pois olhamos para a Europa e para os Estados Unidos como ideais e não nos reconhecemos como parte do ser latino-americano, parte do nosso próprio continente – somos “desterrados em nossa terra”, como descreveu Sérgio Buarque de Hollanda no seu clássico *Raízes do Brasil* (1995).

Ou seja, Lafin (2015) denota a falta de identidade e pertencimento latino-americano não só no meio escolar brasileiro, mas na sociedade como um todo. Essa ausência aponta, por outro lado, para a presença de uma visão histórica moldada através da perspectiva do dominador – seja o europeu ou o norte-americano – a qual está preocupada em impor a sua narrativa, não abrindo espaço para outras visões, como coloca Darcy Ribeiro: “porque só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas” (1995, p. 30). Através desse enfoque, começamos a entender como pensar a obra de Galeano nos termos da escola.

Ora, a questão identitária latino-americana é um dos principais, senão o principal, tema na literatura do autor uruguaio. Por consequência, queremos crer que a obra de Galeano pode indicar às e aos estudantes o que significa pertencer a este continente. Entendemos que o desenvolvimento de uma dinâmica de leitura a partir da obra de Eduardo Galeano exige uma preparação didática no que tange a abordagem e os fragmentos escolhidos, a fim de não causar frustração nos alunos, conforme vimos em Castro e Contreras. Além disso, temos, na versatilidade dos assuntos propostos – especialmente em relação à América Latina – a possibilidade de encorajar estudantes a pensarem seu lugar no mundo como latino-americanos e o que isso significa em seus distintos planos.

Dessa forma, criar uma proposta pedagógica passa diretamente por pensar o lugar no qual os estudantes que a receberão estão inseridos, quais são seus desafios e déficits, quais são seus sonhos e obstáculos. Nesse sentido, a educação latino-americana, com todas as suas particularidades, apresenta fatores em comum com os quais podemos dialogar. Um exemplo

¹⁰ De acordo com pesquisa de opinião pública publicada em 2015, apenas 4% dos brasileiros se identificam como latino-americanos. A média nos outros países pesquisados foi de 43%. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg. Acesso em 26 fev. 2022.

da observação desses aspectos se encontra no livro *Textos retocados: lengua, literatura y enseñanza*, de Gustavo Bombini.

O livro conta com a transcrição de uma conferência dada por Bombini com o título de *Enseñanza de la lengua, una mirada amplia y transversal*. Nela, o autor argentino apresenta argumentos que apontam para a necessidade de uma abordagem que esteja atenta aos contextos escolares e aos problemas estruturais da educação latino-americana (como a evasão escolar):

Se estamos de acordo que a agenda educativa da região latino-americana deve focar na problemática do fracasso escolar e da exclusão educativa, será necessário postular um ensino de línguas e literatura que se mostre permeável à particularidade dos contextos, entendidos a partir do marco teórico que constrói a prática e a partir da própria prática¹¹ (BOMBINI, 2015, p. 34, tradução nossa).

A literatura e as aulas de idiomas, nesse sentido, têm um papel relevante no momento em que não são usadas com uma lógica puramente mercantil, mas tratadas com seriedade através das possibilidades subjetivas e cognitivas que seus desafios podem lançar aos estudantes. Como coloca Bombini: “Podemos afirmar que uma visão sobre a língua traz consigo uma visão sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre as maneiras que os sujeitos têm de interagir com elas¹²” (2015, p.30, tradução nossa).

Bombini continua seu argumento sobre essa visão de mundo que as aulas de literatura e idiomas carregam consigo, apontando os caminhos que devem ser pautados pensando na exclusão escolar e outros problemas encontrados na educação latino-americana: “a pergunta seria: em que sentido os saberes e os usos da língua na escola (especialmente nos trajetos mais conflitivos da escolarização) favorecem ou evitam a construção do fracasso escolar?” (2015, p. 34, tradução nossa).

O autor desenvolve linhas de atuação para uma reflexão teórica e implementação prática, entre as quais se encontra o foco no desenvolvimento da sociolinguística, fator essencial na valorização de uma autoestima leitora, incentivando uma aproximação dos estudantes a certos tipos de produções culturais e garantindo-lhes uma abordagem que reconhecerá suas próprias expressões e criações:

Linhas prioritárias de reflexão teórica e de implementação prática: uma nova discussão sobre os aportes teóricos que as disciplinas linguísticas e literárias chamando atenção sobre a ausência de marcos que deem conta da leitura e da escrita como prática sociais compartilhadas que, por dentro e por fora da escola atravessam em conjunto o ensino.

Desenvolvimento da sociolinguística como marco de referência que permitirá por em discussão aspectos centrais de uma pedagogia da língua: as noções de linguagem padrão e diversidade linguística, de mudança, de norma linguística, de interação, registro, entre outras (BOMBINI, 2015, p.34 e 35, tradução nossa).

