

LEITURA DIALÓGICA DE NARRATIVAS HISPANO-AMERICANAS: APROXIMAÇÕES ENTRE BAKHTIN E PAULO FREIRE

Aliana Georgia Carvalho Cerqueira¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma abordagem de leitura dialógica de narrativas hispano-americanas com base na teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e o Círculo e no pensamento de Paulo Freire sobre a leitura. A discussão realizada objetiva apontar o dialogismo bakhtiniano e a leitura como prática da liberdade, na perspectiva freireana, como uma resposta ao letramento literário em língua estrangeira, especificamente, à leitura de narrativas hispano-americanas: contos. A abordagem discutida visa à construção da alteridade e a relevância histórico-cultural dessa literatura no contexto do Brasil e da América Hispânica. Considerando essa dialogia na leitura, a formação de contrapalavras com as palavras do texto literário, o caráter próprio da significação (relacional), a iniciação das outras palavras do leitor que participam na construção de sentidos, entende-se que o trabalho com a leitura que seja coerente com a dialogia inerente ao texto literário deve considerar os gêneros discursivos como base para a abordagem do texto a ser lido, possibilitando o encontro da alteridade entre discurso e leitor, entre a cultura própria e a cultura alheia, evidenciando a autonomia e a construção de si pelo olhar do outro por meio da narrativa.

Palavras-chave: Dialogismo. Gêneros Discursivos. Leitura de mundo. Conto.

DIALOGIC READING OF HISPANO-AMERICAN NARRATIVES: APPROACHES BETWEEN BAKHTIN AND PAULO FREIRE

Abstract: Abstract: This paper presents a dialogical reading approach of Hispanic-American narratives based on Mikhail Bakhtin's dialogic theory and the Circle, and Paulo Freire's theory about reading. The discussion aims to point out Bakhtinian dialogism and reading as a practice of freedom in Freire's perspective as a response to literary literacy in a foreign language, specifically to the reading of Hispanic-American narratives: Tales. The approach discussed aims at the construction of alterity and the historical-cultural relevance of this literature in the context of Brazil and Hispanic America. Considering this dialogic in reading, the formation of counter words with the words of the literary text, the proper character of the signification (relational), the initiation of the other words of the reader who participate in the construction of meanings, it is understood that the work with reading that is consistent with the dialogic inherent in the literary text should consider the discursive genres as the basis for the approach of the text to be read, enabling the encounter of alterity between discourse and reader, between one's own culture and the culture of others, highlighting the autonomy and construction of themselves through the gaze of the other through the narrative.

Keywords: Dialogic, discursive genres, world reading, short stories.

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2011), especialização em Didática do Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica (2014) e mestrado em Letras: Linguagens e representações pela mesma instituição (2014). É doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, é apresentada a intersecção das teorias que embasaram a investigação para a proposta de trabalho de leitura de narrativas hispano-americanas – o dialogismo de Bakhtin e o Círculo e a leitura na perspectiva freireana². Assim, o posicionamento teórico do trabalho centra-se no sociointeracionismo, situando a abordagem das narrativas dentro dos gêneros discursivos. O conceito do gênero, segundo o Círculo de Bakhtin, indica sua compreensão centrada nas esferas de uso da linguagem verbal.

Os gêneros discursivos, antes de uma reflexão individual e isolada de Bakhtin, são um conceito constitutivo de um projeto arquitetônico coletivo iniciado nos anos vinte e finalizado nos anos sessenta, cujos principais membros foram Bakhtin, Volóchinov e Medviédev (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016), hoje denominado Círculo de Bakhtin. Sua perspectiva de estudos da linguagem e da literatura ficou conhecida como método sociológico e, posteriormente, metalinguístico.

