

O ensino de literatura hispânica na educação básica sob a luz da decolonialidade e do letramento crítico

*Cristina Gutiérrez Leal**

*Camila De Souza Santo***

*André Figueiredo Freitas****

* Nací en Coro, Venezuela. Me formé como profesora de lengua y literatura (UNEFM-Venezuela). Soy MSc en Literatura Iberoamericana (ULA-Venezuela) y Doctora en Literatura Comparada (UFRJ-Brasil). Mis principales intereses son vinculados a las relaciones intermediales, específicamente literatura y fotografía, relacionados con el tema de la identidad, ciudad y genealogía. También escribo poesía. E-mail: cdgl19@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4025-3320

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Português e de Espanhol como idiomas adicionais. Entre 2012 e 2014, atuou como formadora em tecnologias educacionais para professores de línguas na rede pública estadual de Minas Gerais pelo Projeto Taba Eletrônica da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Entre 2012 e 2015, ministrou cursos de língua espanhola junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE/UFMG). Atuou como professora de português língua adicional no âmbito do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) na UFMG em suas edições de 2014, 2015, 2016, 2018 e 2019. Entre 2018 e 2019, realizou pesquisa de mestrado sobre potencialidades e limitações dos dispositivos móveis no desenvolvimento das habilidades orais de aprendizes de português língua adicional. Atualmente, é colaboradora do Projeto de extensão Pró-imigrantes na UFMG, atuando como monitora de linguagens. É produtora de materiais de didáticos para formação de professores no curso de Letras/Espanhol no Grupo Prominas de Educação

Superior e professora de língua espanhola no ensino fundamental II (8 e 9 anos) no Colégio Santo Agostinho de Contagem, instituição onde também orienta um projeto de iniciação científica sobre as políticas de acolhimento em línguas no município de Contagem. Tem interesse de pesquisa em temas voltados às políticas linguísticas, especificamente os eixos: composição de currículos, formação de professores e elaboração de materiais didáticos decoloniais para o ensino de espanhol como língua adicional e de português como língua de acolhimento. E-mail: camila.pla14@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6897-7537

*** Graduado em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduando no Bacharelado em Edição pela mesma instituição. Trabalha com o ensino de Português Língua Adicional desde 2015, tendo sido professor estagiário no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (2015-2018), no Centro Cultural Peruano-Brasileiro (CCPB) em Arequipa, no Peru e atualmente é professor no curso de português para candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na UFMG. Tem experiência com pesquisa na Linguística Teórica Descritiva e Aplicada. E-mail: andresfigueiredof@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9907-3645

Resumo

Este trabalho apresenta a análise de uma unidade didática para o ensino da leitura literária em espanhol, baseada no conto *Shakira y La Mosca*. A reflexão se alicerça na educação decolonial e pluricultural, no Letramento Crítico e educação do entorno. Essa é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, por descrever uma proposta de leitura cujos objetivos são: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura hispânica no ensino básico; II) Mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) Motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários. Com essa reflexão, esperamos contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes de língua espanhola a partir de texto literários

Palavras-chave: Letramento; Educação básica; Literatura hispânica; Conto.

Introdução

A leitura crítica é uma habilidade cujo exercício nos possibilita verificar as ideias em torno das quais circula o discurso que perpassa os textos e que se incorpora em palavras, ênfases em imagens, ênfases em ideias destacadas, combinação de imagens e de texto, indicando-nos tendências narrativas implícitas e explícitas ao longo de uma obra.

Ler criticamente, sobretudo, em períodos de grande circulação de desinformação, comumente identificadas como

Fake News, que aqui trataremos como desinformação, são veiculadas em meios alternativos de comunicação: *WhatsApp*, páginas de *Instagram*, *Twitter*, de *Facebook*, canais no *Youtube* e em grupos de *Telegram*.

Neste cenário, não podemos deixar de considerar as camadas mais obscuras do ciberespaço: a *deep web* e a *dark web*, que explicaremos de forma objetiva para ilustrar questões que exigem maior desenvolvimento do letramento e, sobretudo, do letramento crítico de nossos alunos, além da importância de uma educação que questione as relações de poder entre as culturas, sem, no entanto, pautar-se em revisionismos históricos incoerentes em sua sustentação lógica e em fatos históricos comprovados.