¹¹ Si estamos de acuerdo en que la agenda educativa de la región latinoamericana debe poner en el centro la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa, será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos desde el marco teórico que construye la práctica y desde la práctica misma.

¹² Podemos afirmar que una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre los modos que tienen los sujetos de operar en ellas.

Em outro artigo intitulado *La lectura como política educativa* (2008), Bombini desenvolve argumentos relacionando a promoção da leitura com a atenção que devemos ter com os contextos sociais dos alunos e o que esperam obter através do ato de ler. Segundo ele, ao desenvolvermos políticas educacionais voltadas à leitura, é importante levar em conta: “As práticas, os pressupostos, as representações sociais sobre a leitura, os modos de apropriação da cultura escrita típicos dos diferentes grupos sociais, as tradições e *habitus* que constituem o ponto de partida de toda a prática social (BOMBINI, 2008, p. 21, tradução nossa).

Ou seja, pode-se considerar uma série de fatores a fim de construir uma política pública de leitura efetiva. Um dos grandes méritos no artigo de Bombini é reconhecer o papel do leitor, seu entorno e cotidiano na elaboração de tais políticas, para que as mesmas tenham um papel significativo. De nada adianta uma proposta educativa abundante em informações, mas que desconsidera o grupo que será abordado e suas características próprias. Segundo pensa Bombini: “ao planejar uma política pública de leitura, nos perguntamos quais leituras, quais práticas, quais sujeitos, quais estratégias, quais concepções farão parte de um possível programa de ação a ser desenvolvido” (2008, p. 22, tradução nossa¹³). Bombini, então, ao pensar os vários sentidos da leitura, apresenta um argumento importante para que todos esses fatores se concretizem: uma iniciação simbólica. Nas palavras do autor: “ser parte de uma iniciação simbólica, partícipe de um ritual cultural parece constituir um requisito necessário para que estes enunciados metafóricos não se convertam em gestos de indiferença¹⁴” (2008, p. 24, tradução nossa).

Para que tal “iniciação simbólica” tenha efeito, é necessário partir de uma atitude e uma política que abranjam os grupos estudantis de maneira efetiva, ou seja, que tais ações estejam guiadas pelo sentido de particularidade de cada um dos grupos que venham a estar presentes nas escolas ou oficinas, levando em consideração todos os seus fatores únicos, promovendo uma educação que vá ao encontro do que lhes é familiar, e não ao encontro do que lhes é estrangeiro; *que rasque donde pique* – que coce onde há coceira - nas palavras de Galeano.

Quando falamos em particularidades, referimo-nos também às específicas questões sociolinguísticas e socioculturais, que não devem ser vistas como impeditivos, como obstáculos, mas como parte desse processo, como características intrínsecas e indispensáveis dos estudantes. Assim, é necessário lançar um “olhar sociocultural” (BOMBINI, 2008, p. 27) em direção a tais fatores. Negá-los ou combatê-los, em prol da homogeneização do estudo, como coloca Bombini, seria apenas mais um tipo de violência simbólica contra os grupos em questão.

Um dos caminhos possíveis, que nos permite recuperar uma imagem rica em relação com os sujeitos e com as práticas culturais e pedagógicas nas que participam, consiste em assumir um olhar sociocultural, que permita reconhecer situações

¹³ Texto original: “A la hora de planificar una política pública de lectura nos preguntamos qué lecturas, qué prácticas, qué sujetos, qué estrategias, qué concepciones formarán parte de un posible programa de acción a desarrollar”

¹⁴ Texto original: “Ser parte de una iniciación simbólica, partícipe de un ritual cultural parece constituir un requisito necesario para que estos enunciados metafóricos no se conviertan en mueca insignificante”.

diversas enquanto a seus participantes, sua localização, seu impacto, experiências nas que a leitura se apresenta como um valor e sobre a qual os sujeitos colocam expectativas diversas¹⁵ (BOMBINI, 2008, p. 27, tradução nossa).

Incorporar a visão dos estudantes não deve ser apenas um ato simbólico que se manifeste, na prática, como uma mera celebração da diversidade, enaltecendo os contextos que se dão na sala de aula. Lançar um olhar sociocultural significa, segundo ele, *recuperar* uma voz silenciada que busca seus meios de expressão. A fim de aprofundar a discussão, Bombini analisa a promoção da leitura através do conceito de “apropriação” (ROCKWELL, 2001), fazendo referência a como os leitores se apropriam dos textos, sua pluralidade de usos e interpretações (BOMBINI, 2008, p. 28). Bombini cita Rockwell (p.28) e explica que esse fenômeno rompe com a apreensão passiva do texto. É, de fato, um momento conflitivo de produção de sentidos que se concretiza na apropriação em nível social, histórico e individual que os leitores fazem dos textos, apreensão que inclui tanto quanto transcende os modos de leitura próprios da escola.

