

O ESPAÇO DA LATINIDADE A PARTIR DA LEITURA DO TL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DIRIGIDOS AO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO¹

Regiane S. Cabral de Paiva ²

RESUMO

A partir dos livros didáticos de língua espanhola recomendados ao Ensino Médio (EM), especificamente nas seções de leitura que fazem uso do texto literário (TL), propomos um estudo do espaço destinado à latinidade, desde a seleção dos textos até o desenvolvimento da prática leitora. Para isso, escolhemos como material de análise todas as coleções de espanhol indicadas pelo Guia do PNLD/2018. Nossa base teórica se apoia em Paulo Freire (2009), Acquaroni (2008), Sánchez Miguel (2002), Colomer e Camps (2002), Solé (2009), Cassany (2006) e Cosson (2009, 2017) para tratarmos das discussões em torno das concepções de leitura, estratégias, níveis e tipos de compreensão leitora e das especificidades que envolvem a leitura literária, bem como nos estudos de Canclini (2008), Mignolo (2005), Ianni (1993), Quijada (1998) e Quijano (2000, 2005) para construirmos a perspectiva da latinidade. Nesse sentido, constatamos, em duas das três coleções, que a presença da latinidade a partir da leitura dos TL - nas seções destinadas especificamente à prática leitora - se limitou apenas a escolha de textos cujos autores são latino-americanos e as instruções de leitura não apontam caminhos para a discussão em torno de eventos muito peculiares aos países da América latina. Acreditamos que a discussão desse tema traz grande contribuição para a formação sociocultural dos estudantes de língua espanhola no ensino médio.

Palavras-chave: Latinidade, Leitura, Texto literário, Língua espanhola, Livro didático.

INTRODUZINDO O DEBATE

Nas décadas passadas, notamos que a concepção colonialista norteou por algum tempo os livros didáticos (LD) de língua espanhola para estudantes brasileiros quando os textos selecionados para as atividades de prática de leitura eram quase que na sua totalidade de autores espanhóis. Felizmente, nos últimos anos, já se nota nesses livros a presença de gêneros textuais que circulam em contexto latino-americano (LA) e de textos literários (TL) cujos autores têm origem na América Latina. No entanto,

¹ Este artigo é um recorte da minha tese “Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade”. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/10taLgGxxFQnO6jRhyPpDsb3jWPmNPpch/view>>.

² Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, regianecabral@uern.br

evidenciar a presença de textos literários escritos por autores latino-americanos nos livros didáticos não é suficiente para afirmar a presença da latinidade. Faz-se oportuno observarmos, a partir do conteúdo destes textos, a singularidade do subcontinente americano onde reside alguns esquecimentos que acompanharam a expansão colonial: o imaginário indígena, sua organização econômica e social, seu modo de vida; as histórias, as línguas e as práticas dos africanos trazidos para o continente americano e a marginalização dos descendentes, os criollos brancos. Além disso, outras particularidades caracterizam os países da AL, como as revoluções internas; a subordinação aos países ditos soberanos; a manipulação do poder e a hegemonia esmagando a cultura de um povo tão diverso. Inclusive, trazer à tona esses eventos para o contexto de ensino de língua espanhola no Ensino Médio (EM) brasileiro é uma forma de ampliar os horizontes culturais dos alunos dado que é possível conhecer elementos que caracterizam os países de fala hispânica da América Latina. No entanto, para que esses elementos ganhem visibilidade, a partir do TL no contexto do LD, é preciso que o desenvolvimento da prática leitora executada no livro conduza para essa leitura crítica.