De modo bastante objetivo, a *deep web* corresponde ao ciberespaço invisível, aquele espaço virtual onde informações sigilosas podem ser veiculadas, já a camada mais profunda deste *cibespaco* é denominada *dark web*. Comumente, fazer alusão a esses espaços é pensar em locais de atividades ilícitas, de reunião de grupos de teorias conspiratórias, comércio de produtos ilegais e de conteúdos de extrema violência. Contudo, conforme nos demonstram Vignolli e Monteiro (2020), apesar da *deep web* e, mais especificamente, a *dark web* terem essa atribuição negativa, por outro lado, podem ser apropriadas para fins positivos também. Podem ser úteis ao sigilo de investigações

jornalísticas de interesse coletivo, podem ser um recurso de vencer a censura em países autoritários, mas é importante que se conheça mais sobre esses espaços e que se invista mais em navegadores específicos para se acessar esses espaços. Diante da falta desse conhecimento, uma educação crítica torna-se cada vez mais necessária, especificamente, no que se refere à leitura de mundo, à análise de contextos a partir da leitura de discursos e da compreensão das relações de poder que integram as relações entre culturas, nesse sentido, igualmente importante, tornam-se as práticas educativas que visem desenvolver a leitura crítica e práticas decoloniais de educação.

Essa demanda para uma educação pautada em habilidades críticas e também questionadoras das relações de poder entre culturas e da visão que se tem destas, requer cada vez mais práticas que unam os saberes que o aluno traz do contexto externo à sala para o ambiente escolar em uma construção coletiva e contínua do conhecimento, embora sem pretensões de buscar “donos de verdade”. Essa ideia está sustentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs.

A leitura crítica e a aprendizagem decolonial destacadas no presente trabalho podem ser compreendidas nos PCNs (BRASIL, 1998) como o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal

e inserção social, ética e estética. Em termos práticos, isso significa capacitar o aluno a lançar mão de diferentes instrumentos de análise para ler o mundo. A capacidade cognitiva está relacionada à forma como o indivíduo compreende o mundo para atingir suas metas pessoais. A capacidade física diz respeito ao auto-conhecimento que o sujeito tem de si na expressão de suas emoções. A capacidade afetiva refere-se à aptidão do indivíduo de compreender seu entorno e adaptar-se ao convívio social. A capacidade estética diz respeito à habilidade que o indivíduo tem de construir repertório de conhecimento a partir da arte, vinculando suas experiências de mundo de forma coerente aos conhecimentos por ela propiciados. A capacidade estética, por sua vez, alude à aptidão que o aluno tem de reger suas ações no processo de tomada de decisão.

Ademais, convém ressaltar que o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como das capacidades anteriormente mencionadas, pode ser construídos a partir da literatura, quando se apropria dela como instrumento para educação intercultural de nossos aprendizes, pois como nos afirma Candido (2011) a literatura

[...] é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Com o propósito de promover um processo educativo que mobilize a apreensão crítica dos discursos que perpassam o texto literário na aprendizagem intercultural e decolonial de línguas, os autores do presente trabalho desenvolveram uma atividade de leitura literária em língua espanhola. Os objetivos que sustentam a tarefa a ser apresentada adiante são os seguintes: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura hispânica no ensino básico; II) Mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) Motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários.

A leitura crítica de textos e o Letramento Crítico

Ler implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do que foi lido. Isso é o que conclui Paulo Freire em sua comunicação sobre “A importância do Ato de Ler” (1989, p. 13). Embora essa percepção crítica e transformadora da leitura e, conseqüentemente, do ensino de leitura, já tenha sido afastada do componente pedagógico, percebe-se em concepções contemporâneas de ensino o acolhimento inevitável da criticidade nas ações letradas propostas em sala de aula.

Acerca disso, Street (2013) aponta os diferentes modelos de letramento, ou, como é comumente entendido, do “estudo

de processos de leitura e escrita utilizados por indivíduos, quando interpretam e produzem textos.” (CASTANHEIRA, 2007, p. 7-8). Para o autor, existem os modelos *autônomo* e *ideológico*. Ele chama de *autônomo* quando se supõe que o letramento por si só, de forma autônoma, autossuficiente, afeta práticas sociais e cognitivas. Assim, o ensino da leitura e da escrita estimularia habilidades cognitivas e melhoraria perspectivas econômicas e sociais dos educandos, tornando-os em “cidadãos melhores”, independentemente dos contextos dos quais se parte. Esse modelo, do ponto de vista de Street,

[...] disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos. (STREET, 2013, p. 53).

