

Possibilidades para a inclusão de literatura (não canônica) no ensino médio: *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* na sala de aula

Possibilities to (non canonical) literature teaching in high school: Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia in the classroom

Fernando Zolin-Vesz

Sandra Leite dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Cuiabá - Mato Grosso - Brasil

Resumo: O intuito deste artigo é propor possibilidades em que a obra *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, publicada em 1985, oportunize a inclusão de literatura considerada não canônica no ensino médio. Coadunando com a proposta de Grosfoguel (2008) em deslocar o lócus de enunciação do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, a exemplo de Rigoberta Menchú, e visando a abarcar literaturas ainda pouco estudadas no ensino médio, dispõe-se, desse modo, a construir perspectivas para a problematização de aspectos da vida social, particularmente situações de exclusão e de injustiças sociais que o processo de colonialidade ainda insiste em perpetuar.

Palavras-chave: Ensino de literatura. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Ensino médio.

Abstract: This paper aims at suggesting possibilities to consider *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, which was published in 1985, as an opportunity to a non canonical literature teaching in high school. In accordance with Grosfoguel's proposition (2008) to move the positioning from the European man to American indigenous women, such as Rigoberta Menchú, and seeking to embrace those literatures that are still hardly studied in high school, it is suggested to build perspectives to discuss social life aspects, in particular those exclusion and social injustice situations that are perpetuated by the process of coloniality.

Keywords: Literature teaching. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. High school.

1 Considerações iniciais

Nascida na Guatemala, Rigoberta Menchú Tum tornou-se conhecida após a publicação, em 1985, da obra biográfica *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. A referida obra narra o despertar de consciência de Menchú para a situação de injustiça social que a cercava: já aos sete anos de idade, começa a questionar as condições em que os indígenas de sua comunidade eram transportados para os trabalhos nas fazendas – pessoas e animais misturados em caminhões fechados, sem ventilação ou qualquer tipo de higiene.

O maior objetivo de Menchú passa a ser, dessa forma, aprender espanhol para que ela e sua comunidade possam ter acesso aos bens sociais que lhes são negados pelo próprio Estado. Grande parte da população indígena guatemalteca, segundo Menchú, não possuía acesso ao idioma considerado oficial na Guatemala. Vivendo à parte da sociedade, a aprendizagem da língua se torna uma questão de sobrevivência e de resistência: a única maneira de enfrentar a exclusão social seria, inicialmente, vencer a barreira linguística para, em seguida, combater as demais instâncias sociais de segregação das comunidades indígenas da Guatemala.

Embora a obra seja marcada pela contestação tanto da autoria, uma vez que foi escrita por Elizabeth Burgos, quanto da veracidade dos fatos narrados pela indígena, para Beverley (2012) essa discussão se apresenta como mais ampla, ou seja, proporciona querelas acerca da verdade (única e universal) e de quem está autorizado a pronunciá-la, em especial na construção dos relatos sociais de vida daqueles que seguem escamoteados pelo processo de colonialidade, a exemplo de Rigoberta Menchú e as comunidades indígenas das Américas.

Nessa seara, este artigo tem por intuito abordar a obra de Menchú como possível fonte de ensino de literatura (não canônica), visando a abarcar literaturas ainda pouco estudadas no ensino médio. A escolha por literaturas canônicas nos programas escolares “[...] ainda se ancora na pressuposição de que ler o cânone tornaria os estudantes mais aptos a