Tendo em vista essas questões, nosso propósito consiste em verificarmos o espaço da latinidade nas práticas de leitura em livros didáticos de espanhol destinados ao EM. Dentre eles, optamos por escolher apenas as coleções de LD sugeridas pelo Guia do PNLD/2018³ (último triênio em que houve a indicação de livros de espanhol pelo PNLD): *Confluencia* (Pinheiro-Correa, P.; Lagares, X. C.; et al, 2016); *Cercanía joven* (Coimbra, L; Chaves, L. S., 2016) e *Sentidos en lengua española* (Freitas, L. M. A.; Costa, E. G., 2016). Cada coleção contém três volumes destinados à 1^a, a 2^a e a 3^a séries do EM. Nessas coleções, nosso *corpus* se concentrou apenas nas seções destinadas especificamente ao desenvolvimento da habilidade leitora cujos textos selecionados para este fim se tratassem de TL. A partir das constatações quanto ao espaço da latinidade nessas atividades de leitura, pretendemos mostrar os caminhos para possíveis reflexões em torno dessa realidade como lugar de discussão para a formação sócio-histórico e cultural dos estudantes de língua espanhola no ensino médio brasileiro.

CONCEPÇÕES INERENTES À PRÁTICA LEITORA

O ato de ler se constitui como um processo contínuo, profundo e essencial para a construção intelectual, sociológica e política do indivíduo. Freire (2009) considera a

³ Guia disponível em <<https://www.fnede.gov.br/pnld-2018/>> Acesso em 20 de ago. de 2024.

leitura uma forma de libertação, uma prática transformadora que transcende a simples decodificação de signos. A leitura, para ele, é uma maneira de reescrever o mundo, e não apenas uma memorização mecânica.

No contexto do ensino de uma segunda língua (L2), nesse caso, Acquaroni (2008) observa que ainda há uma visão reducionista da leitura, muitas vezes vista apenas como decodificação de palavras e atribuição de significados. No entanto, com o enfoque comunicativo, conceitos de interpretação e sentido foram incorporados às atividades leitoras em L2. Acquaroni propõe que o modelo interativo de leitura, que combina o que o leitor vê no texto com seu conhecimento prévio, é superior aos modelos ascendentes e descendentes. Esse modelo interativo é considerado superior porque envolve uma interação estreita entre o texto e o leitor, permitindo a criação e incorporação de novos conhecimentos. Autores como Colomer e Camps (2002) e Solé (2009) complementam essa ideia, destacando que o modelo interativo considera o leitor como parte ativa no processo de leitura. Esse modelo permite que o leitor use seus conhecimentos prévios para extrair significado do texto, criando, modificando e elaborando novos conhecimentos. Além disso, Cassany (2006) apresenta a concepção sociocultural de leitura, que vê a leitura como um ato socialmente definido, inserido em uma comunidade com história, tradição e práticas comunicativas específicas.

Para o desenvolvimento da compreensão leitora, Cosson (2017) sugere várias estratégias que reforçam a interação entre texto e leitor. Entre elas estão a ativação do conhecimento prévio, a conexão entre o texto e o mundo, a inferência, a visualização e a sumarização. Essas estratégias ajudam o leitor a extrair significado, relacionar o texto com suas experiências e selecionar os elementos mais importantes do texto. A essa interação, acrescentamos o defendido por Sánchez Miguel (2012) ao propor três níveis de compreensão leitora, baseados nos critérios do PISA: compreensão superficial, compreensão profunda e compreensão crítica ou reflexiva. A compreensão superficial envolve a extração do significado do texto; a profunda, a interpretação e construção de um modelo do texto; e a crítica, a análise reflexiva do texto, comparando-o com outros textos ou com as ideias prévias do leitor. Essas diferentes formas de compreensão leitora devem ser desenvolvidas de forma integrada para promover uma leitura mais completa e reflexiva.

Para organizar a prática leitora em sala de aula, vários autores sugerem diferentes etapas. Albaladejo (2007) apresenta quatro etapas: atividades de pré-leitura, atividades para manter o interesse, exploração de pontos cruciais e atividades finais. Acquaroni

(2007) e Solé (2009) propõem três fases: contextualização, descobrimento e compreensão, e expansão, ou antes, durante e depois da leitura. Essas etapas ajudam a guiar o processo de leitura, desde a preparação do leitor até a interpretação e avaliação crítica do texto. Em se tratando da leitura de um TL, Cosson (2009) dialoga com essas três autoras quando discute a leitura literária com foco no letramento, propondo uma sequência básica de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esses passos ajudam a sistematizar a prática leitora, promovendo uma compreensão mais profunda e um diálogo entre autor, leitor e comunidade.