Já a ideia de *letramento ideológico* é trazida por reconhecer-se que culturas diferentes se apoiam em práticas de letramento diferentes e a existência de diferentes letramentos pressupõe efeitos diferentes a depender das condições. Ela evidencia o letramento como prática social e não como uma aquisição de habilidades técnicas neutras. Portanto, mesmo a abordagem autônoma, que se apresenta imparcial, “impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p.53) e

[...] visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1990; BESNIER, 1995; STREET, 2000 *apud* STREET, 2013, p. 53).

Street localiza o letramento ideológico nas pesquisas da tradição dos “New Literacy Studies” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS), perspectiva conhecida nos estudos de letramentos no Brasil como *Letramento Crítico*. Essa perspectiva propõe, assim, um estudo da natureza do letramento enfocando não na aquisição de habilidades, mas no “letramento como prática social que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder” (STREET, 1984 *apud* STREET, 2013, p. 52-53).

Quando os professores trabalham com textos literários em sala de aula, estão também trabalhando com a potência política da linguagem, pois todo ato de escrita é um ato ideológico e precisa ser estudado e ensinado com plena consciência do que é possível ativar nos alunos através não só da leitura como um modo de decodificar palavras, mas como uma forma de enxergar o mundo interpretado de forma crítica. Portanto, fazer os vínculos entre o letramento literário e o Letramento Crítico parece-nos, além de uma demanda implícita da nossa profissão, uma urgência social, desde que só mediante uma leitura cuidadosa e atenta

iremos estimular nos alunos a ideia de que em cada tecido social presente nos diversos textos narrativos ou poéticos, é possível observar e destrinchar as relações de poder que ordenam a nossa sociedade, pois “entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social” (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

Os preconceitos, em todas suas vertentes, propiciam discriminação em sala de aula e fora dela, estimulados, sobretudo, por uma naturalização da violência na sociedade brasileira, e a perspectiva educacional na qual este artigo está circunscrito, está propondo a subversão dessa violência através da tomada de consciência do indivíduo acerca da sua realidade, “auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 13). Dessa maneira, podemos nos perguntar: como o Letramento Crítico poderia impactar nas aulas?

Segundo Jesus e Carboneri (2016, p. 13)

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, por ventura, surjam nas interações em sala de aula ou fora dela.

É neste sentido que a leitura crítica, que é feita através de questionamentos ao *status quo* e abertura de debates sobre temas como a desigualdade social, perpassa todos os laços de interação social desvelando as mais diversas problemá-

ticas aí onde os sistemas de poder hegemônicos prezam pelo silenciamento, indiferença ou, inclusive, opressão. Assim, neste artigo vamos pensar o Letramento Crítico como uma prática de educação decolonial “que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso”. (CARBONIERI, 2016, p. 13)

Na próxima seção, discutiremos sobre o projeto de decolonialidade pedagógica o qual a proposta didática que será apresentada busca trabalhar.

Decolonialidade no ensino de línguas

O conceito de decolonialidade surge do questionamento das vozes daqueles que contam a história da formação dos países atualmente em fase de desenvolvimento com ênfase nas relações de poder colonial. Tal questionamento é promovido nos estudos sobre a modernidade e colonialidade de um grupo de pesquisadores e intelectuais latino-americanos, caribenhos e latino-estadunidenses, que promoveu

[...] uma intervenção crítica para repensar a raça e a formação de subjetividades raciais a nível mundial, como ponto de partida para uma crítica aos fracassos da modernidade eurocêntrica (VERONELLI, 2015, p. 36, tradução nossa).

Veronelli (2015) parte do conceito de *colonialidade do poder* de Quijano (1989) para apontar as implicações que a colo-

nização teve na racialização¹ dos sujeitos colonizados (indígenas ameríndios, principalmente) e na inferiorização de suas línguas, uma vez que eram vistos como *comunicadores simples* pelos europeus, com linguagem e, consequentemente, capacidade inferior de expressão e produção de conhecimentos. Assim, a autora estabelece uma relação entre linguagem, comunicação e poder (VERONELLI, 2015, p. 48).

O castelhano, variação do espanhol associado à Coroa de Castela utilizada na colonização e na unificação do território espanhol peninsular, ascendeu ao estatuto de língua devido à relação filial estabelecida com línguas clássicas culturalmente vistas como superiores e presentes divinos (latim e grego), à criação de uma gramática e, como já foi exposto, à escolha de ser a língua da unificação da Espanha enquanto nação. Como o ideal de linguagem europeu conectava língua à gramática, e gramática à civilidade e unidade nacional/do Império, naturalizaram-se esses atributos como necessários para que uma sociedade fosse vista como superior, inferiorizando (racializando) as demais. (VERONELLI, 2015, p. 45, 48-49).