Assim, uma política de leitura em sintonia com a diversidade da sala de aula busca o diálogo com os sentidos construídos pelos leitores nas atividades didáticas e na sua experiência pessoal e social com a leitura. Nesse sentido, a esperada resistência por parte dos estudantes representa um elemento a mais no diálogo entre escola-aluno, sendo fator importante para o estabelecimento de diálogos e para a autêntica expressão daquele sujeito leitor que produz seus próprios significados da leitura.

Por conseguinte, é necessário lidar *com* a resistência dos alunos, e não contra ela, pois respeitar tal resistência permite uma construção dialética do conhecimento, abrindo espaço para a participação dos estudantes. Elaborar cenários que possam ser positivos para os alunos nessa tensão entre a homogeneização e a particularidade é o desafio da teoria e da prática das políticas de leitura. O autor argumenta que, através dessas dinâmicas que jogam com a resistência dos alunos, podemos estabelecer pontos de contato que são legítimos para as pessoas que estão tratando de aceder a uma leitura que as considere sujeitos. Assim, promover a leitura está diretamente ligado à promoção dos próprios agentes de leitura, nas palavras de Bombini.

O sujeito leitor

Os argumentos de Bombini sobre promoção da leitura indicam um caminho para o presente trabalho, pois nos incentivam a abraçar os contextos sociais e a resistência dos indivíduos que fazem parte da nossa prática docente, trazendo o seu mundo para a intrincada fórmula que compõe os elementos de uma proposta de atividade pedagógica. Agora, é hora

¹⁵ Texto original: “Uno de los caminos posibles, que nos permite recuperar una imagen rica en relación con los sujetos y con las prácticas culturales y pedagógicas en las que participan, consiste en asumir una mirada sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas.”

de propor um diálogo com o conceito de sujeito-leitor e entender os aportes teóricos que essas ideias podem trazer para este texto.

Para isso, analisaremos o artigo “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra”, de Gérard Langlade, presente na obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL *et al.*, 2013), dedicada à abordagem da perspectiva subjetiva da leitura. Em seu artigo, Langlade desenvolve argumentos que entendem a subjetividade do leitor como momento chave do fenômeno da apropriação do texto, frequentemente fugindo da leitura “profissional” e elaborando novos sentidos que se constroem e se reconstróem no imaginário dos leitores.

Esse lugar onde as obras se reproduzem de maneira infinita deve ser um objeto de atenção a pensarmos as atividades de leitura, pois ao abrirmos espaço na discussão para a figura do sujeito leitor, estaremos contribuindo para que a marca da leitura provoque, atinja e incentive os leitores na construção do seu arcabouço literário. Dessa forma, é essencial discutirmos o que se esconde através do conceito do sujeito leitor, leitor empírico ou leitor subjetivo.

O leitor subjetivo é construído pelas experiências de leituras fundadoras (ROUXEL *et al.*, 2004, p. 29), pelas vivências e memórias de cada pessoa, que por mais que compartilhem um mesmo contexto social, faixa-etária, etc., sempre estarão marcadas por suas individualidades. A ideia do sujeito leitor traz o foco de volta aos sujeitos, que podem reproduzir uma mesma obra de inúmeras maneiras conforme a mesma é reproduzida durante e após a leitura:

Em uma atitude de leitura "normal" - quando leio "um livro em minha poltrona por prazer" -, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvidas, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito (ROUXEL *et al.*, 2004, p. 32).

Dessa forma, cada leitura se constrói de maneira dialética em relação às experiências únicas do sujeito leitor. O que temos é uma multiplicidade de sentidos, todos relevantes para uma discussão em torno ao texto literário, pois estamos falando dos mais variados processos de apropriação por parte dos leitores. Colocar a experiência no centro da questão permite reavaliar a noção de texto literário, atividades de interpretação (e utilização¹⁶) do texto, etc., pois passamos a reconhecer a legitimidade da subjetividade do leitor. A relevância do conceito de sujeito leitor se dá, então, através da apropriação das obras e suas contínuas reelaborações, produzindo uma diversidade de sentidos que pode ser incluída nas discussões em sala de aula, ao invés de combatida em prol de algum tipo de “interpretação homogênea”.

Na esfera da heterogeneidade de apropriações constitui-se o caráter infinito do texto, uma vez que os sentidos continuam sendo construídos pelo leitor empírico mesmo após a

¹⁶ Para uma discussão mais detalhada entre o interpretar e utilizar dos textos literários, recomendamos a leitura do artigo “A tensão entre o utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”, presente no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL *et al.*, 2004).

conclusão da leitura. É possível dialogar com essa construção, pois ela também é um fator de produção de leitura literária, mesmo que se mostre lacunar: "todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua produção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária" (LANGLADE, 2013, p. 35).

