COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Ensino de Espanhol

Dayana Pereira da Silva Ferreira

LITERATURA E DECOLONIALIDADE:
caminhos para a formação crítica de docentes de línguas adicionais

Rio de Janeiro
2025

Dayana Pereira da Silva Ferreira

LITERATURA E DECOLONIALIDADE:
caminhos para a formação crítica de docentes de línguas adicionais

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Orientadora: Professora Dra. Fabiana Oliveira de Souza

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F383 Ferreira, Dayana Pereira da Silva
Literatura e decolonialidade : caminhos para a formação crítica de docentes de línguas adicionais / Dayana Pereira da Silva Ferreira. – Rio de Janeiro, 2025.

23 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Colégio Pedro II, PróReitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Fabiana Oliveira de Souza.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Literatura espanhola. 3. Livro didático. I. Souza, Fabiana Oliveira de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Dayana Pereira da Silva Ferreira

LITERATURA E DECOLONIALIDADE:
caminhos para a formação crítica de docentes de línguas adicionais

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em: 20/10/2025.

Banca Examinadora:

_____
Dra. Andrea Galvão de Carvalho
Colégio Pedro II

_____
Ma. Patrícia Ruel de Oliveira
Colégio Pedro II

_____
Dr. Phelipe de Lima Cerdeira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro
2025

LITERATURA E DECOLONIALIDADE:
caminhos para a formação crítica de docentes em línguas adicionais

Dayana Pereira da Silva Ferreira

Resumo: É comum observar, em materiais didáticos diversos, o pouco espaço destinado ao texto literário ou sua subutilização nas aulas de línguas adicionais, reduzindo-se ao estudo de elementos linguístico-discursivos e de vocabulário ou como amostra cultural (Santos, 2015). A literatura, no entanto, possui um caráter social e constitui peça essencial na formação leitora e cidadã dos alunos (Cosson, 2009; Andruetto, 2014). Como educadores, temos uma tarefa político-pedagógica que não pode (nem deve) ser neutra (Freire, 1996). O presente trabalho pretende, portanto, compreender de que forma a mediação literária pode ser um caminho para a formação crítica de docentes de línguas adicionais. Em consonância com as pesquisas contemporâneas da Linguística Aplicada, que buscam contemplar vozes outras – as do Sul – e atenuar os efeitos da colonialidade na educação, propomos o letramento literário crítico como um aliado na educação linguística decolonial. Defendemos a presença da literatura nas aulas de línguas adicionais e apresentamos uma proposta de mediação com *poemas-slam* em espanhol. Além de ser um gênero literário em que comumente se abordam temáticas que atravessam as vivências dos alunos, o *poema-slam* é produzido por autores do Sul, permitindo que eles se reconheçam nessa expressão. A partir dessa mediação, temos um exemplo de aula pensada desde o Sul para o Sul, possibilitando um olhar crítico sobre nossa própria realidade por meio do estudo da língua espanhola. Assim, promovemos uma abordagem intercultural crítica (Walsh, 2010), em que a literatura ocupa papel central na formação docente e na prática pedagógica transformadora.

Palavras-chave: Mediação literária; decolonialidade; línguas adicionais; interculturalidade crítica; *slam* de poesia.

LITERATURA Y DECOLONIALIDAD:
caminos para la formación crítica de docentes de lenguas adicionales

Resumen: Es común observar, en materiales didácticos diversos, el poco espacio destinado al texto literario o su subutilización en la clases de lenguas adicionales, reduciéndose al estudio de elementos lingüístico-discursivos y de vocabulario o como muestra cultural (Santos, 2015). La literatura, sin embargo, posee carácter social y es fundamental en la formación lectora y ciudadana del alumno (Cosson, 2009; Andruetto, 2014). Como educadores, tenemos una tarea político-pedagógica que no puede (ni debe) ser neutra (Freire, 1996). Este trabajo pretende, por lo tanto, comprender cómo la mediación literaria puede ser un camino para la formación crítica de docentes de lenguas adicionales. En consonancia con las investigaciones contemporáneas de Lingüística Aplicada, que buscan contemplar otras voces – las del Sur – y atenuar los efectos de la colonialidad en la educación, proponemos la literacidad literaria crítica como una aliada en la educación lingüística decolonial. Defendemos la presencia de la literatura en clases de lenguas adicionales y presentamos una propuesta de mediación con *poemas-slam* en lengua española. Además de ser un género que comúnmente presenta temáticas que atraviesan las vivencias de los alumnos, el *poema-slam* es producido por autores del Sur, lo que permite que ellos se reconozcan en esta expresión. A partir de eso, tenemos un ejemplo de clase pensada desde el Sur para el Sur, posibilitando una mirada crítica sobre nuestra propia realidad a través del estudio del español. Así, promovemos un enfoque intercultural crítico (Walsh, 2010), donde la literatura ocupa un papel central en la formación docente y en una práctica pedagógica transformadora.

Palabras clave: Mediación literaria; decolonialidad; lenguas adicionales; interculturalidad crítica; *slam* de poesía.

1 Introdução

A formação de professores de línguas no Brasil, especialmente no curso de Licenciatura em Letras, tem enfrentado desafios que vão além da competência linguística e pedagógica: espera-se hoje um posicionamento crítico diante das formas como as línguas são ensinadas, das culturas que representam e dos discursos que reproduzem. Esse cenário não é diferente para o ensino do espanhol como língua adicional, considerada hoje uma das cinco línguas mais faladas no mundo[1]. Pelo potencial que aprender e ensinar uma língua adicional tem de ampliar horizontes culturais, os professores precisam entender que é também seu papel incluir em sua prática vozes e realidades por muito tempo silenciadas, desafiando, assim, a hegemonia dos saberes eurocentrados. Diante dessa realidade, a pergunta seria: de que maneira, então, devemos fazer isso?

Em minha trajetória como licencianda em Letras – Espanhol, vivenciei um momento de grande inquietação durante a participação, como bolsista-estagiária, no Projeto de Extensão Línguas para Comunidade (PLIC), desenvolvido no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao me deparar com a tarefa de trabalhar com obras literárias no contexto do ensino de espanhol, me senti despreparada tanto em relação ao manejo da literatura em sala de aula, quanto na compreensão de como o literário, enquanto espaço de produção de saberes e subjetividades, pode dialogar com a formação docente, por seu potencial pedagógico. Essa sensação me levou a refletir sobre as lacunas na formação inicial de professores e sobre a urgência de abordagens que articulem o trabalho com a literatura à formação crítica do futuro docente.