compreender o desenvolvimento [...] do pensamento ocidental no campo da literatura” (CARBONIERI, 2016, p. 121). Intentando problematizar essas práticas, propomos a inclusão de categorias não canônicas de literatura na sala de aula do ensino médio, a exemplo da literatura de testemunho, gênero literário em que a biografia de Menchú se encaixa (PRATT, 1999; ALÓS, 2008; 2009; BEVERLEY, 2012), por reconhecer literatura como elemento questionador da colonialidade (CARBONIERI, 2016). Assim, sugerimos o deslocamento da literatura no ensino médio em direção a um viés não canônico, por meio da biografia de Rigoberta Menchú. Para tanto, inicialmente, abordamos a constituição da literatura (não) canônica para, em seguida, trazermos à baila as possibilidades de inserção da biografia de Menchú na sala de aula de literatura no ensino médio. Antes, porém, vale ressaltar que, como pesquisadores/professores de língua espanhola e em virtude da homologação, em 2017, da lei federal n. 13.415, que sanciona a oferta obrigatória da língua inglesa nos currículos do ensino médio, além de relegar o espanhol a caráter optativo e apenas preferencial, de modo a revogar a exigência da oferta da língua instituída por meio da também lei federal n. 11.161, de 2005, optamos por manter o título da obra, bem como os excertos empregados neste artigo, em língua espanhola, como tentativa de aproximação com uma perspectiva interdisciplinar entre as disciplinas de Espanhol e Literatura. Esse ângulo é evidenciado na possibilidade que apresentamos posteriormente para a inserção da biografia de Menchú na sala de aula de literatura do ensino médio.

O viés aqui apresentado nos parece contemplar, de igual modo, o cenário de contestação da colonialidade por intermédio da literatura, conforme apontamos anteriormente, de feito que todo e qualquer privilégio excludente que a colonialidade insiste em perpetuar possa ser questionado – seja da língua inglesa na lei acima mencionada, seja qualquer concepção de cânone literário apontado como superior, contribuindo, assim, para compor o que entendemos por literatura nacional. Em tempos em que aflora profundo questionamento dos modos

classificados como hegemônicos de ser e estar no mundo, mais do que nunca a aula de literatura pode concorrer para a problematização das diversas formas com que a colonialidade ainda parece operar e nos constituir.

2 (Re)Pensando a literatura (não) canônica

Herança do período colonial, as diversas formas de desigualdade nos países americanos perduram até os dias atuais apoiadas na colonialidade. Segundo Grosfoguel (2008), “[...] a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFUGUEL, 2008, p. 126). A língua, a cor da pele, a religião e os hábitos, diferentes daqueles trazidos pelo colonizador, ainda causam muitas misérias às comunidades autóctones, e as relações de poder que se estabelecem são quase sempre de exclusão e de marginalização (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016).

Nessa perspectiva, a biografia de Menchú promove o encontro com problemas, de ordem sociohistórica, enfrentados por comunidades indígenas da Guatemala, situações entendidas como herança do período colonial, que ainda excluem e marginalizam os povos indígenas das Américas. A narrativa se apresenta, portanto, como uma janela que expõe ao mundo as mazelas vividas por esses povos. Desse modo, a literatura, em particular a de testemunho, pode oportunizar certa visibilidade a sujeitos socialmente desprestigiados. Como bem observa Salgueiro (2012), em relação ao surgimento da literatura de testemunho,

[...] a noção fundadora de testemunho vem da chamada “literatura do Holocausto”, emblemática pelos relatos de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, como as narrativas de Primo Levi e a poesia de Paul Celan. O alargamento desta noção inclui também sua utilização em direção ao passado, como, por exemplo, em relação aos genocídios e massacres contra índios e negros; ou em relação a misérias e opressões, desigualdades econômicas,

preconceitos étnicos e sexuais do cotidiano. (SALGUEIRO, 2012, p. 291)

Vale lembrar que esse tipo de literatura é recente, e que seu intuito, conforme Pollak (1989), é dar espaço às “[...] memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial” (POLLAK, 1989, p. 5). De certa forma, coaduna com a discussão que iniciamos na introdução sobre a verdade (única e universal) e de quem está autorizado a pronunciá-la, em especial na construção dos relatos sociais de vida daqueles que seguem surrupiados pelo processo de colonialidade. Assim, histórias de vida, como a de Menchú, podem expor problemas sociais há tempos enraizados em nossas sociedades, contribuindo para que segmentos sociais marginalizados e esquecidos possam conquistar determinada visibilidade, de modo a expandir nossa compreensão para além da literatura canônica.