Além de dar destaque à função do sujeito leitor, essa abordagem também revela que o texto só se faz inteiro através da relação com os leitores e como os mesmos "completam" a obra literária com suas próprias experiências. O texto literário, sem esse aporte, estará inacabado. Apontar para o caráter inacabado do texto significa entender que as obras geradas pelo sujeito leitor são elementos de produção literária, que podem ser trabalhadas, processadas e desenvolvidas em sala de aula. É imaginar que abordar uma obra como a de Galeano gerará toda sorte de apropriações, que revelarão como os estudantes recriam e reproduzem o texto a partir das suas próprias noções e, sobretudo, suas próprias *identidades*, conceito que permite inúmeros tipos de discussão ao lermos Eduardo Galeano:

As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor (LANGLADE, 2013, p. 36).

Provocar essa "distância participativa" significa fomentar uma discussão que pode abrir horizontes de interpretação e se estender a vários tipos de temas, dada a diversidade inerente à obra de Eduardo Galeano e as múltiplas leituras e atividades que podem ser pensadas para o público-alvo. É por essa razão que propomos uma leitura com foco na discussão da identidade latino-americana com leitores brasileiros, pois acreditamos que há uma conexão que pode ser feita através das experiências dos sujeitos, por mais que os mesmos não se declarem identificados com o que pensam ser a "identidade latino-americana".

Retomando o texto de Langlade (2013), a figura do leitor real é essencial na sua experiência de apropriação e produção literária. Assim, o autor finaliza seu texto encorajando essa participação dos leitores reais: "já não seria hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos alunos, isto é, leituras marcadas por 'reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações?'" (ROUXEL *et al.*, 2013, p.38).

No entanto, muitas inquietações surgem sempre que buscamos incorporar esses elementos a um planejamento didático, na medida que temos de refletir sobre como lidar com a tensão "interpretação vs utilização" (ROUXEL *et al.*, 2004); como abrir espaço para esses leitores empíricos; e, sobretudo, como planejar uma prática e seu desenvolvimento, tendo em vista que há uma infinidade de produções literárias que podem ser realizadas pelo leitor real. Ainda que não haja respostas diretas e resolutivas para essas questões, o que está ao nosso alcance é, seguindo o pensamento de Langlade, abrir espaço para a voz na sala de aula e acolher esse leitor real e sua subjetividade.

Contudo, tais preocupações têm, ainda, um desdobramento, pois é preciso pensar sobre como trabalhar esses conceitos em aulas de língua estrangeira para estudantes que não

estão familiarizados com Galeano. Primeiramente, ao conhecermos a obra do autor uruguaio, notamos as diversas possibilidades de interpretação e de atividades pedagógicas que podem jogar com variados elementos presentes em seus textos: as noções de cultura popular, a integração latino-americana, os fragmentos, a maneira com que Galeano pauta seus textos (por exemplo, a função dos títulos em *O livro dos abraços*), etc.

Lafin, na sua dissertação, aponta os efeitos de Galeano entre seus estudantes brasileiros de classe-média e classe-média alta. Segundo ela, a leitura da obra do autor uruguaio provoca um certo estranhamento naqueles valores internalizados pelos alunos, fazendo com que preconceitos já estabelecidos sejam encarados e discutidos:

Observo que meus alunos em geral passam a relativizar certos (pré)conceitos que sempre alimentaram. Galeano humaniza. Ele nunca escreveu para os poderosos, mas os herdeiros dos poderosos precisam conhecê-lo. Será que isso não poderá evitar que determinadas engrenagens sigam existindo? (LAFIN, 2015, p. 12)

“Galeano humaniza” é uma bela definição do efeito da obra do autor nos leitores. Essa “humanização” parte da facilidade com que o autor nos coloca na posição do outro - em uma posição de alteridade – e constrói caminhos de empatia e identificação com os personagens de seus fragmentos. Além disso, Lafin apresenta outros elementos em relação à escrita do autor que o transformam em objeto de estudos inovador para o público brasileiro:

Galeano transita, com extrema habilidade, por ficção, jornalismo, história, política e sociedade. Tudo isso com uma linguagem extremamente simples e direta, por meio da qual estabelece análises muito profundas sobre temas como imperialismo, capitalismo, fome, pobreza, desigualdade social, injustiça e corrupção (LAFIN, 2015, p. 9).