Foi a partir do contato com os pressupostos decoloniais no ensino de línguas que pude ressignificar tanto a experiência anterior quanto a própria compreensão do papel da literatura nos processos formativos. Ao entender a literatura como uma via de acesso a vozes, identidades e epistemologias silenciadas pelas estruturas coloniais que ainda permeiam o ensino de línguas – e considerando meu despreparo para o trabalho com textos literários –, pareceu-me importante pensar a articulação da mediação literária a uma perspectiva decolonial na formação crítica de docentes de línguas adicionais, mais especificamente de língua espanhola.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe investigar de que forma uma postura crítica e decolonial diante dos saberes linguísticos e culturais que circulam em sala de aula pode contribuir para a formação inicial de licenciandos em Letras em suas futuras práticas de mediação literária. Partindo do reconhecimento da literatura como espaço de construção de saberes e de formação sensível e crítica, busca-se fomentar práticas docentes comprometidas com os princípios do pensamento decolonial no ensino de língua espanhola. Espera-se, assim, que a mediação literária seja compreendida como uma prática formativa essencial, capaz de reorientar as abordagens ainda predominantes do texto literário em aulas de línguas adicionais.

Para tanto, partimos das discussões do lugar do texto literário nas salas de aula, ampliando-as para demonstrar a importância político-social da leitura (Castilho, 2020) e, mais especificamente, da leitura do texto literário (Andruetto, 2014; Cosson, 2009). Além disso, buscamos entender quais são os impactos das formas tradicionais do ensino de literatura na formação dos docentes de hoje (Cerdeira; Hibarino, 2025). Articulamos este debate às reflexões sobre a formação do leitor literário decolonial (Fleck, 2025), entendendo que as práticas mencionadas têm contribuído para que muitos professores não se sintam preparados

[1] Segundo o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol) que, em 2020, republicou um diagrama do site WordTips com um ranking dos 100 idiomas mais falados no mundo, no qual a língua espanhola aparece em quarto lugar, considerando falantes nativos e estrangeiros. O diagrama está disponível no site do Ipol em: http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/.

para trabalhar com textos literários em suas aulas de línguas adicionais ou não possam se reconhecer como leitores literários.

Destacamos também, na segunda seção deste artigo, a necessidade de uma Linguística Aplicada pensada do Sul para o Sul, pela qual conceitos importantes como colonialidade do poder, do ser e do saber identificam as lacunas de nossa educação. Através de Walsh (2010), evidenciamos que uma abordagem intercultural crítica para aulas de línguas aliada aos pensamentos decoloniais se mostram potentes instrumentos pedagógicos para transformar a educação contemporânea, amenizando os efeitos da colonialidade.

Por fim, ilustramos caminhos para uma aula de língua adicional decolonial e intercultural crítica através da literatura. Propomos, para isso, possíveis trabalhos de leitura e exploração de dois *poemas-slam* em língua espanhola: "Inmigrante Ilegal", da poeta colombiana Lady la Profeta, e "Gotas de chocolate", do mexicano Alejandro Jiménez. Esses poemas falados e performados, além de ser uma rica expressão literária, também devolvem a indivíduos marginalizados a voz que, por muito tempo, foi silenciada e chamam a atenção pelas temáticas que, comumente, acabam realizando denúncias de problemas sociais presentes na realidade dos hispano-americanos, mas também na nossa. Nosso objetivo é evidenciar que trabalhos como esses são possíveis, urgentes e fundamentais para a formação do docente de língua que, por sua vez, será responsável por preparar os futuros leitores do mundo, capazes de efetivamente viver e pensar de maneira decolonizada[2].

2 O lugar da leitura e do texto literário em sala de aula

Ler e compreender textos literários, à primeira vista, pode parecer um desafio. Se somarmos à leitura desses textos a ideia de que essa prática se dê em uma língua adicional, a dificuldade parece dobrar. Além disso, muitos leitores, quando pensam em literatura, já são automaticamente transportados para a época da escola, ao estudo dos numerosos movimentos literários, às obras mais antigas do cânone que nos fazem duvidar se realmente somos capazes de compreender nossa língua primeira. Isso pode piorar se for um texto em uma língua adicional que ainda estejamos começando a aprender ou apreender.

De fato, todos esses aspectos são verdadeiros quando se trata de pensar a literatura e se explicam pela forma como se deu o acesso ao ensino da leitura e da escrita em nosso país. Sua contribuição, no entanto, não pode nem deve se basear somente nisso. A literatura tem o poder de dizer o que gostaríamos e fazer reconhecer como nossas as experiências alheias. Ela é capaz de tocar nossa alma em pontos que nós mesmos não poderíamos prever que fosse possível chegar. E, o mais importante, ela nos faz refletir questões do mundo que talvez, sozinhos, nunca pensaríamos questionar.

Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), concebe nosso corpo como a soma de muitos corpos e um desses corpos que nos compõem é o corpo linguagem. Segundo o autor, a literatura alimenta nosso corpo linguagem, pois

> Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2009, p. 17).

[2] Optou-se por "decolonizada", em contraste com o termo "descolonizada", pois estamos de acordo com Walsh (2013) quanto à impossibilidade de se desfazer a colonização, mas entendemos que é possível questionar e combater as consequências da colonialidade (do poder, do ser, do saber etc).

É por nos permitir chegar a lugares nunca antes visitados e, como já mencionado, conhecer realidades não conhecidas tampouco vividas que se manifesta o poder humanizador e social da literatura. Por esse motivo, o autor defende que "a literatura deve e precisa manter um lugar especial nas escolas" (Cosson, 2009, p. 17).

Indo mais além, devemos considerar que, na era da informação, em que nos vemos diante de diversas certezas que se tomam como absolutas e de uma obediência cega a supostas verdades, o domínio da leitura se faz necessário como uma ferramenta social. Assim sendo,

> Si todos dominamos la lectura y la escritura, tendremos condiciones, en tanto ciudadanos, de comprender el mundo y el conjunto de sus relaciones humanas. [...] En suma, el diálogo se torna posible.
> El acto de la lectura plena es un acto de comprensión de sí mismo y de los otros, y se constituye como el cimiento de las sociedades democráticas que tenemos el deber ético de construir si queremos un mundo mejor para todos y una convivencia social armónica y justa. Es en este ámbito de la construcción del ciudadano y de la democracia que la lectura toma la dimensión de un derecho humano (Castilho, 2020, p. 20-21).