Diante dessas breves discussões em torno das concepções, estratégias e níveis de leitura, observamos as atividades de leitura propostas pelos LD de espanhol, sugeridos pelo Guia do PNLD (2018), para verificarmos o espaço da latinidade a partir do desenvolvimento dessa habilidade.

SOBRE A LATINIDADE

Etimologicamente, latinidade vem do latim *Latinitas* e se refere ao estudo da língua e da cultura latinas, bem como ao conjunto de povos de língua latina. Daí a importância dessa nomenclatura para o continente americano, porque era preciso deixar demarcado, ainda que simbolicamente, a afirmação de uma “identidade interna de seus povos, que buscavam auto reconhecimento e emancipação política; seja em uma concorrência de espaços hegemônicos em território americano entre determinadas nações” (Brandalise, 2013, p. 75).

Os estudos de Ardao (1980) explicam que os incidentes, tensões e conflitos de 1850, relacionados com o Panamá, reforçaram a origem do nome latinidade. Duas forças opostas se concentravam nesta tensão, de um lado a “raça anglo-saxônica” e de outro a “raça latina”. O enfrentamento entre essas duas Américas encontrou sua expressão poética em “Las dos Américas”, do colombiano José Maria Torres de Caicedo, escrito em setembro de 1856 e publicado no mês de fevereiro de 1857 no *El Correo* de Ultramar. Juntamente com Caicedo, o filósofo e político chileno, Francisco de Bilbao, também empregou o termo “latino” ao continente americano, precocemente, durante uma conferência realizada em Paris, em 22 junho de 1856, conclamando a uma unidade latino-americana.

Como bem reitera Quijada (1998), a adoção do nome “América Latina” pelos hispano-americanos forma parte de uma dicotomia racial onde o termo dessa dicotomia

não é o adjetivo “espanhol” ou “hispano”, mas o anglo-saxão. Não existe, segundo ela, nenhum caso em que essa dicotomia fosse empregada com relação ao adjetivo “hispano”, muito pelo contrário, o termo ‘latino’ passa a se colocar quase que no mesmo campo semântico que “hispano”, já que foram os falantes da língua espanhola que incentivaram e divulgaram o adjetivo “latino”. Possivelmente, por isso, nós brasileiros raramente nos consideramos latino-americanos ou percebemos que fazemos parte também dos traços que configuram o ser latino no continente americano. Apropriarmo-nos dessa construção latino-americana revela, portanto, uma condição de resistência diante das nações dominantes, tanto europeias quanto norte-americanas. Reflete a busca pelo encontro de realidades que foram absorvidas pelas forças colonialistas e encontraram na diversidade (compreensão de raças, religião, cultura, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas) problemáticas em comum.

A partir disso, vale ressaltar que o sociólogo brasileiro Octavio Ianni (1993) defende que parte do pensamento e prática na América Latina organiza-se com base em interpretações sintetizadas em alguns conceitos, dos quais destacamos seis pela relevância que trarão a tudo o que já foi exposto até o momento: (1) civilização e barbárie; (2) raça cósmica; (3) nossa América; (4) revoluções, (5) castas e classes e a (6) questão nacional. Por essa razão, entendemos a necessidade de se fortalecer o significado de ser latino-americano sem limitar esse conceito apenas ao fato de termos uma raiz de origem europeia por conta da base linguística, mas porque essa língua, juntamente com suas particularidades, sejam elas de ordem cultural, folclórica, religiosa, política e social, se mescla com as de origem indígena e africana. Exatamente por essa riqueza de encontros, por essa hibridação, a noção de ‘latino’ ganha uma dimensão significativa dentro do continente americano ao celebrar a mestiçagem como uma característica fundamental. Nesse sentido, é oportuno que esse debate seja levado para as aulas de língua espanhola em contexto de ensino médio. Inclusive a BNCC⁴ aponta para a necessidade de se compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem na formação do aluno do ensino médio ao tratar das competências específicas de linguagens e suas tecnologias.