Os gêneros, dentro dos estudos da leitura de textos literários, são aqui estudados sob esse olhar dialógico. Cabe especificar a diferença entre gêneros discursivos e gêneros literários como se pode compreender dos estudos do Círculo:

Os gêneros literários são tipos particulares do tipo geral constituído pelos gêneros do discurso. Quanto ao problema do diálogo e da dialogicidade interna à enunciação, os gêneros literários desempenham um papel fundamental. De fato, os gêneros literários [...] representam o diálogo de todos os outros gêneros do discurso. Por conseguinte, na literatura encontramos a *palavra dialógica já objetivada* no nível de gênero, com graus diferentes de objetivação e de dialogicidade (PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007, p. 230 – grifo dos autores).

Desse modo, não vale estabelecer critérios de análise com base no trinômio gênero épico, lírico e dramático, como eram classificados a partir de estudos literários baseados na Antiguidade Clássica. Antes, esses termos correspondem ao *modo* pelo qual um determinado gênero faz parte. Sendo, por exemplo, o gênero literário conto, dentro do modo narrativo ou épico e pertencente ao domínio da prosa. Assim, o conto, como gênero que se constitui da prosa, perfaz o recorte dado a este trabalho.

A pesquisa, de caráter eminentemente bibliográfico, teve como fundamentação a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e o Círculo e o pensamento de Paulo Freire sobre a leitura. A

² O presente trabalho apresenta resultados da minha pesquisa de doutoramento intitulada “Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de ELE: a alteridade e a formação do leitor”, com tese defendida em 02/2019. O recorte aqui dado mostra a abordagem proposta para a leitura dialógica do gênero conto – uma das narrativas hispano-americanas presentes em livros didáticos de Espanhol Língua Estrangeira Moderna (ensino médio), do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD/2015, que compuseram o *corpus* das análises feitas.

discussão realizada objetivou apontar ambas as perspectivas como uma resposta ao letramento literário em língua estrangeira, especificamente, à leitura de narrativas hispano-americanas – nesse caso, contos de Júlio Cortázar. Alguns autores já apontaram aproximações teóricas entre o pensador russo e o educador brasileiro, como Moura (2012) e Geraldi (2018). Todavia, em literatura hispano-americana, a discussão com base nos estudos freireanos ainda é inicial, revelando uma abertura a novos olhares sobre a leitura em língua estrangeira.

As reflexões de Paulo Freire³ são necessárias na atualidade pelo que o pensador brasileiro já defendia: uma ciência não alienada, isto é, que busque compreender a realidade pelo concreto, não por conceitos que se distanciam (sem um compromisso de retorno) da realidade local, (FREIRE, 2005). Conseqüentemente, sua proposta de educação se opõe ao tipo de “educação bancária”, de acumulação e memorização de conhecimentos. Essa prática bancária “implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.” (FREIRE, 2011, p. 97). Defende-se, então, o educador que seja problematizador, que re-faça seu ato cognoscente na cognoscividade dos educandos (FREIRE, 2011). Assim, os alunos, em lugar de serem recipientes inertes de depósitos, serão investigadores críticos, em diálogo com o professor que também tem a postura desse investigador crítico.

Nota-se que as afirmações freireanas apontam para um encontro da alteridade⁴, da dialogia que marca o ser humano. O ato de ir, vir, devir na pronúncia da palavra. Se o diálogo é parte do existir humano, a educação não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito a outro ou a simples troca de ideias a serem consumidas entre os envolvidos: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 116). É na dialogia que se estabelece a prática da educação, que se desenvolve a aprendizagem.

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

³ Paulo Freire (1921-1997): educador, ativista e filósofo brasileiro autor de várias obras distribuídas num período de mais de 30 anos, foi conhecido principalmente por sua obra *Pedagogia do Oprimido* (escrito em 1968 durante seu exílio no Chile e publicado em 1974 no Brasil, traduzido para mais de 30 idiomas, sendo o único livro brasileiro a constar na lista dos 100 títulos mais indicados por professores em universidades de língua inglesa – Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia).

⁴ A alteridade e a dialogia são os dois pilares do pensamento bakhtiniano (GERALDI, 2010). O primeiro pressupõe “o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu” e o segundo pilar, “qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (p. 105). A alteridade é uma nova forma de constituição do sujeito. Enquanto a identidade centra-se no eu e parte dele em direção ao exterior, a alteridade mostra que é o Outro quem define o eu.