Trazendo a discussão novamente para a leitura do texto literário, Andruetto (2014), referenciando o filósofo colombiano Estanislao Zuleta, estabelece uma comparação entre a leitura de textos literários e a própria vida, posto que

> [...] la literatura nos propone, en el transcurso de la lectura, riesgos, luchas y, sobre todo, nos enfrenta a nuestras carencias. No nos ofrece soluciones, más bien diríamos que nos plantea preguntas, porque problematizar lo que ha sido en nosotros naturalizado es una de las funciones fundamentales del arte. Cuestionar lo aceptado, recibir nuestras sombras, los riesgos de la vida que vivimos y de la sociedad en la que transitamos (Andruetto, 2014, p.83).

A literatura teria, portanto, segundo a autora, um papel fundamental de nos estimular a questionar e, longe de parecer fácil, essa é uma tarefa dura e árdua, bem como a própria vida. A dificuldade em aceitar adentrar o universo da literatura pode estar, dessa forma, associada à dificuldade própria da leitura do texto literário, visto que, muitas vezes, a interpretação do literário é necessária para que o texto faça sentido.

Por esse motivo, Cosson (2009) defende a escolarização da literatura, entendendo que a simples leitura de fruição não é o bastante para interpretá-la. É a escola quem nos ensina os mecanismos de interpretação que usamos na leitura e compreensão dos textos. Por sua vez, através da literatura, os indivíduos poderão compreender "não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (Cosson, 2009, p. 12). Além disso, o autor ressalta que "a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração" (Cosson, 2009, p. 26-27), pois o texto literário não fala por si só.

A leitura não ingênua dos textos literários demonstra, portanto, o motivo pelo qual esse gênero discursivo precisa estar presente também nas aulas de línguas adicionais. E a prática guiada pelo professor torna possível que o aluno alcance autonomia e domine ferramentas que os transformem em leitores críticos não somente de literatura, mas de qualquer texto ou realidade. Essas práticas, no entanto, precisam ser revistas e melhoradas. Os textos literários não podem aparecer como simples pretexto para acesso a determinado vocabulário ou trabalho com a gramática ou, ainda, para enfatizar certas temáticas e não exatamente para trabalhar os elementos que os diferenciam de textos de outros gêneros

(Santos, 2015). Essa metodologia afasta o texto literário dos alunos e/ou retiram deles o mais importante: a leitura propriamente dita da literatura.

Em concordância com o exposto, Fleck (2025) afirma que

> [...] é no espaço institucional da escola onde o processo de leitura literária e decolonial precisa ser instaurado e conduzido por sujeitos profissionais capacitados ao exercício da mediação leitora para que tais ações possam se transformar em um ato crítico de reflexão também exercido pelos jovens leitores em formação (Fleck, 2025, p. 88).

Retirar o texto literário das salas de aula ou reduzir o acesso dos alunos a eles – priorizando o estudo histórico, teórico ou crítico –, em lugar de aliviar as dificuldades, aumentam-nas. Isentar nossos alunos do contato com a literatura não tornará seu percurso discente mais fácil, ao contrário, os estudantes estarão menos perceptivos às muitas leituras da vida e do mundo, essenciais para dar início a ações transformadoras da sociedade brasileira. Faz-se necessário também somar-se a essa fórmula a articulação entre leitura literária e decolonialidade, tópico sobre o qual discorreremos melhor na seguinte seção.

Para os grupos marginalizados, o ato de ler, por si só, pode ser encarado como uma atitude anticolonial, pois, ao verificarmos a história do acesso ao aprendizado da leitura e da escrita no Brasil, desde a época em que fomos colônia, notamos a falta de preocupação de nossos governantes em permitir o acesso aos considerados subalternos. Conforme expõe Fleck (2025), a ideia que imperava era a de que somente as camadas mais altas poderiam se interessar por esses saberes e, para desenvolvê-los, deveriam buscá-los na Europa. Além disso, manter os indivíduos integrantes da camada popular apartados de qualquer ferramenta que possibilitasse a construção de um pensamento crítico frente às injustiças e aos desmandos de nossos governantes sempre foi muito mais interessante para garantir o poder às mesmas classes.

Não é difícil entender, por essa falta de incentivo ao aprendizado da leitura e escrita por anos, o motivo pelo qual tampouco há entre muitos professores estímulo à leitura literária. Levar a literatura para a sala de aula ainda é visto como algo intimidador por esses profissionais que, muitas vezes, não são leitores literários. Segundo Fleck (2025, p. 90-91),

> [...] toda a sistemática de formação de profissionais da Educação – nesse Sistema Histórico do qual fazemos parte – jamais priorizou a formação de profissionais leitores e escritores, mas, sim, de transmissores de conteúdos e de ideologias que pudessem, sob matizes diferentes, garantir a sequência da manutenção dos poderes e dos privilégios colonialistas em nossas sociedades. Sujeitos dependentes de materiais didáticos ofertados e controlados pelo Sistema, pois não foram devidamente capacitados a produzir seus próprios textos, a refletir, de forma escritural, sobre sua historicidade e situacionalidade social e econômica.
>
> Assim, em primeiro plano, a formação de leitores literários decoloniais na escola brasileira precisa começar pela prática com os próprios docentes que, ao longo de sua formação profissional, não tiveram as condições e as oportunidades de se constituírem como leitores literários, decoloniais e críticos e, menos ainda, como escritores proficientes e qualificados à produção de conhecimentos inovadores que possam ser levados às suas salas de aula.

Essa transformação, ainda assim, é possível pois, segundo uma pesquisa realizada por Cerdeira e Hibarino (2025, p. 10) com licenciandos em Letras de duas universidades públicas, há evidências de que, apesar de a experiência com a literatura durante a Educação Básica ter "ocorrido de forma extremamente limitada e verticalizada, isso não os afastou da escolha pelo curso de Letras". Em outro momento desta mesma pesquisa, os autores também destacam que os estudantes reconhecem que a presença da literatura na universidade é bem mais forte que na Educação Básica. No entanto, aspectos como a quantidade de leituras exigidas pelo curso e

as aulas estilo monólogo, que não abrem espaço para discussão com os graduandos, além do fato de muitos discentes não poderem dedicar-se exclusivamente ao curso universitário, contribuem para que a literatura siga estando em segundo plano na formação desses futuros profissionais de língua (Cerdeira; Hibarino, 2025, p. 10-11).