A questão da literatura canônica está relacionada com certa forma de pensar, que data do processo colonial e que atravessou séculos nas instituições acadêmicas (e, por extensão, em nossas escolas), a qual ainda insiste em manter padrões literários eurocêntricos como superiores, evidenciando um suposto patamar cultural mais elevado em relação às manifestações culturais dos povos colonizados (CARBONIERI, 2016). Os modos de produção da literatura canônica contribuiriam, assim, para a manutenção da colonialidade e, portanto, das diversas formas de desigualdade que perduram até os dias atuais, colaborando para forjar uma concepção excludente de literatura, a qual deslegitima autoras e autores que não se enquadram em determinadas categorias literárias eurocentradas. Dessa forma, colocar em evidência, durante o ensino médio, obras literárias produzidas em contextos desprestigiados ou por grupos marginalizados contribui, a nosso ver, para problematizar os traços de colonialidade ainda presentes no ensino de literatura.

Nesse viés, Grosfoguel (2008) aponta o deslocamento do lócus de enunciação, ou seja, a perspectiva (eurocêntrica) a partir da qual nossa

concepção de mundo é construída, como possibilidade para a problematização da colonialidade:

[...] como seria o sistema-mundo se deslocássemos o lócus da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchú da Guatemala ou Domitilia da Bolívia? (GROSFUGUEL, 2008, p. 122)

O ponto-chave, portanto, parece ser o movimento do foco de ensino de literatura, de modo a possibilitar que o lócus de enunciação possa ser igualmente dividido com aqueles que, historicamente, têm sido deixados à margem pelos processos de colonialidade que ainda parecem amparar os currículos do ensino médio. Daí a importância, a nosso ver, da inclusão da literatura de testemunho, a exemplo da biografia de Rigoberta Menchú, no ensino de literatura.

3 Possibilidades de inclusão de *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* na sala de aula de literatura do ensino médio

Conforme apresentado em outro passo, nosso propósito, com este artigo, é sugerir possibilidades para a inserção da biografia de Menchú nos programas curriculares do ensino médio: a literatura considerada como não canônica pode contribuir não apenas para que problematizemos determinadas conjunturas, em particular aquela relacionada com o privilégio excludente da literatura canônica, mas principalmente para evidenciar a violência contra os povos autóctones, perpetuadas desde o período da colonização, e que, devido à colonialidade, dilui-se ainda hoje em práticas de exclusão e de marginalização. A obra de Menchú pode ser entendida como uma forma de possibilitar evidência a esse processo, de modo que o lócus de enunciação, ao menos no plano literário, possa ser igualmente dividido. Assim, por meio da análise dos excertos 1 e 2, buscamos salientar como a biografia de Menchú pode contribuir para que o processo de exclusão dos

povos indígenas, perpetuado pela colonialidade, sobressaia ainda nos dias atuais.

Rigoberta Menchú inicia o relato por meio de seu despertar de consciência à situação de injustiça social que a cerceava: em um país, cuja maioria da população é formada por comunidades indígenas e por ladinos (guatemaltecos que resultaram da miscigenação entre espanhóis e indígenas desde o período colonial), a exploração e a exclusão são perpetuadas em benefício de uma minoria, herdeira dos colonizadores europeus, que lança mão do poder econômico e estatal para governar e dominar. Esse despertar relaciona-se com o não conhecimento da língua alçada ao posto de oficial da Guatemala por essa mesma minoria – o espanhol. Desse modo, Menchú enxerga na aprendizagem da língua espanhola a forma de alterar tal status quo, a começar pela exploração a que os indígenas estavam submetidos nos serviços das fazendas devido ao não conhecimento da língua. No excerto, observa-se o propósito de Menchú para a aprendizagem do espanhol:

Excerto 1

[...] Rigoberta aprendió la lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el acto, en la medida en que un acto hace cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha. Se decide a hablar para dar cuenta de la opresión que padece su pueblo desde hace casi cinco siglos (BURGOS, 2011, p.10).

De acordo com o fragmento, observamos que a motivação de Menchú para a aprendizagem da língua espanhola apresenta um caráter de luta – a mesma língua, que por muitos séculos oprimira os indígenas, agora oportunizaria a ela enfrentar o quadro de exclusão, além de expor a opressão sofrida pelos povos indígenas da Guatemala. A nosso ver, o trecho afirma ainda o caráter demarcador que as línguas possuem, contribuindo para que entendamos que não há singeleza em uma língua: ela cinge toda uma carga social que vai da ascensão até a exclusão social. Conforme observamos em Santos

e Zolin-Vesz (2016), na biografia de Menchú, a língua espanhola se torna um dispositivo, ou seja, um meio que aciona determinadas relações sociais, originadas no processo de colonização da Guatemala pela Espanha. Essas relações estabelecem a diferença entre aquele que é acolhido pela sociedade – o falante de espanhol, a língua imposta como oficial – e aquele que é excluído – o não falante dessa língua. Para (a)firmar-se como sujeito, ou seja, deixar o espaço de exclusão a que estava agrilhoadada devido ao desconhecimento do espanhol, a personagem busca apropriar-se do dispositivo de poder que lhe pode garantir a inclusão nessa sociedade – a língua do colonizador, alteada ao posto de oficial.