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

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

Desse modo, o letramento literário visa também formar leitores para ler o mundo. É ter a literatura como forma única de preservar e transmitir a experiência ao outro, distante e diferente, sensibilizá-lo para a diferença, para a empatia, para a reconhecimento de sua alteridade.

1. Conceitos em Bakhtin: Dialogismo e Gêneros Discursivos

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

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

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

É, então, no discurso dialógico que a natureza da linguagem como meio de comunicação e arma de luta se revela. O conceito de linguagem centra-se na enunciação. Esta

é de natureza social, um produto do ato de fala, uma resposta ao já dito: “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184). Assim, compreende-se o enunciado como expressão linguística orientada pelo e para o outro. Logo, o trabalho com gêneros como o conto, possui um fio condutor dentro de uma tessitura literária, como, por exemplo, o modo narrativo. Porém, cada um tem sua marca própria, dadas suas características como gênero discursivo, sua enunciação como acontecimento único. Vale, então, apresentar o conceito de gêneros discursivos, que, por sua vez, está vinculado ao dialogismo. Bakhtin (2011), na construção de seu pensamento sobre os gêneros discursivos, considera o dialogismo do processo comunicativo em detrimento da classificação das espécies (de manifestações artísticas) definida por Aristóteles. O autor russo propõe uma nova abordagem, centrada nas esferas de uso da linguagem verbal, cujas relações de interação são processos produtivos de linguagem, (MACHADO, 2012). O olhar de Bakhtin (2002), então, valoriza as ações cotidianas dos homens comuns em suas práticas languageiras, suas enunciações, a interação, os diversos signos que compreendem a dialética, a interdiscursividade e a interculturalidade da palavra. São nessas ações cotidianas do ser humano que se pode observar o enfoque da funcionalidade do gênero em cada área da atividade e da comunicação humanas. Nas palavras do pensador russo:

Uma dada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

É justamente tendo em vista as esferas de uso da linguagem e, conseqüentemente, os tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais têm em comum a natureza verbal, que Bakhtin (2011) distingue os gêneros discursivos. Para ele, há gêneros primários (da comunicação cotidiana) e secundários (formações complexas elaboradas a partir da comunicação produzida por códigos culturais elaborados). Nesse sentido, a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambas as distinções dos gêneros, sempre dialógica.

Logo, os gêneros discursivos, os tipos relativamente estáveis de enunciados, com o tripé que os constituem – conteúdo temático, forma composicional e estilo – apontam sempre para uma cadeia de enunciações, para a própria sociedade. Não há, pois, como ver o objeto de leitura de forma isolada. Nele estão presentes a voz de seu autor como ato responsivo, da cultura estrangeira e das práticas sociais a ela atreladas, por exemplo. Desse modo, a

perspectiva dialógica da leitura prevê aprendizagem e práticas culturais que se vinculam aos gêneros discursivos que são lidos, que integrem as práticas sociais e o mundo do leitor.

Assim, tanto quanto o dialogismo, a pedagogia de Paulo Freire (2002, 2005) aponta à prática autônoma do ato de ler e uma resposta a essa integração. O discurso desse pensador brasileiro mostra convergências com o pensamento bakhtiniano. Linguagem, palavra, consciência e diálogo são conceitos basilares em Bakhtin e que convergem com os fundamentos linguístico-filosóficos da pedagogia da leitura freireana (MOURA, 2012). Ambos os pensadores, em suas colocações, mostram a linguagem no centro das relações humanas.

Tanto na acepção freireana como na bakhtiniana, passar a ler o mundo é construir sentidos pela contrapalavra: “A arte, qualquer arte verdadeira, permite este trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana. Não se trata de uma compreensão mensurável ou explicável dentro dos padrões convencionais.” (MACHADO, 2004, pp. 26-27). Desse modo, a compreensão, na perspectiva bakhtiniana, é um modo de diálogo, pois nesse processo é estabelecida uma relação equivalente às suas réplicas (MOURA, 2012). A compreensão é consequência da interlocução, é construção de sentidos. Importante, pois, inserir o aluno nessa cultura letrada, possibilitar o encontro cultural por meio da leitura do texto literário.