Contudo, é importante ressaltar que a última parte dessa pesquisa trata de perceber que "está no literário uma possibilidade de formação docente de línguas adicionais, a partir de caminhos que fissurem práticas descontextualizadas" (Cerdeira; Hibarino, 2025, p. 12), baseadas nos monólogos, na memorização de dados biográficos e de períodos literários. Essa percepção, introduzida na graduação, permitirá que esses futuros docentes atravessem uma ponte que rompa com essas práticas, mostrando que a leitura e a experiência de mundo dos alunos também contam para a compreensão de obras literárias ou, mais do que isso, que suas histórias e suas realidades também podem e devem ser lidas em sala de aula.

Nesse aspecto, nos parece importante concluir esta seção retomando Freire (1996), quando o autor trata o caráter político-social do profissional da docência, pois o que propomos neste trabalho é que a literatura possa ser utilizada enquanto ferramenta que permita decolonizar nossas aulas, valorizando as vozes daqueles que por muito tempo foram silenciados. A mediação literária presente nas aulas de espanhol como língua adicional é fundamental para evitar a neutralidade da educação, a respeito da qual Freire expõe que

> O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decrete. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996, p. 43). (grifo do autor)

A essência crítica e combativa da literatura dialoga com os pressupostos decoloniais, bem como oferece ferramentas para uma educação anticolonial, ou, conforme Fleck (2025), para uma segunda descolonização: a do imaginário, das identidades. Por esse motivo, passamos agora a traçar melhor as características dos pensamentos decoloniais com os quais acreditamos que é possível articular a mediação literária para formar docentes mais críticos em seu fazer pedagógico.

3 Linguística Aplicada suleada e decolonialidade nas aulas de línguas adicionais

A Linguística Aplicada (LA) é uma área da Linguística "que tem por objeto de investigação a linguagem como prática social" (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102), buscando entender, através de sua integração a outras ciências, questões do uso real da língua. Com uma identidade que ainda se encontra em construção, a LA já não se reduz a uma ciência direcionada para o ensino de línguas ou limitada ao contexto escolar. Os atuais estudos de LA vêm sendo ampliados, "demonstrando um posicionamento claramente político e o comprometimento com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social relevante" (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103).

Levando-se essa característica da LA em conta, Moita Lopes (2006, p. 31) alerta que "[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar". Desta forma, é crucial que os estudos aplicados de linguagem

proponham pesquisas e práticas pedagógicas considerando os sujeitos envolvidos nelas e as questões políticas, históricas e culturais que os atravessam.

De acordo com Matos (2018, p. 19),

> [...] observa-se que Moita Lopes (2006, p. 96) nos aponta alguns aspectos que precisam estar presentes nos novos parâmetros para a pesquisa em LA, a saber: a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça; a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática; um outro sujeito – as vozes do Sul – para a LA e; a LA como área em que ética e poder são os novos pilares. A LA, portanto, deve deixar de produzir conteúdos abstratos e inúteis para os cidadãos comuns, pois a sua teoria deve andar de braços dados com a prática de oferecer conhecimento válido para as questões do dia a dia. O indivíduo não deve mais ser visto pela LA apenas como um fornecedor de dados, mas como alguém que pode se beneficiar com as pesquisas realizadas em seu campo, ajudando a refletir sobre possíveis mudanças em suas teorizações quanto à natureza do sujeito social.

Enquanto docentes, precisamos entender que a sala de aula é um espaço que reproduz a diversidade da sociedade em que vivemos, com sujeitos que carregam culturas, experiências, conhecimentos diferentes, além de estar constituída de indivíduos de distintas raças, gêneros, orientações sexuais etc. Todas essas características, que compõem nossas identidades e nos diferenciam, não devem ser utilizadas para silenciar ainda mais as vozes já caladas por muito tempo, mas, sim, permitir a construção de um mundo mais igualitário. Daí a importância de contemplar as vozes do Sul e sulear (orientar para o sul) (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103) nossas aulas de línguas adicionais, posto que, ao trabalhar com o outro e formando parte deste Sul, é importante questionar os discursos hegemônicos euro-eua-centrados que, por muito tempo, permearam os livros didáticos e nos afastaram de nossos semelhantes, invisibilizando-nos e gerando em nós uma falta de reconhecimento em relação àqueles que eram considerados nas aulas.

É importante esclarecer que este Sul ao qual nos referimos não é somente geográfico, mas é epistêmico também, o que significa dizer que decolonizar nossas aulas é valorizar os saberes desses indivíduos que fazem parte dos povos que foram colonizados, mas não podemos nos ater apenas a eles. Ao pensar nas vozes do Sul, estaremos trazendo para nossas aulas as artes, culturas, realidades e saberes daqueles que se encontram às margens da sociedade abrindo espaço, portanto, a indivíduos pertencentes aos povos originários, aos negros, às mulheres, aos transexuais etc. Realizar esse movimento de trazer para o centro e para as salas de aula essas vozes ajuda a amenizar as consequências da colonialidade do poder, do ser e do saber, promovendo em nossas aulas espaços que permitam o entendimento desta diversidade de identidades sociais/culturais que compõem nossa sociedade.

Walsh (2010, p. 89-90), a respeito de tais conceitos estabelecidos pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e por teóricos como Walter Mignolo e Enrique Dussel, nos explica que

> [...] [la] colonialidad del poder -que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad “natural” se expresó, como dice Quijano, “en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas”; así, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad – razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber) (Quijano, 2000: 210-211). Es tal operación la que pone en duda, como sugiere Césaire, el valor humano de estos seres, personas que, por su color y sus raíces

> ancestrales, quedan claramente “marcados” (Césarie, 2006); esto es a lo que Maldonado-Torres se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas (Maldonado-Torres, 2007: 133, 144).

Decolonizar as aulas de línguas adicionais, portanto, implica realizar também uma abordagem intercultural crítica, que nos remete à urgência de uma educação que vá além de só incluir os excluídos (Walsh, 2010, p. 91), mas que “adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación” (Walsh, 2010, p. 89) promovidas pela colonialidade em nossas instituições. Desse modo, a decolonialidade e a interculturalidade são, conforme Walsh (2010, p. 92), projetos políticos, sociais, éticos e epistêmicos interligados, que desafiam as estruturas vigentes baseando-se em possibilidades outras de ser, pensar, aprender e viver.

Nesse sentido, decolonizar a leitura literária realizada na Educação Básica é fundamental e o *slam* de poesia aparece como uma opção de expressão literária que dá conta de revalorizar a voz de sujeitos invisibilizados e, apresentando-se em língua espanhola, permite uma abordagem intercultural, posto que possibilita o reconhecimento da realidade brasileira de nossos alunos nestes textos.