Dessa forma, o estabelecimento de relações sociais por meio da língua espanhola se torna uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que é negada, por meio do não acesso das comunidades indígenas à educação formal oferecida pelo Estado, é imposta, na condição de língua oficial do Estado guatemalteco, em relação paradoxal que não nos remete a outra coisa a não ser o uso da língua como instrumento de exclusão e de marginalização social. Essa discussão nos parece central para a compreensão da biografia de Menchú, pois traz à luz problemas que perduram desde a colonização: a exploração de mão de obra indígena e a injustiça social decorrentes da segregação linguística. É devido a essa conjuntura que, sem condições econômicas para pagar uma escola, aos treze anos, a personagem decide trabalhar em uma casa de família, dado que acreditava ser essa a melhor opção para aprender espanhol, além de também ajudar financeiramente sua família. Contudo, o acesso à língua não lhe garante autoridade sobre a própria, que se mantém como dispositivo de exclusão. No excerto que segue, por não conhecer as regras de formalidade dos pronomes *tú* e *usted* da língua espanhola, Menchú vivencia relações de exclusão propiciadas por meio da língua:

Excerto 2

[...] no teníamos que le decir una palabra, por ejemplo, de tú, sino que le teníamos que decir usted, porque eran respetados. Entonces, una vez, que a mí me costaba el castellano y

apenas empezaba a hablar algunas palabras, yo quizá le dije tú a la señora. Casi me pega. Y me dijo: “Tú será tu madre. Tienes que respetarme tal como soy” (BURGOS, 2011, p. 123).

Observemos, na narrativa de Menchú, a perpetuação, herdada do período colonial imposto à Guatemala, da relação de superioridade da *señora* – falante de espanhol – frente à posição de inferioridade de Menchú como não falante da língua. O espanhol é, portanto, tomado como dispositivo de exclusão: por não estar provida do conhecimento das regras normativas de tratamento formal e informal que regem a língua espanhola, por si só uma evidência da demarcação exclusiva que constitui a língua enquanto herança colonial, o uso “equivocado” dos pronomes pessoais *tú* e *usted* por Menchú evidencia a posição que cada personagem ocupa, respectivamente – falante de espanhol/não falante de espanhol, portanto superior/inferior, não indígena/indígena, incluído/excluído.

Quando nos deparamos com situações como essas narradas na biografia de Rigoberta Menchú, podemos pensar que se trata de uma realidade particular da constituição do Estado da Guatemala e, desse modo, distante da nossa. Entretanto, se levarmos em consideração nossa herança também colonial, muitas são as semelhanças: as desigualdades sociais, as questões agrárias e a violência no campo, que envolvem tanto a demarcação de terras indígenas quanto a invasão dessas terras, somadas ao preconceito dispensado às variedades linguísticas desprestigiadas socialmente, contribuem consideravelmente para o quadro de exclusão em nosso país. Pensamos que, ao abordar esse cenário na sala de aula de literatura do ensino médio, possibilitamos o deslocamento do locus de enunciação eurocêntrico para a diversidade de loci daqueles que historicamente são excluídos do sistema-mundo desde o período da colonização das Américas, a exemplo das comunidades indígenas da Guatemala, retratadas na narrativa de Menchú.