2. Leitura de literatura como aprendizagem: o olhar dialógico de Bakhtin e Freire

A dialogicidade encontra-se tanto nos estudos de Bakhtin e o Círculo como no desenvolvimento do pensamento freireano, como tem sido demonstrado. O ponto principal da perspectiva freireana de educação é a concepção do ser humano como um ser de relações, que o capacita a transitar por dois mundos: o natural e o cultural. (MOURA, 2012). O ser humano, na concepção freireana, é aberto. Por seu caráter transitório torna-se um ser diferente, histórico, criador de cultura. A posição que ocupa na sua circunstância é uma posição dinâmica. (MOURA, 2012). Para Freire (2011), os homens são seres que não podem ser fora da comunicação porque são comunicação. Criar obstáculos à comunicação é “coisificá-los”.

Sua proposta de educação problematizadora, em detrimento da educação bancária acena para a alteridade na formação de si. Professor e aluno em relação dialógica na produção do conhecimento, como o eu e o tu que são constituídos em dialogia, deve ser a marca do processo de ensino-aprendizagem que rompe a imposição comumente realizada na educação bancária:

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

Considerando essa dialogia nas relações sociais e, concomitantemente, na educação, o educador brasileiro defendia a criticidade, a conscientização para autonomia na aprendizagem, para a ação humana possibilitada pelo conhecimento. Para ele, só há diálogo se há um pensar verdadeiro: “Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático.” (FREIRE, 2011, p. 114).

Assim, a proposta freireana objetiva mostrar ao sujeito a importância de tomar a palavra para atuar sobre a realidade que o circunda (MOURA, 2012). Portanto, conhecer a realidade é “(re)conhecer a si próprio como ser datado e situado, (re)criador da cultura, capaz de projetar sua criação e de projetar-se nela, fazendo-a e fazendo-se significar” (MOURA, 2012, p. 103). Aqui observa-se uma proposta de leitura como a alteridade, pois conhecer a realidade é conhecer a si próprio. Para ser leitor, é necessário compreender o mundo, instante em que o sujeito compreende-se nele e com ele. Dessa forma, o conhecimento de si mesmo está relacionado com a leitura. A compreensão das palavras constrói-se na dialogicidade, uma condição para que os sujeitos alonguem-se na inteligência da palavra e, desse modo, construam uma percepção crítica sobre a realidade.

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

De um modo semelhante ao que propunha Freire (2005) – que o aprendizado da leitura na alfabetização não fosse, necessariamente, uma compreensão profunda da realidade, antes o desenvolvimento da atitude curiosa do sujeito, de sua criticidade, exercício que possibilite a

autonomia do ato de conhecer – a leitura em língua estrangeira na educação básica deve objetivar essa atitude curiosa diante do diferente, o conhecimento intercultural que possibilite a construção de sua identidade a partir do Outro, isto é, da alteridade. Por exemplo, antes de formar-se proficiente ou com nível avançado em ELE, reconhecer-se como parte da cultura hispânica pode possibilitar o conhecimento para crescer no desenvolvimento da leitura nessa língua estrangeira.

Dessa forma, espera-se que a leitura de narrativas literárias insira o estudante no universo ficcional, iniciando-o na arte da palavra como ato responsivo – que requer uma resposta e que, tendo o leitor um papel ativo, mostra uma responsabilidade na arte. Se uma das propostas de Freire (1996) era elaborar o material didático a partir da percepção do universo circundante dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, a leitura de literatura estrangeira pode seguir essa meta. Na medida da possibilidade do profissional, do professor no papel de mediador de leitura, ou seja, de acordo com os recursos de que disponha, deve propor as atividades prévias segundo o universo circundante do aluno, a cultura, vivência, juntamente com o texto literário, isto é, elementos da cultura do aluno que possam ser evocados pela/na cultura da narrativa literária.