Assim, não basta “levar” a literatura para as aulas de língua, mas também Sulear as nossas aulas. Permitir que, através de um trabalho baseado no letramento literário, possamos ler não só o cânone, a escrita dos homens brancos e europeus, mas, sim, e muito mais escritoras, vozes negras, com protagonistas negros, de cantos pouco reconhecidos por sua arte, com realidades que permitam um diálogo intercultural com a realidade de nossos alunos e nossas também.

Fica evidente, portanto, a importância de oportunizar a leitura literária nas aulas de língua, não só materna, mas também adicional. Por isso, defendemos que esse trabalho precisa ser feito, sobretudo, *por*, *com* e *através* daqueles que são/serão os responsáveis por levar esse “giro decolonial” às aulas do ensino básico e – por que não? – aos cursos de idiomas: os docentes em formação.

Na próxima seção, explicitamos caminhos para exploração de dois *poemas-slam*, isto é, poemas performados em um *slam* de poesia. A partir desses textos literários, estabeleceremos formas de trabalhar a leitura e a escrita literária, desenvolvendo um letramento literário, em aulas de línguas adicionais, sem perder de vista nosso papel de agentes educadores preocupados com a missão da decolonialidade e da interculturalidade crítica.

4 Caminhos para uma aula decolonial e intercultural através da mediação literária

Nas seções anteriores, comentamos sobre o caráter social da literatura destacado por Cosson (2009) e Andruetto (2014) e sobre a importância de manter-se a literatura presente nas aulas de línguas adicionais, nas quais muitas vezes sofre um constante apagamento ou se reduz a trechos subutilizados para o trabalho de conteúdos gramaticais ou vocabulares. Também buscamos comprovar, através de nossa pesquisa bibliográfica, como é importante permitir que os futuros docentes de línguas aprendam a trabalhar o texto literário em suas aulas, pois é dever da educação e do professor, como agente educador, cumprir com essa tarefa, que, segundo Freire (1970), é político-pedagógica. A esse respeito, é importante destacar que, antes mesmo de se alcunhar o conceito de decolonialidade, Freire já tratava de nos alertar a respeito de um aspecto da educação que não existe (nem deve): a neutralidade, pois essa também demonstra uma posição ante os saberes que circulam em nossas salas de aula.

É válido destacar ainda a relevância de se romper com a educação bancária, outro conceito de Freire (1987), que está em acordo com o pensamento colonial. Ao encarar a educação dessa forma, o professor perpetua a colonialidade do poder, uma vez que

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...].
> O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. [...]
> Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação [da contradição educador-educando]. Pelo contrário, refletindo a realidade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação bancária" mantém e estimula a contradição (Freire, 1987, p. 33-34).

Por isso, neste artigo, utilizamos a expressão *mediação literária* como possível modo de se evitar cair no entendimento de que a exploração de textos literários nas aulas de línguas adicionais deve vir acompanhada de uma leitura fechada, sem abertura a outras possibilidades de interpretação. Feito dessa forma, o professor acaba por não permitir a emergência de leituras advindas dos próprios alunos – segundo suas experiências, seu conhecimento de mundo –, desconsiderando o que o texto diz individualmente a cada um, o que torna o trabalho, muitas vezes, desinteressante e pouco estimulante. O professor será, portanto, um mediador capaz de direcionar o aluno por caminhos possíveis para a interpretação do texto literário e alguém que pode contribuir com a construção de um repertório literário.

O *poetry slam* ou *slam* de poesia, contexto no qual surge o *poema-slam*, gênero literário que propomos neste trabalho para uma aula decolonial de língua espanhola, nasceu na década de 1980 em Chicago, nos Estados Unidos, no palco de um bar. Em nosso país, também estreou em um palco, mas no de teatro, com o ZAP! (Zona Autônoma da Palavra), primeiro *slam* brasileiro, promovido pelo coletivo Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (Silva, 2024, p. 228). No Brasil, no entanto, foi nas ruas que atingiu maior reconhecimento através, primeiramente, do Slam da Guilhermina, da Zona Leste de São Paulo, que, em 2012, passou a promover batalhas mensais (Silva, 2024, p. 228). Hoje, estima-se que já existam mais de 400 comunidades de *slam* espalhadas pelo Brasil. Essas batalhas de poesia falada e performada costumam funcionar com poucas regras, entre elas: o poema precisa ser autoral e ser apresentado em no máximo 3 minutos; além disso, não pode ser acompanhado por instrumentos musicais nem adereços. Algumas pessoas, entre o público que assiste às batalhas, são escolhidas para atribuir nota a cada apresentação.

O espaço da rua é importante, portanto, para entender as batalhas de *slam* como aberto àqueles que desejam falar e para aqueles que estejam dispostos a ouvir. Com poemas que tratam das vivências de seus próprios autores, essa expressão literária chama a atenção por ser um canal para revozear aqueles que não tinham espaço para ser ouvidos, com textos que trazem reflexões políticas e sociais.

Para exemplificar possíveis trabalhos com esse gênero em uma aula de língua espanhola, selecionamos o *poema-slam* intitulado "Inmigrante Ilegal", da *slamera* colombiana Lady La Profeta, e o *poema-slam* "Gotas de chocolate", do mexicano Alejandro Jiménez. Ambos os poemas trazem temáticas que poderiam facilmente ser abordadas (e já foram) por textos informativos como notícias e reportagens. Um dos caminhos possíveis, assim, é trabalhar as diferenças da linguagem literária e da linguagem não-literária, fazendo com que os alunos possam evidenciar as especificidades da primeira. Este é um passo importante na

condução do letramento literário de nossos alunos e, por conseguinte, é indispensável que um docente em formação possa dominar a arte de evidenciá-la.

É importante também estabelecer o modelo sociointeracional de leitura, isto é, aquele que considera não somente o texto, nem somente o leitor, mas sim "uma interação entre os três elementos referentes ao processo de leitura: texto, leitor e autor" (Santos, 2015, p. 45). Esse modelo de leitura evita uma subutilização do texto literário ao trabalhar, por exemplo, a competência oral somente para discussão de um tema – como a imigração no primeiro *poema-slam* ou a violência urbana no segundo – ou as perguntas de localização, que, muitas vezes, não demonstram se o aluno compreendeu de fato o texto ou simplesmente copiou o trecho que lhe pareceu responder a questão.

Ainda mais interessante que o anterior, é o modelo de leitura enunciativa em que

> [...] o leitor pode abarcar o valor plurissignificativo das palavras; preencher os espaços vazios do texto, unir as ideias que existem no texto lido com as existentes nos demais textos, estabelecendo as relações intertextuais feitas pelo autor e, assim, construir o significado do texto. Nesse modelo, a leitura do TL [texto literário] é o resultado da interação entre os sujeitos envolvidos no processo com a negociação e a reconstrução de sentidos, permeada pela intertextualidade (Santos, 2015, p. 47).