Na sua dissertação, Lafin argumenta que os alunos brasileiros, em geral, não se identificam como latino-americanos. Tal fenômeno já foi mencionado em trabalhos, como o de Sérgio Buarque de Hollanda. Lafin comenta: “Há (...) um todo cultural e que nossos alunos brasileiros apresentam dificuldade em ver-se como integrante desse todo” (2015, p. 12). Lafin faz um apelo aos colegas professores:

Chego a um ponto destas linhas em que é válido lembrar que este trabalho nasceu com o objetivo de propor algo, talvez em função da minha veia docente, da minha rotina de sala de aula e dos constantes questionamentos que tal condição gera. Espera-se que os professores de ELE se sintam aptos a desenvolver a noção de **identidade latino-americana** em suas salas de aula, promovendo um contato profundo entre seus alunos e a cultura latino-americana. Por mais que seja algo muito subjetivo, tenho como objetivo que meus colegas e eu sejamos capazes de construir o **sentimento latino-americano** em nossos alunos, isto é, o sentimento de pertencimento a esse todo (LAFIN, 2015, pg. 57, grifos da autora)

Construir esse sentimento latino-americano é um dos objetivos destas reflexões. Nesse sentido, retomamos as discussões sobre pós-colonialismo, com o propósito de pensar estratégias, passando pela obra de Galeano e considerando a constituição de um sujeito leitor. Para isso, destacamos, na presente seção, algumas perspectivas possíveis em sala de aula de espanhol com os fragmentos de Galeano e seus elementos mais comuns: a cultura popular, a identidade latino-americana, o fragmento e a compreensão que o autor faz de conceitos como memória, liberdade e justiça.

Um exemplo de como o autor uruguaio lida com o tema da cultura popular é a série de fragmentos em *O livro dos abraços* chamada “Dizem as paredes”, uma coletânea de frases escritas em muros da América Latina. Através dessa manifestação cultural, Galeano demonstra como certos temas são abordados de maneira semelhante nos diferentes países latino-americanos. Vejamos um desses textos:

Dicen paredes/2

En Buenos Aires, en el puente de La Boca:

Todos prometen y nadie cumple. Vote por nadie.

En Caracas, en tiempos de crisis, a la entrada de uno de los barrios más pobres:

Bienvenida, clase media.

En Bogotá, a la vuelta de la Universidad Nacional:

Dios vive.

Y debajo, con otra letra:

De puro milagro.

Y también en Bogotá:

Proletarios de todos los países, uníos!

Y debajo, con otra letra:

(*Último aviso.*) (GALEANO, 2002, p. 55).

Através das frases coletadas, Galeano comunica alguns dos sentimentos presentes nas nossas sociedades em relação à política e a economia: a indiferença e falta de esperança em relação à política, a derrocada econômica, etc., mas, sobretudo, mostra como sociedades tão diferentes quanto a venezuelana e a argentina padecem de crises semelhantes. Assim, cria-se uma noção em relação ao continente que permite pensarmos que tais frases poderiam ter sido escritas em qualquer um dos nossos países. Por outro lado, é necessário ressaltar que Galeano não procura uma abordagem “generalista” da América Latina, na qual todos os países e todas as cidades refletem os mesmos problemas devido às mesmas explorações. A sua obra tem um foco claro nas particularidades que nos unem como cidadãos do mundo e da América Latina, mas não tem a intenção de eliminar as singularidades de cada pessoa ou sociedade.

Retomando o fragmento, muitos são os questionamentos que podem ser propostos. Quem são essas pessoas por trás (ou na frente) das paredes que dizem tantas coisas? Há sintonia entre essas frases ditas? E por quê? Escrevemos com a dor da apatia ou com a esperança de sonhar uma sociedade melhor? Levando essas perguntas adiante, como podemos planejar uma atividade em relação a esse fragmento?

As frases coletadas por Galeano trazem sempre uma revelação final que tem um caráter surpreendente na narrativa, seja ela pensada ou adicionada posteriormente (como no caso da frase “Deus vive, *só por milagre*”). Esse elemento final pode ser abordado em sala de aula, sendo subtraído da narrativa e dando espaço à imaginação dos alunos, convidados a completarem os versos. O texto ficaria assim:

Dicen las paredes/2¹⁷

En Buenos Aires, en el puente de La Boca: Todos prometen y nadie cumple.

_____.

¹⁷ Mantivemos o texto em espanhol, tendo em vista que aqui nos referimos a uma possível prática em sala de aula de língua espanhol.

En Caracas, en tiempos de crisis, a la entrada de uno de los barrios más pobres:
Bienvenida, _____.

En Bogotá, a la vuelta de la Universidad Nacional: Dios vive. Y debajo, con otra letra:
_____.

Y también en Bogotá: Proletarios de todos los países, uníos! Y debajo, con otra letra:
_____ (GALEANO, 1989, p. 55, adaptado).)

Trata-se de um exemplo possível em sala de aula, sem a intenção de encontrar uma “resposta correta”, mas de relacionarmos as diferentes interpretações lançadas pelos estudantes e confrontá-las através do diálogo. De que modo chegarão a essas mais diversas respostas? Quais influências serão significantes nesse processo de produção literária?