⁴ Base Nacional Comum Curricular disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2024.

O ESPAÇO DA LATINIDADE A PARTIR DA LEITURA DO TL

Como indicamos inicialmente, nosso material de análise compreendeu os livros didáticos de espanhol indicados pelo Guia do PNLD de 2018-2020 para o EM. Cada coleção conta com três volumes, um para cada série do EM. A coleção *Cercanía Joven* dedicou nove seções (um texto por seção) para a prática leitora; a coleção *Sentidos* apresentou 13 seções (um texto por seção) e a coleção *Confluencia* ofereceu 24 seções. Porém, nessa última coleção as seções ‘*Para entrar en materia*’ e ‘*Para pensar y debatir*’ fazem uso de um a três textos por seção. Nesse sentido, essas seções juntas contam com um total de 45 textos selecionados para as atividades de leitura em toda a coleção. É preciso ainda fazermos outro recorte: dos 45 textos propostos na coleção *Confluencia* para as práticas de leitura, apenas 9 destes se tratam de textos literários. Quanto à coleção *Sentidos en lengua española* constatamos que dos 13 textos selecionados para as práticas de leitura, o TL aparece apenas uma para o desenvolvimento dessa habilidade especificamente; já a coleção *Cercanía Joven* não fez uso de nenhum TL e, por essa razão, ela ficou fora da nossa análise. Deste modo, começaremos por mostrar a análise da prática leitora nessas duas primeiras coleções para depois discutirmos o espaço da latinidade desde a seleção dos textos até o desenvolvimento da prática leitora.

A coleção *Sentidos* empregou apenas um TL na seção de leitura (no volume 1 da primeira unidade), a letra da canção *Soy loco por ti América*, para discutir elementos da cultura latino-americana. Vale ressaltar que a forma em versos elaborada na canção juntamente com a composição musical nos leva a considerá-la como um texto pertencente à esfera artístico-literária. Analisando a prática de leitura proposta para essa canção, verificamos que as questões não estão no campo da superficialidade, mas também não chegam a contemplar uma proposta de compreensão crítica ou reflexiva. A seleção da letra dessa canção possibilitou uma aproximação com a latinidade, dado que temos como compositores Gilberto Gil y Capinan. A letra, que mescla em suas estrofes as línguas espanhola e portuguesa, é a única produção cuja autoria não corresponde à nacionalidade de países de fala hispânica, mas que se adequa perfeitamente ao contexto latino-americano ao incluir autores brasileiros para compor esse cenário. O próprio título da canção nos remete ao contexto da latinidade ao reafirmar insistentemente seu amor pela AL nos versos: “Soy loco por ti, América, soy loco por ti de amores”.

Notadamente, as atividades para a compreensão do texto nesta atividade trazem para o debate uma questão muito significativa ao propor a reflexão do sentimento de pertença que o Brasil precisa ter em relação ao ser latino no continente americano.

Na coleção *Confluencia*, as duas seções de leitura (*Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir*) se organizam em três momentos: antes, durante e depois da leitura, conforme proposta de Solé (2009), base teórica da coleção e que dialoga com os autores que trouxemos para nossa discussão teórica: Albaladejo (2007) e Acquaroni (2007). No entanto, concluímos que essa intenção não é suficiente quando percebemos que, muitas vezes, essas fases não se comunicam para o desenvolvimento da competência leitora, pois constatamos que, em quase todas as propostas de atividade leitora a partir do TL nessa coleção, as instruções para a compreensão leitora priorizou mais o tema que poderia emergir dele para atender à temática da unidade, do que abordar e discutir o texto em si que foi selecionado para a seção de leitura.