Sabemos que o espanhol atualmente é a língua majoritária (e não única) da América Hispânica, e esse idioma é ensinado, por consequência, na América Latina em muitos contextos (como ensino de espanhol nas escolas básicas

brasileiras, contexto o qual este trabalho se encontra). Mesmo que Veronelli (2015) tenha utilizado do argumento da *colonialidade da linguagem* para explicar a problemática do domínio cultural sobre os povos nativos das Américas por parte do Império Espanhol a partir da relação raça-linguagem, pode-se fazer um paralelo com mitos fundados sobre a relação entre os vários espanhóis americanos e o espanhol peninsular.

Marcos Bagno evidencia em sua obra “Preconceito Linguístico” os mitos do “brasileiro não sabe português” e “só em Portugal se fala bem português”, mitos fundamentados no sentimento de inferioridade criado na relação Portugal-metrópole e Brasil-colônia (BAGNO, 2015, p. 37-38). Essa ideia pode ser facilmente transplantada para compreender o entendimento do lugar da língua espanhola na América Hispânica e na América como um todo, cujas variantes não estão, assim como acontece com o português, descritas na gramática tradicional por esta contemplar a variante padrão (e antiga) europeia. Dessa maneira, variantes populares do português e do espanhol, principalmente dos países colonizados, são inferiorizadas (e racializadas) por serem vistas como cópias corrompidas das “puras” línguas ibéricas, e suas expressões comunicativas e artísticas são, muitas vezes, excluídas consciente ou inconscientemente dos currículos pedagógicos.

Cabe pensar-se, portanto, em um modelo pedagógico decolonial que desenvolva

[...] uma perspectiva geopolítica do conhecimento a partir de um tempo/espaço específicos, a partir de um *locus* de enunciação que não é o de um autor ou autora em particular, mas do outro historicamente marginalizado e ignorado (VERONELLI, 2015, p. 37, tradução nossa).

Complementarmente, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) destacam que:

[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir de pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24)

A quebra de paradigmas que exige “construção e criação” ocorre, para a autora, quando se é proposto uma prática política contraposta “à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento”. Assim, a autora elabora, segunda Oliveira e Candau.

[...] a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28)

Por fim, para haver uma pedagogia decolonial, Mignolo (2003 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) aponta a necessidade de se reordenar a geopolítica do conhecimento mundial. E essa reordenação deve criticar “a subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados” e fazer emergir o

[...] pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Ou seja, o educador tem a responsabilidade de agir contra a invisibilização de saberes, sendo canal de inserção de produções literárias (e outras formas de expressão e conhecimentos) não-hegemônicas em sua prática pedagógica.

Metodologia de pesquisa

Delineamento metodológico da pesquisa

Este estudo se caracteriza com uma pesquisa qualitativa. Segundo Yin (2016), uma das características de pesquisas de natureza qualitativa é “contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano”. O presente trabalho encaixa-se nessa definição na medida em que busca compreender o conceito de decolonialidade, de educação intercultural e de

letramento no trabalho com a habilidade de leitura literária em língua espanhola.

Esse trabalho apresenta cunho descritivo. De acordo com Gil (2019), o caráter descritivo de uma pesquisa busca analisar a composição de um contexto, de uma população, assim como encontrar relações entre agentes envolvidos em algum processo. Neste estudo, busca-se descrever as contribuições das noções de letramento e de decolonialidade aplicadas ao processo de aprendizagem de língua espanhola a partir de textos literários.

Critério de escolha do conto para a proposta

O conto escolhido intitulado “*Shakira y la Mosca*”² para a elaboração da proposta de trabalho com o letramento literário em espanhol deveu-se ao desejo dos autores do material de romper com epistemes tradicionais que têm o norte global como centro produtor de conhecimento e dos ideais de ser, de estar e de poder que trazem textos de autores canônicos espanhóis e latino-americanos. A ampliação do repertório cultural dos aprendizes de língua espanhola na proposta focalizada, volta-se para um autor pouco divulgado nas aulas de língua espanhola e que expressa em uma narrativa leve e criativa, tanto na grafia quanto na pontuação e nas vozes narrativas, a realidade latino-americana.