Dessa forma, conforme Santos (2015), para uma pré-leitura, devemos iniciar as aulas trazendo outros gêneros que utilizem uma linguagem não-literária. No caso do primeiro poema de *slam*, imagens, reportagens e notícias que reflitam as mudanças nas leis de imigração que se estabeleceram nos Estados Unidos nos últimos governos, por exemplo, podem ser uma boa opção. Já para o trabalho com o segundo poema, é possível trazer para a aula uma notícia de jornal *on-line* ou o vídeo de um *telediario* que trata de comunicar o acontecimento quando ocorreu em 2011, visto que se trata de uma notícia verídica.

Passada essa etapa, é fácil notar no primeiro poema de *slam* questões mais conectadas à linguagem literária, como, por exemplo, a subjetividade que nos permite perceber esse poema como um testemunho de um indivíduo que viveu a imigração na pele, uma experiência marcada pelo medo, pela luta, pelas terríveis condições de trabalho, mas também pelo orgulho de uma comunidade e de resistir. Além disso, o poema também está carregado de imagens e metáforas tais como "montañas de calos en nuestras palmas" que associam uma paisagem natural à dureza do trabalho; "hasta nuestro calor humano es comunal", verso que transforma a precariedade em valor de coletivo, de coletividade; e "no pueden ocultar el sol con la mano", isto é, não podem apagar a existência e importância dos imigrantes para a economia dos Estados Unidos. Comparados a uma notícia, esses e outros versos se transformariam em uma descrição mais objetiva das condições de trabalho e de vida dos imigrantes, da questão das deportações, enquanto o poema traz imagens que condensam emoção, memória e denúncia.

Outro contraponto importante de se estabelecer entre a linguagem poética e a não poética está presente em versos que desmontam, através da ironia, estereótipos como no verso "¿cómo es eso que el inmigrante es perezoso y estamos robando sus trabajos al mismo tiempo?". O efeito da pergunta retórica também aparece no verso "¿cómo es que algunos se atreven a adorar el arte pero no pueden soportar al artista?" em que *el arte* pode fazer referência aos edifícios que "decoran el horizonte en las ciudades" e *el artista* não poderia ser outro senão o imigrante, muitas vezes responsável por levantar esses edifícios. Essas ironias/perguntas retóricas questionam de maneira direta o discurso dos dominantes.

Outro ponto importante do poema e que contrasta com o discurso jornalístico, por exemplo, está no *code-switching* que reforça o caráter de poesia falada marcada pela hibridez de quem foi uma imigrante latina nos Estados Unidos. Uma linguagem, portanto, que é o oposto ao da suposta neutralidade jornalística, que busca clareza e objetividade.

Por fim, é evidente nesse poema também que essa expressão literária, bem como qualquer arte, não se separa da denúncia social, como já mencionado antes. Isso fica ainda mais claro quando a *slamera* proclama: "Somos el motor que mantiene sus países en marcha" ou quando defende que os imigrantes podem correr e se esconder, mas aparecerão na comida que comem os estadunidenses ou nas flores que compram, pois os imigrantes são "el pegamento que une sus Estados Des-unidos", principal referência ao país norte-americano. Vale ressaltar também que esse poema é um grito de resistência como demonstra os versos: "Aquí estaremos, firmes, respirando nuestra existencia, esta voz sigue siendo nuestra" e que podem nos permitir pensar na questão do revozeamento desses indivíduos silenciados, isto é, dos imigrantes latinos nos Estados Unidos.

A aula com esse poema, no entanto, não precisa terminar por aí. É possível, por exemplo, compor uma unidade didática com dois outros textos literários que figuram nesse mesmo eixo temático, sendo eles: 1) *Los nadies*, um poema do autor uruguaio Eduardo Galeano, presente na obra *El libro de los abrazos* (1989) e que retrata essas pessoas que estão à margem da sociedade; e 2) *El país de Juan* (2003), da argentina María Teresa Andruetto, um texto narrativo que traz a discussão para algo mais próximo de nossa realidade, já que conta como foi o movimento de migração de Juan, Anarina e suas famílias, suas lutas no meio urbano e como proletariados, moradores da *Villa Cartón*, um lugar similar às nossas comunidades periféricas. A partir das linguagens de ambos os textos, é possível estabelecer pontes com as realidades de muitos de nossos alunos, realizando, desta forma, uma abordagem intercultural crítica a partir da literatura e da intertextualidade.

Com o segundo poema, "Gotas de chocolate", a proposta de contrastar a linguagem-literária à linguagem não-literária se mantém possível, já que o caminho inverso foi feito. Em uma notícia de jornal, o relato de um episódio de tiroteio entre narcotraficantes, em Monterrey, no México, destaca a coragem de uma professora que conseguiu, através de uma canção infantil, acalmar 15 crianças de uma pré-escola. Foi através dessa notícia que o *slamero* Alejandro Jiménez conseguiu transformar em poema um acontecimento impregnado de violência, e que poderia ter terminado de forma trágica, se não fosse por essa professora.

No poema, dois campos semânticos são percebidos: violência/armas *versus* infância/inocência/música. Assim, temos termos como *balacera, carteles, armas, balas, gatillo* em contraponto com "si las gotas de lluvia fueran de chocolate", em que os versos da canção cantada pela professora e pelas crianças nos leva imediatamente ao mundo de magia e fantasia do universo infantil, além de vocábulos como *cantan, guitarras, tambores, dientes de leche* e *sopla las velitas*. O uso de diminutivos (*boquitas, cuerpecitos, velitas*) também contribui para destacar a vulnerabilidade das crianças naquela situação, sua inocência e ingenuidade diante do perigo. Esse contraponto transforma o horror em imagem estética e subverte a violência do episódio.

Alguns versos trazem uma denúncia da violência a que muitos indivíduos estão expostos todos os dias em regiões do México, tal como ocorreu com as crianças nesse episódio de 2011. Exemplo disso está em "Qué alegría [...] que sus cuerpecitos no fueron agujereados / Que su luz no se escapó por la herida de una bala"; "Ojalá que les mate un ataque al corazón y no un ataque de sicarios". Imagens construídas através de figuras de linguagem também expõem uma importante mensagem de resistência ante a indiferença dos governos que ignoram as mortes inocentes que ocorrem nesse tipo de confronto, como nos versos "sus lenguas son un arsenal / con cartuchos infinitos de palabras para contraatacar" que demonstra o poder da palavra e a fala como arma.