Desses nove TL selecionados para as seções de leitura nessa coleção, sete textos eram de autores latino-americanos e dois eram espanhóis. A presença desses sete autores, três no volume 1 e quatro no volume 2, significa, a nosso ver, um avanço para a representatividade latino-americana quando, até bem pouco tempo, observávamos que o livro didático dava mais evidência a textos literários de autores espanhóis. Desses autores selecionados de diferentes localidades da América Latina, desde o Uruguai a Cuba, a presença feminina e a literatura negra foram representadas pela afro-cubana Magia López. Importante apontarmos que os dados biográficos e a fotografia dos autores dos textos selecionados, ainda que de forma breve, tiveram destaque por meio de um box localizado antes do texto como elemento paratextual. Dessa maneira, evidenciamos, inicialmente, a presença da latinidade nos TL das seções de leitura através da origem desses autores demarcada geograficamente pelo subcontinente latino-americano. Verificamos ainda que dos sete TL selecionados para as atividades de leitura, seis deles proporcionam o encontro com conteúdos que revelam cenários próprios da AL. Deste modo, entendemos que o conteúdo que desses textos insurge precisaria ser levado em consideração nas atividades que se propõem a trabalhar com a compreensão e a interpretação do TL para que o cenário da AL ganhasse evidência na formação do aluno enquanto leitor crítico com vistas ao conhecimento sócio-histórico e cultural. Afirmamos isso porque as instruções presentes para o desenvolvimento da leitura permitiram que o aluno expusesse seus conhecimentos prévios, que dialogasse com questões fora do texto sem fugir a sua temática, mas não evidenciava os cenários

próprios da América Latina a fim de promover uma compreensão crítico-reflexiva sobre nosso subcontinente, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 1: Cenário da AL encontrado nos TL selecionados nas seções de leitura da coleção *Confluencia*

Texto literário	Autor	Temática discutida na unidade a partir do TL	Cenários da AL verificado no texto
<i>La televisión</i> , (‘ <i>El libro de los abrazos</i> ’)	Eduardo Galeano	Meios de comunicação.	Os mercados que dominam a comunicação como mecanismo de manipulação das informações. Questão nacional.
<i>Mi belleza</i>	Magia López e Alexei Rodríguez Mola	Hipervalorização da beleza em detrimento a outras.	A presença dos afrodescendentes na construção étnica-racial da AL. Raça Cósmica.
<i>Un mundo para Julius</i> (fragmento)	Alfredo Bryce Echenique	Formas de tratamento.	Denúncia contra preconceitos, desigualdades e discriminações pelas quais a população pobre peruana passa. Classes x castas.
<i>El sur también existe</i>	Mario Benedetti	Ambientes periféricos no mundo hispânico.	Enfrentamento entre os países do norte e do sul da AL, fazendo referência ao domínio dos países desenvolvidos, em particular os EUA, sobre os países latino-americanos. Conceito de nossa América.
<i>La escuela del sur</i> (fragmento)	Joaquín Torres García	Ambientes periféricos no mundo hispânico.	A valorização da arte sul-americana e a observação da América do sul com vistas a uma identidade cultural própria. Conceito de nossa América.
<i>Doña Bárbara</i> (fragmento)	Rómulo Gallegos	A pronúncia como marca de identidade social.	Confronto entre a natureza e progresso nos <i>llanos</i> venezuelanos. Revoluções.

Fonte: elaboração nossa.

A crônica ‘*La televisión*’, pertencente ao *El libro de los abrazos* de Galeano, seria uma ótima oportunidade para debater, durante a atividade de leitura, uma das questões que afligem o contexto da América Latina: os mercados que dominam a comunicação como mecanismo de manipulação das informações. No entanto, em tempos de globalização, não há apenas uma “americanização” no mundo, apesar de um

amplo setor de produção, distribuição e exibição audiovisual ser de propriedade de corporações dos EUA (Canclini, 2008).