É importante valorizar os autores canônicos que dão corpo à divulgação da língua espanhola na literatura, contudo, é fundamental reconhecer que a cultura hispânica e que a história expressada em sua literatura pode corporificar-se em uma multiplicidade de vozes tão diversas quanto as características do espanhol no atlas linguístico deste idioma.

Outro critério utilizado foi a condensação com que a narrativa trata um tema atual, a migração, em uma narrativa curta. Não se trata de um romance que ilustra de forma complexa o contexto de uma época e que, ainda que seja muito interessante para o professor pode atrair pouco o aluno, a depender de seus hábitos de leitura, mas ao mesmo tempo, introduz esse aluno no mundo da literatura a partir de perspectivas diferentes de narração, as vozes narrativas se misturam, sem desconectar-se da realidade de uma criança migrante e de uma mãe independente em um país pouco divulgado nos manais de língua espanhola: Honduras.

Apresentação da proposta didática

Nesta seção, apresentamos a proposta de atividade de leitura literária sobre a qual se volta esse trabalho, a fim de subsidiar práticas de leitura crítica a partir do texto literário em língua espanhola na educação básica. Ressaltamos que o conto escolhido intitula-se *Shakira y La Mosca*³ e foi escrito pelo autor nicaraguense Sérgio Ramirez. Os critérios de escolha dessa produção literária atendem aos seguintes pontos: a) destaque a autores não canônicos na literatura hispânica; b) abordagem de temas atuais em narrativas curtas; c) identificação de traços culturais na narrativa dos agentes envolvidos na história relatada; d) promoção do ensino contextualizado da gramática em Língua Espanhola. Também retomamos os objetivos de nosso artigo a partir da prática aqui proposta, tais metas são: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de Literatura Hispânica no ensino básico; II) Mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) Motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários.

A seguir, apresentaremos resumidamente a atividade em um quadro e a disporemos o link do exercício completo em uma nota de rodapé.

Seção de pré-leitura

Objetivo: mobilizar os conhecimentos prévios do aluno antes da leitura do texto para encaminhar seu pensamento para o conteúdo do conto.

Prelectura:

1. ¿Eres fanático de algún famoso?
2. ¿Qué te llevó al encantamiento por ese famoso?
3. ¿Te parece que los famosos tienen algo que otras personas no tengan? Coméntalo.
4. Observa el título del cuento “Shakira y la Mosca” y destaca las expectativas que tienes sobre este cuento.
5. ¿Qué serías capaz de hacer para acercarte a un famoso que te gusta?

Seção de leitura

Objetivos: extrair do discurso do conto conteúdos linguísticos relacionados aos aspectos gramaticais, culturais e explorar a organização da narrativa que estrutura o conto.

Después de la lectura del cuento, hacer las siguientes actividades:

6. Relee el fragmento: “[...] te aviso, te anuncio me voy lejos no me busques que voy para donde Shakira”. En seguida, haz una investigación para averiguar cuál de las opciones que discuten este enunciado están correctas:
 - a. () Este fragmento describe la huída del niño, teniendo como estructura una canción de Shakira, “te aviso, te anuncio”.
 - b. () Este fragmento describe la huída del niño a partir de una expresión idiomática de Nicaragua que es “te aviso, te anuncio”.
 - c. () Este fragmento es una parte del texto que representa un enunciado de noticia periodística a lo largo del cuento.
7. Explica el sentido del enunciado a seguir, destacando en la respuesta las referencias de los complementos y pronombres subrayados:

“[...] brunó y brunó para que le comprara el tal radio, peso a peso se lo fue abonando al turco Salim, mamá, mi vida es nadie sin la compañía de su voz, un niño, ay, que decía yo, será normal que un niño desvaríe desvaríe de esa manera por amor de una mujer [...]”
8. ¿Cuál es la referencia en los siguientes fragmentos? (destaca en las alternativas el referente del complemento “LE” que aparece en los siguientes fragmentos):
 - a. [...] usted es Fernando que se se ofrece, dijo él, un chaparro imbutido [...]
 - () La madre de La Mosca;
 - () Fernando, el chófer;
 - () La Mosca, el niño desaparecido.
 - b. [...] brunó y brunó para que le comprara el tal radio, peso a peso se lo fue abonando al turco Salim,
 - () La Mosca, el niño desaparecido;
 - () La madre de La Mosca;
 - () El turco Salim.
9. Hay una identificación “gobierno azteca” que aparece en el siguiente fragmento: [...] Funcionarios del Ministerio de la Familia, al conocer la situación del niño se comunicaron con sus homólogos en el gobierno azteca a fin de concretar las debidas coordinaciones en vistas de lograr su viaje de regreso [...]. ¿A qué gobierno se identifica como “gobierno azteca” y a qué hace referencia? Coméntalo.
 - a. () Al gobierno mexicano y hace referencia a una parte de sus pueblos originarios.
 - b. () Al gobierno guatemalteco y hace referencia a una parte de su población afrodescendiente.
 - c. () Al gobierno hondureño y hace referencia a una parte de su población garífuna.
10. Saca, como mínimo, dos fragmentos que comprueban la situación social de la familia de este cuento.
11. ¿Hay diferentes perspectivas de narración en el cuento? Coméntalo y compruébalo con fragmentos del cuento.