Assim, em consonância com o dialogismo bakhtiniano, a proposta dialógica de leitura evidencia o Outro como parte desse processo de construção dos sentidos, no instante da contrapalavra: leitor e autor conectando-se pelo estético. A partir das perspectivas apontadas – as concepções de linguagem e de leitura freireanas e o dialogismo bakhtiniano – sintetiza-se que ler é encontrar-se com o Outro, é (re)construir linguagens, é saber-se parte de um todo, de uma cultura que parecia alheia, porém, que também me define como sujeito no mundo.

Freire (2005) sinalizava o vínculo entre linguagem e realidade, sendo a palavra como material da linguagem verbal o cerne de sua proposta (MOURA, 2012). Sendo assim, mediar a leitura de literatura é construir pontes entre a cultura do aluno, a cultura que o circunda (cultura do seu século) e a cultura legítima que se quer compartilhar de forma sistemática – a letrada. O professor, então, deve buscar estabelecer essas pontes: texto – leitor – leituras contemporâneas. Precisa-se conhecer o repertório do aluno. Se professor é aquele que conhece sua sala de aula, como mediador de leitura deve, pois, considerar sua identidade em processo, sua autonomia, seu desenvolvimento, uma vez que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Conhecendo seu público, proporá atividades prévias de leitura pensadas especificamente que poderão iniciar o leitor na cultura do Outro a partir da sua própria

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

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 34 – grifo nosso).

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

O mediador de leitura deve investigar a palavra-mundo dos alunos, uma leitura de mundo desse leitor por meio de um levantamento (vocabular, segundo Freire, 1996) de expressão e representação. Desse modo, prever o que de representação da sua vivência eles têm elaborado, como sua linguagem se expressa simbolicamente.

3. Gêneros da narrativa breve em perspectiva: leitura de conto

Como exemplo da abordagem que tem sido apresentada, a leitura de contos de Júlio Cortázar, de sua obra *Historias de cronopios y de famas*, pode promover essa troca por meio da intersubjetividade advinda do ato estético, da linguagem ressignificada e cheia de sentidos construída pelo leitor. Pode-se trabalhar a identidade hispano-americana, com questões que abordem os espaços descritos nos contos e sua relação com a realidade de quem vive ali. Além de transpor a visão das personagens quanto ao espaço urbano para a vivência do

aluno/leitor, possibilitar o conhecimento e sua reflexão sobre a cultura representada na/pela Literatura. Quais aspectos culturais podem ser notados por meio do conto e que são diferentes ou (des)semelhantes aos do aluno/leitor constitui uma questão que pode ser enfatizada.

Nos contos há personagens que vivem de diferentes maneiras, reagindo de forma diferente em determinados espaços urbanos. Mostra uma história social que marca cada uma delas. Para a ampliação de sentidos na leitura, possibilita-se a reconstrução dos significados transcritos pelas personagens, promovendo outra leitura de mundo por parte do aluno/leitor ao “convidá-lo” a considerar a sua própria cidade, seu próprio contexto, talvez com detalhes antes não percebidos, como o espaço urbano e como o indivíduo interage nele, quais questões econômicas e sociais podem influenciar nessa relação.

Vale ressaltar que não se deve instrumentalizar o texto literário, antes permitir a leitura mais livre, que o aluno construa sentidos pelas palavras do texto, ainda que mediadas pelo professor, mas que enfoque a fruição semântica pelo estético – o estranhamento causado pelos contos, a aparente desconformidade com outras narrativas, como o conto clássico, a reverberação em si e a construção das personagens e do espaço considerando a “imagem” que o leitor puder construir com a sua própria leitura. As reflexões sobre o estético dos contos e sua relação com o espaço urbano podem ser trabalhadas e pensadas no ato responsivo que caracteriza a prática da linguagem.

O texto literário como uma cadeia de sentidos lacunar prevê estratégias para que os sentidos se construam ou, baktinianamente, para que o leitor dê o possível acabamento do texto. Os contos de Cortázar preveem essas estratégias. Cada um dos contos apresentados revelam costumes, características e traços culturais de personagens. Ironia, caracterização hiperbólica e anáforas são algumas das marcas estilísticas nesses contos.