Da mesma forma, o poema ressalta o papel importante da professora (marcado pela repetição de "y la maestra les pide") ao tentar, através da canção, mostrar que o mundo não é só isso, ou seja, "para recordarles que el sonido de la tierra / No es un gatillo jalado por un dedo" e "Que hasta en los momentos más obscuros siempre habrá música". Assim, temos

música como defesa, palavra como arma, mas ambos como primavera, como possibilidade de mudança, renascimento, esperança. O poema mostra, portanto, a linguagem como prática que altera o cenário, seja reduzindo o pânico em meio a um confronto, seja através de denúncia social.

Por fim, as estrofes finais trazem uma celebração ("Qué alegría / que ese día no murieron"), mas também um desejo: de que essas crianças possam ter uma morte natural, de velhice, sem investigação, envoltas em abraços e tendo a oportunidade de recordar a canção que permitiu que eles pudessem estar fora da mira dos disparos naquele dia. Não há dúvidas, portanto, da força desse poema e como essa história não é só mais uma história, pois reflete a realidade de muitas escolas públicas brasileiras localizadas próximas a comunidades periféricas e cujos alunos frequentemente se deparam com situações similares.

Para seguir trabalhando a literatura a partir desse poema, um caminho possível, dessa vez, pode ser realizar a leitura de outros gêneros literários nascidos a partir de notícias, como as obras do escritor colombiano Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada* (1981) o *Del amor y otros demonios* (1994), ou ainda observar como a história de Tita é contada a partir de receitas em *Como agua para chocolate* (1989), da mexicana Laura Esquivel, e que também traz como pano de fundo um momento histórico carregado de enfrentamentos violentos e de luta, a Revolução Mexicana.

Novamente, temos um *poema-slam* possibilitando uma abordagem intercultural e intertextual, uma sugestão de Santos (2015) e destacado positivamente por Cosson (2010), pois esse movimento de comparação entre as semelhanças e diferenças na forma de contar constitui o espaço intertextual da literatura e através do qual o aluno "amplia o conhecimento de sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo", o que permite a construção de um repertório social e cultural do leitor.

5 Conclusões

Os dois *poemas-slam* analisados evidenciam a potência estética e política da palavra falada como forma de resistência. Diferentemente de um texto informativo, cuja linguagem tende à objetividade, o *slam* mobiliza a oralidade, a subjetividade e a criação de imagens poéticas que despertam afetos e denunciam realidades sociais. Trata-se, portanto, de uma expressão literária legítima, manifestação autêntica da língua espanhola e fundamental quando buscamos aulas ancoradas no pensamento decolonial e na interculturalidade crítica.

A linguagem literária do *slam* não apenas informa: ela emociona, convoca e propõe resistência. Não se trata de descartar os textos informativos das aulas de espanhol, mas de abrir espaço para gêneros literários como este, em que metáforas e performatividade criam uma experiência estética capaz de ressignificar situações de opressão e tornar visível a dignidade dos sujeitos. Não esperamos que nossos alunos se tornem *slameros*, muito menos que o façam em língua espanhola, mas essa arte pode tocá-los de forma inesperada e despertar tanto o interesse pela literatura quanto o desejo de tomar a palavra como sua. Por ser um texto nascido das margens sociais, amplia horizontes de reconhecimento e reafirma o direito universal à (produzir e consumir) literatura, conforme lembra Antônio Cândido (1995).

Além disso, enquanto prática poética realizada majoritariamente nas ruas, no caso do Brasil, o *slam* desafia a noção restrita de literatura vinculada ao cânone e à legitimação institucional. É arte que denuncia, incomoda e cria um espaço de identidade e resistência, contribuindo para a formação leitora, cidadã e para um letramento literário crítico.

Nesse sentido, incluir a literatura e o gênero *poema-slam* nas aulas de espanhol como língua adicional pode ser extremamente fértil. Por um lado, aproxima os aprendizes da oralidade real e da diversidade linguística; por outro, coloca em circulação temáticas sociais e culturais relevantes, desenvolvendo não apenas competências linguísticas e literárias, mas

também uma sensibilidade crítica e intercultural. O *poema-slam*, portanto, oferece ao ensino de espanhol um espaço para experimentar a língua como prática viva, criativa e engajada, na qual forma estética e conteúdo social se entrelaçam. Daí a importância de preparar melhor os docentes de línguas em formação, pois a linguagem literária é também mecanismo de poder capaz de educar, empoderar e transformar.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura. *In:* ANDRUETTO, María Teresa. **La lectura, otra revolución**. México: FCE, 2014. p. 83-102.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio.**Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995. p. 169-91.

CASTILHO, José. **La lectura como política**: construyendo políticas y planes nacionales de libro y la lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020. p. 19-43

CERDEIRA, Phelipe de Lima; HIBARINO, Denise Akemi. Para descobrir mundos outros, nomear as coisas e (re)inventar(nos): o lugar da literatura ao decolonizar os saberes e sulear a formação inicial docente em Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 64, n. 4, p. 1-16, 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In:* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Coleção Explorando o Ensino**. Literatura. Ensino Fundamental Vol. 20. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 06 fev. 2022.

FLECK, Gilmei Francisco. **A formação do leitor literário decolonial**: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina. Campinas: Pontes Editores, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOTAS de chocolate, por Alejandro Jiménez. [*S. I.: s. n.*], 2022. 1 vídeo (1h 13min 35seg). Publicado pelo canal Vem pra Flup. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=dsWhaR5-jow>. Acesso em: 19 set. 2025.

INMIGRANTE ilegal, por Lady La Profeta. [*S. I.: s. n.*], 2022. 1 vídeo (2h 12min 25seg). Publicado pelo canal Vem pra Flup. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AQs-gQBU2NM>. Acesso em: 19 set. 2025.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In:* MATOS, D.;

PARAQUETT, M. (Org.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-33.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista SULear**, v. 2, n. 2, p. 101-116, 2019.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas & Ensino***,* v. 1, p. 40-58, 2015.

SILVA, Guilherme dos S. Ferreira da. Entre calles y clases: a poesia oral do poetry slam e o trabalho de letramento racial nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 3, p. 227-242, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In:* VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Introducción – Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

ANEXOS

Poema-slam "Inmigrante ilegal"[3]

Lady La Profeta

Por los tiempos que me dijeron que me devolviera a mi país, *on the subject of illegal*. Nos llaman inmigrantes sucios porque somos lo suficientemente sabios como para recoger la basura que nos tiran y moldearlas en obras de arte.