Seção de pós-leitura

Objetivo: mobilizar os conhecimentos prévios do aluno antes da leitura de outros textos para encaminhar seu pensamento sobre o conteúdo do conto e explorar temas que atravessam a narrativa, como a condição social da família de La Mosca, a maternidade solitária, a migração para o norte geográfico e econômico. Por se tratar de seções de conversa, os alunos não precisam escrever em seus cadernos as repostas às perguntas se considerarem que não é necessário, mas precisam conversar sobre o assunto.

Sección post lectura**Taller de conversación: las madres en Guatemala**

La primera pregunta se hace a partir de la observación de una infografía y de una tabla de datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadísticas de Guatemala (INE), seguido de las preguntas para conversación oral:

1. ¿Cuál franja etaria concentra la mayor parte de las madres guatemaltecas?
2. ¿Cuál es el estado civil de esas madres?
3. En tu visión, ¿cuáles son posibles puntos que pueden explicar la situación de esas mujeres en Guatemala? Consideras la franja etaria en la que hay más madres en este país.
4. Si tuvieras que ubicar la familia de La Mosca en estos datos estadísticos, ¿dónde la pondrías?
5. ¿Datos como estos te parecen importantes? Coméntalos.
6. A partir de las posibilidades que planteaste en la cuestión anterior, ¿Cuáles alternativas propones para esas mujeres en términos de acciones públicas? Coméntalo.
7. Investiga estos mismos datos en otros países de Latinoamérica, de África o de Asia y haz un análisis comparativo sobre el tema de la organización/conformación familiar en esas culturas.

Taller de conversación 2: la migración desde centroamérica

1. **Introducción:** El movimiento del niño en la búsqueda de Shakira en Miami, nos recuerda los movimientos migratorios de Centroamérica hacia el norte, Estados Unidos, y podemos considerar el norte en el aspecto geográfico y económico. Ahora, discute con tus compañeros las siguientes cuestiones:
2. ¿Cuáles situaciones pueden motivar la migración de personas a otro país?
3. ¿Hay desafíos con los que se deparan los migrantes? Coméntalo.
4. Observa algunos datos sobre migración en Estados Unidos hasta el 2017, en un informe de la Policía de Migración de Estados Unidos.
5. A partir de la lectura de esos datos, ¿Cómo podemos describir la situación de los migrantes centroamericanos hasta el 2017?
6. ¿Ves posibilidad de cambios de esa situación?
7. ¿Ves distinciones de acuerdo con la situación civil-migratoria de las personas? Coméntalo.

Fonte: elaborada pelos autores.

Análise

Como é possível observar, a unidade didática se debruça sobre um autor contemporâneo da literatura hispano-americana, não tratando-se de um autor participante do cânone literário que normalmente se faz presente nas bibliografias de disciplinas escolares,

atendendo ao critério de diversificar as vozes produtoras da cultura literária no processo de aprendizagem na educação básica.

É possível observar também que a escolha dos autores do material foi de uma narrativa mais curta, um conto e não um romance, pois acreditamos que a extensão mais curta do processo de

leitura, à primeira vista, pode ser mais atrativa ao público juvenil.

Como vemos, há uma gradação na complexidade das questões. Inicialmente, o aluno é convocado a pensar no tema a partir de suas experiências. E, após a pré-leitura, são exploradas questões linguísticas pontuais sobre a produção de sentido com intuito de demonstrar de forma contextual os componentes gramaticais com os quais o aluno se depara ao aprender a Língua Espanhola como por exemplo, os pronomes de complemento direto e indireto na coesão textual, o uso do voseo, o uso de termos que marcam o espanhol da região como o termo “bayunco” ou o uso do diminutivo na palavra “porrita”.