O exagero marca a distinção entre uma personagem e outra, enfatizando a sorte ou desdita de cada uma. Trata-se do conto *Viajes* (anexo). Nele, as ações dos “famas” são pragmáticas, desenvolvem-se em torno de seus objetivos com a viagem, verificando a qualidade do hotel, declaração dos bens e certificação dos médicos disponíveis no hospital da cidade. Elas conseguem realizar tudo a que se propõem e sem dificuldade, celebram sem nenhuma preocupação: “*Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad [...]. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda*”⁵. Já os “cronopios” têm menos sorte que os “famas”. Para eles, os hotéis estão cheios, até mesmo o

⁵ Terminadas essas diligências, os viajantes reúnem-se na praça maior da cidade [...]. Porém, antes dão as mãos e dançam uma ciranda.

tempo atmosférico não coopera – “*llueve a gritos*”⁶ – e ainda têm dificuldades com os táxis. Mas, apesar de todos os problemas enfrentados, seguem otimistas, deslumbrando-se com a cidade visitada e a possibilidade de experiências ali. Por fim, há os “*esperanzas*”. Estes sequer realizam viagens, deixam-se levar pela imaginação: “*se dejan viajar por las cosas y los hombres*”⁷.

Para exemplificar o exagero ou estilo hiperbólico que marca esses contos, o conto *Terapias* mostra a personagem “*cronopio*” em ação altruísta, agindo como médico, “*Un cronopio se recibe de médico*”,⁸ e ajudando a um enfermo. O conselho dado tem êxito, porém, logo o mesmo mal acomete o próprio *cronopio*, fica este refém da enfermidade sem indícios de que alguém o ajude.

Finalmente, em *Tristeza del cronopio*, as anáforas parecem marcar o pensamento da personagem *cronopio*: “*que su reloj se atrasa, que su reloj se atrasa, que su reloj*”⁹. O tempo para a personagem parece punição, pois tenta encontrar vantagem entre ele mesmo e os *famas* pelo fato de estes últimos estarem atrasados cinco minutos. Experiência urbana, solidão e tempo expressam uma possível segregação que constrói a tristeza da personagem: “*Yo tengo un reloj con menos vida, con menos casa y menos acostarme, yo soy un cronopio desdichado y húmedo.*”¹⁰.

Assim, a leitura desses contos podem evidenciar as representações discursivas trabalhadas no próprio contexto da obra literária e a partir de temas propostos – como a representação dos espaços urbanos que fazem parte da vivência do aluno/leitor. No conto *Viajes* há possibilidade dessa discussão, com a adjetivação à cidade vista pelos olhos de suas personagens. A frase “*La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad*”, é uma expressão que evoca qualificação dos espaços, mas nesse trecho do conto pode ser trabalhada a ironia empregada pelo narrador. Quais os sentidos de uma repetição e do uso do superlativo no contexto que envolve as personagens, uma vez que essa ironia, também faz parte da construção estilística de Cortázar?

Desse modo, a literatura não deve ser trabalhada como pretexto para a inserção de conteúdos gramaticais, antes, como representação de realidade(s), da resignificação dos espaços do mundo físico no universo ficcional. Finalmente, a abordagem da leitura deve também focar o aspecto interdiscursivo/dialógico das narrativas, como as relações entre as

⁶ Chove ruidosamente.

⁷ Deixam-se viajar pelas coisas e pelos homens. (Traduções minhas).

⁸ Um *cronopio* se denomina médico.

⁹ Que seu relógio atrasa, que seu relógio atrasa, que seu relógio.

¹⁰ Eu tenho um relógio com menos vida, com menos casa e menos deitar-me, eu sou um *cronopio* infeliz e úmido. (Traduções minhas).

entrevistas que Júlio Cortázar já deu sobre essa obra, seu próprio posicionamento no contexto das ditaduras latino-americanas, a construção estilística dos seus contos atrelada à forma composicional e temática, abordando o gênero conto de modo mais ampliado.