O poema ‘Mi belleza’ dos poetas cubanos - Magia López e Alexei Rodriguez Mola - reivindica em seus versos que a beleza não é clássica e que está para além dos padrões “eurocênicamente hablando”. Ao mencionar esse padrão e observando o contexto e o lugar de fala dos autores, seria oportuno propor um contraponto entre a imposição desse padrão de beleza, que considera apenas as pessoas brancas e europeias, com a realidade étnico-racial latino-americana. Importante ressaltar também que a poeta além de mulher, Magia López é negra e assume o compromisso de reivindicar a voz da mulher afro-cubana. Mulher e negra. Duas faces que desde a época de nossa colonização foram silenciadas em virtude de um patriarcalismo e da colonialidade que precisava hierarquizar classes a fim de explorá-las e subjugar-las. Podemos incluir a essa discussão, inclusive, que propor um TL desses autores significa considerar a literatura negra do continente latino-americano (doravante LA).

O romance ‘Un mundo para Julius’ conta a história de Julius, uma criança que vive entre dois mundos: o de sua família rica e o dos empregados, ao mesmo tempo em que desenha a oligarquia de Lima e desmascara preconceitos, denuncia desigualdades e as discriminações pelas quais a população pobre peruana passa. Trazer à tona essa questão, ainda que por meio de um fragmento dessa obra, seria pertinente para a discussão em torno a uma das singularidades da AL apresentada por Mignolo (2005): o controle do espaço, a apropriação de terra se associa ao capital nas mãos de poucos e reforçam a marginalização e desumanização de outros. Uma oportunidade de denúncia contra preconceitos, desigualdades e discriminações.

O poema ‘El sur también existe’ do uruguaio Mario Benedetti aborda o enfrentamento entre os países do norte e do sul, fazendo referência ao domínio dos países desenvolvidos, em particular os EUA, sobre os países latino-americanos. Essa constatação revelada no discurso literário dialoga com as questões defendidas por Canclini (2008) e Mignolo (2005): o controle dos espaços, a apropriação de terras e do saber associadas ao acúmulo do capital nas mãos de uma minoria (norte-americana) reforça a marginalização de outros. Também corresponde à discussão sobre colonialidade de poder, de que trata Quijano (2000), como um padrão mundial capitalista que estabelece relação entre dominadores/superiores e dominados/inferiores. Fazer uso de um poema como este numa aula de língua espanhola, compreende uma discussão para além dos hemisférios: reflexão em torno da submissão dos países

latino-americanos frente à dominação norte-americana, cenário que tanto marca a história econômica e política dos países da América Latina.

O ensaio ‘La escuela del sur’ foi construído para explicar o desenho da América Invertida e compõe um dos 150 ensaios produzidos entre 1934 e 1943, publicados no livro ‘Universalismo Constructivo’. Nele, o uruguaio Torres García defende um novo modo de ver a arte; resume nele suas experiências com as vanguardas europeias do início do século XX e manifesta sua visão de arte de todos os tempos, particularmente a América do sul. O fragmento do ensaio de Torres García reclama que olhemos para o Sul como o norte do povo LA e não que o nosso norte/foco/rumo esteja condicionado aos interesses da América do Norte. Podemos acrescentar ainda, como nos lembra Mignolo (2005), que o continente americano é marcado pela soberania de uns povos e pela exclusão de outros, essência que parece marcar toda a configuração de uma América Latina que ainda insiste em se colocar em posição inferior às nações com as quais mantém, nas relações econômicas e políticas, o discurso da colonialidade.