¿Será que han recorrido por las montañas de callo en nuestras palmas, han escuchado nuestras historias, será que saben lo que es la "comunidad" como nosotros?

No te dirán de inmigrantes "ilegales" que llegan a casas de camas compartidas a las 6 de la mañana después de una jornada de 12 horas, le dan gracias a la persona que durmió en su cama antes de ellos por mantenerla caliente. Es que hasta nuestro calor humano es comunal.

No te dirán de los que le dan los buenos días a la luna para ir a ganarse su pan de cada día.
¿Has visto su *groove* mientras enmarcan el esqueleto de los edificios que decoran el horizonte en las ciudades?
Y es irónico,
¿Cómo es que algunos se atreven a adorar el arte pero no pueden soportar el artista?

¡No te dirán de madres inmigrantes "ilegales" como la mía!

Nunca sintieron como su corazón galopaba cada vez que entrábamos dentro de la estación de un *subway,* orándole a Dios que hoy no fuera el día que un muro de policías nos pararan para pedirnos papeles, como si los seres humanos necesitáramos una licencia para respirar.

Una madre que aprendió a ser invisible para que cada noche yo pudiera dar testimonio de su existencia.
Todavía nos reíamos en la oscuridad, cocinábamos en secreto, traíamos ángeles donde sea que fuéramos. Desde niña, me preguntaba cómo se sentiría caminar relajadamente.

Mientras algunos tenían la libertad de gritarles a las autoridades, los "ilegales" habíamos dominado el juego del escondite.
Cómo desaparecernos en autopiloto, cómo reconocer las palabras "la migra" como nuestra columna vertebral. Nuestros cuerpos saltando a alturas inalcanzables para la especie humana.
Poniendo nuestros pulmones en pausa, camuflándonos, escondiéndonos debajo de los marcos de las cañerías que solo máquinas pueden respirar.

Somos el motor que mantiene sus países en marcha.
Me pregunto, ¿¡cómo se caería el dólar estadounidense si todos los "ilegales" descansaran por un día?!
Tomamos humildemente el trabajo que ningún gringo quiere hacer, así que, por favor, dime, ¿cómo es que el inmigrante es perezoso y estamos robando sus trabajos al mismo tiempo?

Pueden intentar de desaparecernos, pero "no pueden ocultar el sol con una mano".
Aquí estaremos, firmes, respirando nuestra existencia, esta voz sigue siendo nuestra.

Transcrição realizada a partir da performance da poeta no intervalo entre 2h04min20s e 2h07min30s do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AQs-gQBU2NM.

¡Podemos correr y nos podemos esconder! Sin embargo, apareceremos en la comida de tu mesa. El cemento que pisas, las docenas de flores que le compras a tu prometida. Somos el pegamento que une sus Estados des-Unidos.

Somos los hijos de Dios, nuestro aguante no tiene competencia.

Ya sabemos que no devolverán las riquezas que les quitaron a los legítimos nativos de estas tierras. Incluso con el oro robado que llevan, ¿será que ellos tienen lo que se necesita para devolverse a sus países?

***Poema-slam* "Gotas de chocolate"[4]**
Alejandro Jiménez

El viernes 27 de mayo del 2011 en Monterrey, Nuevo León, México

Mientras se desataba una balacera entre carteles a las afueras de una escuela
La Maestra Martha Rivera Alanís logró calmar a sus 15 estudiantes de kínder cantando:

Si las gotas de lluvia fueran de chocolate
Me encantaría estar allí
Abriendo la boca para saborear

Y la maestra les pide que repitan después de ella
Como para recordarles que el sonido de la tierra
No es un gatillo jalado por un dedo

Y la maestra les pide que abran sus boquitas hacia el cielo
Como para recordarles que sus lenguas son un arsenal
con cartuchos infinitos de palabras para contraatacar

Y las boquitas cantan pidiendo chocolate en vez de balas
Y sus labios se convierten en guitarras, sus dientes en tambores

Su garganta es un invierno desplomándose hacia la primavera
Hacia mil flores que se expanden sus pétalos para acurrucar a las voces
Que le cantan a las nubes

Su piel morena aún sopla las velitas del pastel y pide deseos
Y cree en el final feliz de cada cuento

Sus dientes de leche aún están por caerse
Su cantar es una sinfonía de fe
más fuerte que cualquier ráfaga de fuego

Qué alegría

[4] Transcrição realizada a partir da performance do poeta no intervalo entre 22min40s e 23min55s do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=dsWhaR5-jow.

Qué alegría
que ese día no murieron

Que sus cuerpecitos no fueron agujereados
Que su luz no se escapó por la herida de una bala
Sino por la canción que salió de su quijada

Qué alegría
que a su maestra le dieron premios
Y que ustedes crecieron con la belleza de saber
Que hasta en los momentos más obscuros siempre habrá música

Ojalá que mueran una muerte natural
Ojalá que les mate un ataque al corazón y no un ataque de sicarios

Ojalá que mueran una muerte bella
Ojalá que les mate la vejez
Que mueran arrugados
Envueltos en abrazos y familia y sin investigación

Ojalá que mueran así
En una mecedora
Preguntándose qué día es porque se les va la memoria
Preguntándose ¿y cómo iba la canción del kínder?

Si las gotas de lluvia fueran de chocolate
Me encantaría estar allí
Abriendo la boca para saborear

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me permitir chegar até aqui. Expresso também minha gratidão à minha família — especialmente à minha mãe, Maria das Graças, e ao meu padrasto, Ronald Javier — pelo apoio incondicional, sem o qual teria sido ainda mais difícil concluir esta especialização.

Ao meu filho, Miguel, deixo um agradecimento especial. Foi por ele que muitas vezes encontrei forças para seguir em frente. Não fosse por esse pinguinho de amor e alegria na minha vida, boa parte deste percurso teria perdido o sentido.

Meu reconhecimento se estende a todos os professores que tive antes e durante esta especialização. Cada um de vocês, com sua dedicação e exemplo, foi e continua sendo uma fonte diária de inspiração.

Agradeço também ao Colégio Pedro II, instituição onde estudei durante toda a minha Educação Básica, pela oportunidade de voltar, agora, para complementar minha formação acadêmica e aprender ainda mais.

Por fim, registro minha sincera gratidão à minha orientadora, Prof.ª Fabiana Oliveira de Souza, pela orientação atenta, paciência e incentivo constantes. Sua sensibilidade e compromisso foram essenciais para a realização deste trabalho. Aprendi muito com você!

Obrigada, de coração, a todos vocês!