Nesse sentido, no fim da atividade, ao revelarmos as frases originais, poderemos também sentir a reação dos leitores com o texto. Haverá concordância ou não? É possível que os estudantes proponham suas próprias frases como um “novo texto”, reproduzindo a obra. Além disso, conforme o tema da oficina, podemos relacionar as respostas dadas com outros fragmentos ou tópicos abordados pelo autor.

Da mesma forma, é possível abordar o contexto que abrange os estudantes, pensando na questão latino-americana, já que estaremos lidando com brasileiros e brasileiras. Podemos, em outro tipo de atividade, retirar do texto os lugares mencionados pelo autor e lançar uma série de perguntas: onde vocês imaginam que essas frases estavam? Em que países, em que cidades? Elas poderiam estar nas suas cidades, nos seus bairros? Lançamos as perguntas com a intenção de buscar o diálogo entre aquelas palavras e os sentidos criados nas nossas comunidades.

Depois de lermos o texto original, podemos ver as conexões que os estudantes fazem entre as cidades mencionadas e as suas próprias. Será possível observar o quanto os alunos relacionam a obra e seu próprio entorno e de que maneira isso se dá. Após discutirmos tais questões, podemos lançar uma observação sobre nossos espaços urbanos: o que dizem as paredes das nossas cidades? O que dizem *as nossas* paredes? Estarão elas em sintonia com as paredes observadas por Galeano?

Esses dois exemplos de práticas de leitura criam um jogo de relações entre os leitores e a obra, expondo uma complexa interação entre o texto (re)criado pelos leitores empíricos, o original e as possíveis discussões em sala de aula. O objetivo aqui é ouvir e dialogar com esses leitores empíricos, a fim de observarmos como se constrói a relação de aproximação ou distanciamento com o texto original e suas reproduções.

A diversidade de temas presente na obra de Galeano nos permite uma atividade conectada à geografia, como a anterior, mas também nos permite estabelecer outros nexos: com a história, filosofia, sociologia e antropologia. Por isso, poderíamos pensar o uso que o autor faz de conceitos como “felicidade”, “memória” e “liberdade” em fragmentos como “A desmemória/1” e “O medo”, presentes na mesma página de *O livro dos abraços*.

Ambos os textos trazem situações que Galeano descreve para ilustrar seu entendimento em relação a esses conceitos complexos e contam com desfechos inesperados que ajudam a trazer a ideia principal à tona. Frente a esse tipo de texto, sugere-se uma atividade preparatória, que discuta a interpretação dos alunos em relação aos conceitos e sua

relevância em suas vidas. Em que pensam quando pensam em “memória”? Que situações vêm à mente? Qual a importância do conceito para eles?

E então, mais uma vez, presenciaremos um leque de possibilidades cujas respostas são de difícil previsão – lembremos de Bombini e tratemos de jogar com essas tensões, abraçá-las sem censura, pois são elementos de uma expressão que deve ser incentivada. Esse diálogo pré-leitura, afim de observar como os estudantes lidam com tais tópicos, é valioso no sentido de imaginar como será seu contato com o texto em questão.

Analisemos o fragmento “La desmemoria/1”, já mencionado, trazido aqui novamente para conveniência do leitor. Nele, Galeano reflete sobre uma leitura sua e os elementos que lhe são apresentados ao realizá-la. O autor conclui o fragmento com a sua opinião, a qual abre novas possibilidades de interpretação e se conecta fortemente com o significado da “memória” como colocado em grande parte da sua obra:

La desmemoria/1

Estoy leyendo una novela de Louise Erdrich. A cierta altura, un bisabuelo encuentra a su bisnieto. El bisabuelo está completamente chocho (sus pensamientos tienen el color del agua) y sonríe con la misma beatífica sonrisa de su bisnieto recién nacido. El bisabuelo es feliz porque ha perdido la memoria que tenía. El bisnieto es feliz porque no tiene, todavía, ninguna memoria. He aquí, pienso, la felicidad perfecta. Yo no la quiero¹⁸ (GALEANO, 1989, p.82).

Uma sugestão de atividade, entre as abordagens possíveis, seria jogar como Galeano o faz na parte final de seus fragmentos. Assim, poderíamos subtrair a frase de conclusão (*Yo no la quiero.*), reduzindo o texto ao relato do autor sobre o romance de Erdrich e suas impressões:

Após a leitura, abre-se um espaço para discussão em relação à “felicidade” atribuída aos personagens. Qual é a função da “memória” na interpretação de Galeano? Que tipo de felicidade é essa e como podemos descrevê-la? Ela é, de fato, perfeita? Não buscamos, obviamente, que os estudantes cheguem à mesma conclusão de Galeano, mas esperamos gerar uma discussão que crie uma desconfiança em quanto à ideia de “felicidade perfeita” descrita pelo autor.