É interessante observar que a unidade também motiva os alunos a partir da leitura, a trabalharem sua produção oral em Espanhol em debates sobre temas que atravessam o conto, como: a maternidade moderna, a migração, o culto às personalidades famosas. A exposição dessas questões no conto, motiva o aprendiz a pensar criticamente (CARBONIERI, 2016) no plano de fundo de questões sociais que marcam a realidade do jovem personagem do conto. Escuta-se muito sobre migração de centro-americanos para os Estados Unidos, contudo, as análises feitas revelam que questões de cunho econômico e social motivam as migrações, contudo, outras motivações e outros pontos podem levar à migração,

nesse sentido, a atividade busca demonstrar que o culto em torno de uma personalidade pode ser uma motivação.

São exploradas também as perspectivas narrativas do conto, de modo a mobilizar reflexões que incidam sobre as diferentes vozes narrativas, o que nos retoma ao que nos diz Oliveira e Candau (2010), Veronelli (2015) sobre a noção de processos pedagógicos insurgentes ou que nos possibilitem compreender outras vozes e, a partir disso, identificar no exercício da leitura, os poderes dos agentes das relações sociais. A escolha por um escritor não canônico também parte do desejo de proposição de uma prática decolonial e crítica no ensino da literatura.

A ausência de pontuação e de parágrafos é uma característica que pode ser explorada no conto a partir da observação de vozes e de perspectivas narrativas ao longo da história. Ao ser convidado a analisar a presença ou não de diferentes vozes narrativas, o aluno se dará conta de que a falta de pontuação no texto e as fontes da escrita e as referências feitas a outros personagens pelos narradores podem ajudar o aluno a identificar a visão plural sobre a migração. Para o colégio, Mosca era uma criança pouco interessada nos estudos, para a mãe, era um aluno apaixonado por Shakira e um filho saudoso, a quem deseja buscar apesar de todas as dificuldades que enfrenta com ele. Para o motorista de ônibus que

deu a carona ao menino, é uma criança que se desiludirá antes de chegar aos Estados Unidos, uma criança inocente que não considera os perigos que poderá enfrentar ao longo de todo o trajeto até os Estados Unidos, país onde se encontra Shakira na história. Para as autoridades estatais, é uma criança sem condições em tentativa de migração buscado pela mãe.

Essas diferentes vozes que perpassam o texto, com expressões idiomáticas comuns à Nicarágua, país onde acontece a história nos traz o destaque ao imigrante e não somente ao país de chegada, os Estados Unidos. Mosca é uma criança centro-americana obcecado por Shakira e criado por sua mãe.

Finalmente, é importante destacar que ao trazer diferentes perspectivas sobre a migração de Mosca, a unidade nos ajuda a educar o entorno para evitar estereótipos, ideias pré-concebidas acerca da migração como um motivo marcado fortemente pela busca de melhorias, Mosca era uma criança que vivia em uma casa de palafita com a mãe. Quando consideramos que o autor do conto é proveniente de Nicarágua e que diferentes nicaraguenses têm uma percepção diferente sobre sua cultura, percebemos a educação do entorno. Não uma educação que transforma a experiência migrante em guetos, uma educação que não torna Mosca uma vítima, que não vitimize a mãe e seu avós. A partir das diferentes vozes que narram o conto, conseguimos

entender que existem discursos, ideias e um projeto de sociedade por trás do discurso. Quando perguntamos a classe social de Mosca, estamos demonstrando ao autor que a escolha por vida no Brasil foi decisiva para as vidas migrantes. São agentes ativos na construção de sua trajetória, pois por diversos motivos, fazem escolhas conscientes relacionadas aos seus interesses, objetivos, metas, sonhos. Esse trabalho com a escolha feita por Mosca nos possibilita educar o entorno (MAHER, 2007) contra a ideia de falta, a ideia de crise que mobiliza o deslocamento forçado de muitos jovens em toda a América Latina.

Considerações finais

Este trabalho teve os objetivos de refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura no ensino básico; mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários e para isso lançou mão de uma atividade de leitura de um conto que pudesse materializar as metas acima expostas. Destacamos que a reflexão sobre a prática proposta ao longo deste artigo é apenas uma sugestão de caminho a ser seguido para promover a aprendizagem crítica, intercultural e decolonial de nossos aprendizes e com isso, caminhar para melhorias nos índices de avaliação

de leituras no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴.