O romance ‘Doña Bárbara’ do venezuelano Rómulo Gallegos, aponta para uma problemática vivenciada no contexto LA: o confronto entre a natureza e progresso. A protagonista é uma mulher autoritária, dominadora, que rege as leis da região dos *llanos* venezuelanos. Podemos dizer que ela, detentora do poder na história do romance, pode ser considerada como a representação do ditador Juan Vicente Gómez, figura política que ditava as leis na Venezuela no período em que a obra foi escrita. Também se nota o confronto entre a natureza e o progresso durante a narrativa. A partir dessa informação, notamos que a latinidade se configura no momento em que se aponta para uma problemática social que compõe o cenário LA: a luta pela modernização do campo e o atraso social e político pelo qual a Venezuela passava em meados do século XX. No fragmento posto na seção de leitura, temos em evidência dois personagens que experienciaram contextos diferentes: Santos que teve acesso aos estudos na Europa e a jovem camponesa que sempre viveu nos *llanos* venezuelanos. No entanto, a atividade proposta no livro a partir desse fragmento se constroi na tentativa de evidenciar a forma de falar de cada um dos personagens para atender a temática sugerida na unidade: a fala como uma marca de identidade social. Assim, o texto foi empregado meramente para tratar de um aspecto puramente linguístico.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE

Quando constatamos (numa coleção de língua espanhola indicada pelo Guia PNLD/2018 para o Ensino médio) que a presença da latinidade a partir da leitura dos TL - nas seções destinadas especificamente à prática leitora - foi constatada apenas pela identificação dos autores latino-americanos e quando as instruções de leitura não apontam caminhos para a discussão em torno de eventos muito peculiares aos países da América latina, percebemos a necessidade de uma intervenção. Isto porque, a nosso ver, a presença da latinidade, que emerge do conteúdo desses textos, não deveria ter sido silenciada. Entendemos, que o conteúdo desses textos literários merecia ser levado em consideração nas atividades que se propunham a trabalhar com a compreensão e a interpretação leitora. Afinal de contas, interpretar representa ir além das entrelinhas e, nesse caso, cabe a discussão em torno de todas as particularidades que o texto pode revelar sobre a latinidade, a fim de permitir que o aluno se reconheça como participante desse subcontinente diante da aproximação de contextos que não são próprios dos países de fala hispânica em solo americano, mas que também diz respeito a nossa realidade sociocultural. Prova disso, são os cenários latino-americanos que descrevemos anteriormente a partir dos TL selecionados para a prática leitora e como resumido no quadro 01.

Enquanto professores de língua espanhola no continente americano, não podemos silenciar os eventos e cenários que correspondem ao contexto da América Latina quando temos em mãos a literatura. Ainda mais quando, atualmente, temos uma política educacional que limita a oferta obrigatória de apenas uma língua estrangeira, o inglês, idioma que representa os interesses norte-americanos no nosso continente. Portanto, nesse contexto de resistência do ensino de língua espanhola, precisamos promover discussões em torno ao cenário latino-americano e que façamos uso da literatura em seus mais variados gêneros para este fim. Desse modo, estaremos ajudando a construir uma educação com vistas à liberdade, pois quando temos ciência de que somos oprimidos, é quando nos formamos cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.** In MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº 5, 2007.

ARDAO, A. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina.** Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980.

BRANDALISE C. **O conceito de América Latina: hispano-americanos e a panlatindade europeia.** Cuadernos del CILHA - a. 14 n. 18 - 2013 Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95149/000917575.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

CANCLINI, G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008. (Ensaio Latinoamericanos, 1).

CASSANY, D. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía joven: espanhol.** São Paulo: Edições SM, 2016.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, L.M. A. de.; COSTA, E. G. de. **Sentidos en lengua española.** São Paulo: Richmond, 2016.

MIGNOLO. V. D. **La ideia de América Latina.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

IANNI, O. **O labirinto latino-americano.** Petrópolis/RJ, Vozes, 1993.

PINHEIRO-CORREA. P; LAGARES, X. C; et al. **Confluencia.** São Paulo: Editora Moderna. 1a edição, 2016.

QUIJADA, M. **Sobre el origen y difusión del nombre América Latina.** Revista de Indias, 1998.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social.** Journal of World-System Research. Volume XI, nº 2, summer/fall, p. 342-386, 2000.

SÁNCHEZ MIGUEL E. **Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura.** Barcelona: Editorial Graó, 2009.