Uma vez apresentada a última parte do texto, podemos convidar os estudantes a darem suas opiniões: por que Galeano recusa a “felicidade perfeita”? O que existe por trás da mesma no relato do autor? O objetivo passa a ser a construção do nexo entre a felicidade e a memória não só nesse fragmento, mas na obra do autor e no entendimento do mesmo em relação à América Latina. As memórias, boas ou más, nos constroem como pessoa, mas Galeano vai além disso: elas nos constroem como sociedade, como continente e como um povo que ainda luta para entender o que é e para onde quer ir.

Depois de estabelecer a conexão entre a “memória” e a obra de Galeano, podemos indagar como entender esse fragmento visando a questão histórica do nosso continente. A América Latina tem dificuldades estruturais em lidar com a própria história e as reverberações

¹⁸ *Estou lendo um romance de Louise Erdrich. A certa altura, um bisavô encontra seu bisneto. O bisavô está completamente lelé (seus pensamentos têm a cor da água) e sorri com o mesmo beatífico sorriso de seu bisneto recém-nascido. O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha. O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória. Eis aqui, penso, a felicidade perfeita. Eu não a quero.*

dessa complexa relação estão expostas nas diversas escolhas democráticas por líderes autoritários saudosistas de ditaduras militares. Assim, abriríamos espaço para que os estudantes reflitam sobre tal fenômeno.

Dependendo da estrutura das aulas, podemos convidar os estudantes a encontrarem na própria obra de Galeano fragmentos que exponham essa conflituosa relação com a história e abrir-lhes espaço para justificar suas escolhas. Assim, incentivamos os alunos a seguirem a leitura do autor de uma maneira mais livre, concedendo-lhes o poder de selecionar os próprios fragmentos que querem trazer para discussão.

Essas são algumas das possibilidades didáticas relacionadas a temas comuns na obra de Galeano e os conceitos de sujeito-leitor e a questão da identidade latino-americana. Contudo, consideramos necessário avançar um pouco mais no que tange a pensar a literatura como processo didático em aulas de espanhol.

A introdução da literatura em aulas de idiomas tem sua importância reconhecida, mas exige atenção por parte dos docentes (GONZÁLEZ COBAS; SANZ, 2009). A aproximação de textos como os de Galeano e as reflexões que apresentamos neste artigo pressupõem aprendizes com conhecimento sólido em espanhol – ainda que a discussão do léxico e o aprimoramento linguístico também sejam uma meta. Nessa perspectiva, a discussão sobre a América Latina não necessariamente estará presente em todas as aulas.

Na vinculação aqui pensada – como a obra de Galeano pode se relacionar com a teoria pós-colonial, os conceitos de sujeito-leitor e práticas de leitura em aulas de língua espanhola –, é possível fomentar uma relação de confiança entre os participantes, conforme defende Rouxel: “um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos” (2013, p.31). Acreditamos, talvez com certa ingenuidade, que essa proximidade com a leitura de Galeano, em seu sentido pleno, ampliará tanto as possibilidades linguísticas dos estudantes quanto as perspectivas interpretativas: do texto, de si e do mundo circundante.

Considerações finais

A obra de Galeano, como destaca González, é de difícil classificação. Circula entre o fragmentário e o ensaio (ocasionalmente em uma relação de intersecção, como em *De pernas pro ar*); circula entre o moderno e o pós-moderno; entre a objetividade da primeira parte da sua escrita e a subjetividade da segunda. Galeano, segundo seu próprio depoimento, no Canal Brasil¹⁹, gosta de imaginar sua obra com um olho no microscópio e o outro no telescópio. A opção pelo fragmento não foge dessa intenção: ao fim e ao cabo, o autor escreve em muitas partes para tentar materializar uma realidade cuja complexidade seria inalcançável de outra maneira. A precisão da sua representação da América Latina ganha força nessa escolha, pois o leitor, em um exercício dialógico com a obra, gradualmente constrói a imagem do continente no seu imaginário, entendendo suas dores e celebrações. Nesse exercício instigante e incansável de ver o todo a partir das pequenas partes, Galeano tira o leitor de qualquer zona de conforto e estimula o questionamento e a alteridade. Assim, sua obra exige

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=47aFAIDierM>. Acesso em 04/10/2021.

a exposição, uma abertura do leitor a vários “Outros”. Retomando o fragmento “O mundo”, presente em *O livro dos abraços*, se situarmos Galeano naquele *mar de fueguitos* avistado lá de cima, sua escrita é uma daquelas chamadas que ninguém consegue olhar sem piscar e quem se aproxima, se acende.