Estamos conscientes de que o trajeto para esse caminho não é fácil, que existem desafios estruturais que o perpassam e que a própria visão sobre o valor social da educação podem também interferir na qualidade que esperamos alcançar. Contudo, coincidimos fortemente com as ideias de Maher (2007) ao compreender que a educação multicultural se dá pela via intercultural crítica na compreensão de relações de poder que se expressam nas interações culturais. Nesse sentido, aprender a língua e compreender a cultura através da leitura é mais do que decodificar símbolos, códigos, é compreender de que forma a cultura vivida se expressa na linguagem cotidiana dos indivíduos. Ler nesse sentido, é compreender o contexto histórico e social que vem junto a todos os elementos linguísticos e narrativos, é compreender o discurso que está entre as linhas do papel. Acreditamos que ler diferentes autores, propor desafios que motivem a busca, a pesquisa e a projeção de outras realidades ou a aproximação às realidades comuns ao nosso cotidiano que se dão em outras partes do mundo, seja uma trilha de leitura de um mundo maior. E ler um mundo muito maior é justamente uma das competências que esperamos estar mais aguçadas em nossos aprendizes para o bom desempenho nas avaliações do SAEB e na sua formação como cidadãos e leitores.

La enseñanza de literatura hispana en la educación básica a la luz de la decolonialidad y la alfabetización crítica

Resumen

Este trabajo presenta el análisis de una unidad didáctica para la enseñanza de la lectura literaria en español, basada en el cuento *Shakira y La Mosca*. La reflexión se fundamenta en la educación decolonial y pluricultural, la Literacidad Crítica y la educación del entorno. Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo, pues describe propuesta de lectura cuyos objetivos son: I) reflexionar sobre la formación de lectores críticos de literatura hispánica en la educación básica; II) movilizar las prácticas educativas decoloniales desde la enseñanza de la lectura literaria; III) motivar el desarrollo de los textos literarios. Con esta reflexión, esperamos contribuir al desarrollo del sentido crítico de los estudiantes de lengua española a partir de textos literarios.

Palabras clave: Literacidad; Educación básica; Literatura hispánica.; Cuento.

The hispanic literature teaching in primary education under the light of decoloniality and critical literacy

Abstract

This paper presents the analysis of a teaching unit on literature reading in Spanish, based on the short story *Shakira y La Mosca*. The reflection here posed is based on decolonial and pluricultural education, Critical Literacy and surrounding education. This quali-

tative descriptive research describes a reading proposal whose objectives are: I) to reflect on the education of critical hispanic literature readers in primary education; II) to mobilize decolonial education practices through the teaching of literature reading; and III) to motivate the development of decolonial education through the critical reading of literary texts. With this reflection, we hope to contribute to the development of the critical sense of Spanish language learners from literary texts.

Keywords: Literacy; Primary education; Hispanic Literature; Short story.

Notas

- ¹ Racialização seria “o processo que desumaniza, que reduz pessoas e sociedades colocando-as em situações e relações que as privam de sua humanidade” (VERONELLI, 2015, p. 41, tradução nossa).
- ² Conto do escritor nicaraguense Sérgio Ramírez. Disponível em: < <https://www.literatura.us/sergio/shakira.html> > Acesso em 29 de jul de 2021.
- ³ Disponível em < <https://www.literatura.us/sergio/shakira.html> >. Acesso em 29 jul. 2021.
- ⁴ Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica. As referências do artigo trazem as referências das matrizes de avaliação das provas desse sistema avaliativo que podem ajudar a direcionar o trabalho com a leitura crítica em sala de aula.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Matrizes de referência de língua por-

tuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas: Pontes, 2016. Vol. 47. p. 121-142.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, 2007, p. 7-38. Disponível em <: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202> >. Acesso em 21 de jul. 2021.

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

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ª edição, São Paulo: Atlas, 2019.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Apresentação. In: _____ (Orgs). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 47, Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13-17.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: *Línguas Estrangeiras e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. Vol. 33. p. 31-50.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Rev. Educação em Revista*, Belo Horizonte. Vol. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em 29 jul. 2021.

RAMÍREZ, S. Sakira y La Mosca. In: _____. *Todos los cuentos*. 1ª ed. Barcelona, Penguin Random House Editorial, 2018.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad.Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 06 fev. 2021.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir. *Universitas Humanística*, v. 81, n. 81, 2015. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VIGNOLLI, R. G.; MONTEIRO S. D. Deep web e Dark web: similaridades e disparidades no contexto da ciência da informação. *Transinformação*, v. 32, 2020.