Para a construção da alteridade por meio da leitura dessa narrativa, como construção representacional da cultura nos países da América Hispânica, bem como do próprio Brasil, pode-se abordar aspectos do contexto dos lugares argentinos representados nos contos, comparando essa representação com outras realizadas em contos brasileiros, por exemplo, relacionando estilos, vivências e culturas. Ademais, promover a reflexão sobre como a visão das personagens dos contos pode mudar o modo de ver a seu próprio lugar/cidade/estado/nação; como a identificação com as personagens possibilitam a (re)construção de si mesmo, que mudanças a leitura do contos pode ter gerado na forma de pensar os espaços urbanos e sua gente.

Finalmente, vale acrescentar que a abordagem de leitura dialógica de narrativas hispano-americanas também encontra sua importância no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Conforme o estudo de Osorio (2016), o discurso literário no desenvolvimento da língua estrangeira tem importância na própria formação identitária do aluno, num processo dialógico de leitura:

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

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

redutores, talvez, menos lógica porque representação, porém aberta ao reconhecimento, à abstração, às possibilidades não permitidas.

Finalmente, tendo em vista a obra literária no ensino de ELE, o aluno, como leitor autônomo, pode ser capaz de construir novos sentidos possibilitados pelo professor que media o diálogo entre o aluno e a narrativa hispano-americana apresentada. Desse modo, a autonomia na leitura, a formação da competência literária e a construção identitária com a interculturalidade é o que se espera do trabalho com o texto literário em língua estrangeira de modo dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aproximação entre a teoria pedagógica (de Freire) e a filosofia da linguagem (de Bakhtin e o Círculo), nota-se que ambos os pensadores focalizaram o lugar da linguagem nas relações sociais. Consequentemente, chega-se ao entendimento de que o ensino de leitura de literatura em um idioma ainda pouco conhecido do aluno deve ser conduzido pela perspectiva da dimensão social da linguagem.

A intersecção da perspectiva bakhtiniana e da freireana sobre a linguagem aponta a uma possível resposta ao letramento literário em língua estrangeira. O papel do leitor na leitura deve indicar a busca do professor pelo contexto social e pelas manifestações de linguagem para fazer a ponte entre o universo do aluno e o universo da literatura hispano-americana. Assim, quais impressões de mundo os alunos evidenciam? Essas impressões que refletem e refratam a realidade (MOURA, 2012) podem nortear as escolhas de abordagem à apresentação do texto literário.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: Un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de "Alegría de los famas".

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: "La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad". Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a verlas porque ellas ni se molestan.

Terapias

Un cronopio se recibe de médico y abre un consultorio en la calle Santiago del Estero. En seguida viene un enfermo y le cuenta cómo hay cosas que le duelen y cómo de noche no duerme y de día no come.

-Compre un gran ramo de rosas- dice el cronopio.

El enfermo se retira sorprendido, pero compra el ramo y se cura instantáneamente. Lleno de gratitud acude al cronopio, y además de pagarle le obsequia, fino testimonio, un hermoso ramo de rosas. Apenas se ha ido el cronopio cae enfermo, le duele por todos lados, de noche no duerme y de día no come.

Tristeza del cronopio

A la salida del Luna Park un cronopio advierte que su reloj atrasa, que su reloj atrasa, que su reloj. Tristeza del cronopio frente a una multitud de famas que remonta Corrientes a las once y veinte y él, objeto verde y húmedo, marcha a las once y cuarto. Meditación del cronopio: "Es tarde, pero menos tarde para mí que para los famas, para los famas es cinco minutos más tarde, llegarán a sus casas más tarde, se acostarán más tarde. Yo tengo un reloj con menos vida, con menos casa y menos acostarme, yo soy un

cronopio desdichado y húmedo". Mientras toma café en el Richmond de Florida, moja el cronopio una tostada con sus lágrimas naturales.

Enviado em: 18/11/2019

Aceito em: 07/11/2019