Acreditamos que o fragmento, com sua natureza breve e impactante, constitui um elemento no mínimo interessante para atividades em sala de aula, desde que adaptado de maneira a evitar a frustração dos estudantes. Notamos que existe uma multidisciplinaridade dentro da obra de Galeano e uma significativa conexão com o continente latino-americano, fator propício para a abordagem em sala de aula com alunos brasileiros.

Nesse sentido, trouxemos também à discussão os conceitos de sujeito-leitor e as práticas pedagógicas relatadas por Bombini, que transformam as práticas em sala de aula em atividades de construção coletiva e de estímulo dos leitores empíricos, reconstruindo obras e garantindo espaço para a expressão. Baseando-nos em tais ideias, lançamos um argumento inicial para que a obra de Eduardo Galeano esteja presente nas salas de aula não somente como um texto a ser discutido e/ou vertido ao português.

Esperamos ter evidenciado que a obra de Eduardo Galeano representa um campo de discussões que vai além do ensino de língua adicional e/ou mesmo de literatura *per se*. Seus escritos dialogam com conceitos essenciais da teoria pós-colonial e potencializam o sentimento de alteridade do estudante brasileiro em relação à identidade latino-americana.

Referências

AUGUSTO, A. M. de A., & SILVA, T. V. Z. da. Literatura para além dos gêneros literários: a escrita de Eduardo Galeano. *Revista Cerrados*, 23(38).

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política* [online]. 2013, n. 11 [Acesso: 17 out. 2021], pp. 89-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Epub 10 Jul 2013. ISSN 2178-4884. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. 2013.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOMBINI, G. La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de Educación*. N.º 46 (2008), pp. 19-35. 2008.

BOMBINI, G. *Textos retocados: lengua, literatura y enseñanza*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El hacedor, 2015.

CASTRO, M. E; CONTRERAS, M. Á. *¿Para qué sirve la literatura en una clase de español?* Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2860/ev.2860.pdf?. Acesso em 30/04/2021. 2011.

GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre, RS – L&PM Editores, 2020.

GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Disponível em: http://resistir.info/livros/galeano_el_libro_de_los_abrazos.pdf. Acesso em 31 de julho de 2020. 1989.

GALEANO, E. *Fútbol a sol y sombra*. Disponível em: http://www.nerudavive.cl/descargas/eduardo_galeano/el_futbol_a_sol_y_sombra.pdf. Acesso em 30 de julho de 2020. 1995.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Montevideo: Glenur S.A., 2013.

GALEANO, E. *Memória do fogo*; [tradução Eric Nepomuceno]. - Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

GALEANO, E. *O caçador de histórias*. 3. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALEANO, E. *Os filhos dos dias*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GALEANO, E. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Disponível em: https://resistir.info/livros/galeano_patatas_arriba.pdf. Acesso em 29 de julho de 2020. 1998.

GALEANO, E. *Ser como eles*. 3ª Ed. Revan. 2005.

GALEANO, E. *Memoria del fuego*. 19ª ed. Siglo XXI de España Editores. S.A. Madrid. 1991.

GONZÁLEZ COBAS, J.; SÁNZ, E. H. El Quijote en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Nº. 42, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3015382>. Acesso em 24 fev. 2022.

GONZÁLEZ, J.R. La estrategia del fragmento - El libro de los abrazos de Eduardo Galeano. Castilla: *Estudios de literatura*, n.23, p.99-108, 1998.

HOLLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAFIN, G. *Abraçando a escola do mundo ao avesso: aproximação entre a literatura de Eduardo Galeano e a aula de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. Dissertação de mestrado, UFRGS, 2015.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie *et al* (Org). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, 2013, p. 25-38.

LÓPEZ PRATS, E. *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera*. Propuesta de programación didáctica: últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé. Universitat de Girona. Girona, 2009.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. *A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças*, Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 123 | 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/11077>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.11077>. Acesso em: 16 jan. 2020

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – Vol. 32 Nº 94. Junho/2017.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUNIZ, R.; CORDIVIOLA, A. América Latina nas narrativas de Eduardo Galeano: (re)visões de história, ficção e identidade. *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/wp->

content/uploads/sites/35/2016/12/MUNIZ_SP11-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf. Acesso em 30/04/2021. 2016.

PALAUERISCH, D. *Silencio, voz y escritura en Eduardo Galeano*. 1995. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/title/560635>. Acesso em 07 ago. 2021.

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana Instituto pensar, 2005. p. 93- 126.

RAMA, Á. *Transculturação na narrativa latino-americana*. Rio de Janeiro: Cadernos de Opinião, 1975.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 3, n.º 3. Buenos Aires: El Hacedor, Jorge Baudino, 2005.

ROUXEL, A. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: Leitura de literatura na escola. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: *Uma literatura nos trópicos*. Ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, 1971. p. 9-26.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: EDUEMG, 2012.

Recebido em: 01/03/2022

Aceito em: 29/09/2022