Em vez de universalismo, ou seja, entender o locus de enunciação eurocêntrico como universal, como aquilo que melhor define literatura, buscamos o

pluriversalismo (GROSFOGUEL, 2012), diluído entre aqueles grupos sociais que ainda são acometidos por práticas de colonialidade. Sem desmerecer o que é considerado cânone na literatura, acreditamos que o enfoque pluricêntrico merece ter mais espaço e ser analisado no ensino médio. Essa é, a nosso ver, uma possibilidade para a inclusão da biografia de Menchú nas aulas de literatura nesse nível de ensino. Em termos práticos, pode ser materializada por meio de uma atividade interdisciplinar de escrita entre as disciplinas de Espanhol e de Literatura: partir da leitura do excerto 3, que abre a narrativa de Rigoberta Menchú, para a produção de textos biográficos pelos alunos como forma de pluriversalizar o lócus de enunciação. Assim, não apenas contribuímos para que as unidades curriculares sobre fornecer e pedir dados pessoais, tais como o nome, a idade e fatos relacionados à vida dos alunos, tão comumente verificadas nas práticas de ensino de língua espanhola em nossas escolas – *hola. Yo me llamo/soy [...] Tengo [...] años* –, sejam problematizadas, mas, de igual modo, o privilégio excludente da literatura canônica, ao proporcionar que as histórias de vida dos alunos conquistem visibilidade, de modo a expandir nossa compreensão para além do cânone, ou seja, evidenciamos o processo de colonialidade na constituição de nosso entendimento (eurocentrado) do que seja válido como literatura, que, por organizar nossa memória literária, contribui para a marginalização de determinados segmentos sociais, como as manifestações literárias de nossos alunos.

Excerto 3

Me llamo Rigoberta Menchú. Tengo veintitrés años. Quisiera dar este testimonio vivo que no he aprendido en un libro y que tampoco he aprendido sola ya que todo esto lo he aprendido con mi pueblo y es algo que yo quisiera enfocar. Me cuesta mucho recordarme toda una vida que he vivido, pues muchas veces hay tiempos muy negros y hay tiempos que, sí, se goza también pero lo importante es, yo creo, que quiero hacer un enfoque que no soy la única, pues ha vivido mucha gente y es la vida de todos. La vida de todos los guatemaltecos pobres y trataré de dar un poco de mi historia. Mi situación personal engloba toda la realidad de un pueblo.

En primer lugar, a mí me cuesta mucho todavía hablar castellano ya que no tuve colegio, no tuve escuela. No tuve oportunidad de salir de mi mundo, dedicarme a mí misma y hace tres años que empecé a aprender el español y a hablarlo; es difícil cuando se aprende únicamente de memoria y no aprendiendo en un libro. Entonces, sí, me cuesta un poco (BURGOS, 2011, p. 21).

Em suma, tanto a aula de literatura quanto a aula de espanhol parecem concorrer para a problematização das diversas formas de colonialidade: ao mesmo tempo, em relação ao que é tomado por cânone literário e ao que Siqueira (2010) denomina “o mundo plástico do ensino de línguas”, que concebe o ensino como processo neutro, evitando tratar de assuntos que possam desestabilizar um ambiente pacífico, simplificado – a narrativa de Menchú no excerto acima nos parece ser tão questionadora/perturbadora, assim como os excertos 1 e 2, principalmente quando tomada em comparação com produções linguísticas que se restringem a *hola. Yo me llamo/soy [...]. Tengo [...] años* apenas.

Entretanto, as possibilidades não se esgotam com este artigo: loci de enunciação pluriversais não nos permitem que tomemos esse quadro como universal. O que nos parece complacente é tender o ensino de literatura para um viés não canônico, de modo que esses loci de enunciação pluriversais possam também ser contemplados. Por meio de sua biografia, Rigoberta Menchú parece lançar mão de sua consciência da necessidade em aprender espanhol para escancarar os efeitos da exclusão. Que o ensino de literatura, entendido pelo viés que ora apresentamos, possa, de igual modo, oportunizar visibilidade a grupos sociais historicamente excluídos e marginalizados, com o objetivo de que problematize, na formação do aluno de ensino médio, aspectos do mundo social que a colonialidade ainda insiste em produzir.

4 Considerações finais – o que pode o ensino de literatura no ensino médio?

Conforme propomos neste artigo, a biografia de Rigoberta Menchú pode constituir possibilidades

para a sala de aula de literatura no ensino médio, de modo a problematizar determinado lócus de enunciação tomado como universal – o eurocêntrico. Assim, a aula de literatura possibilita, por meio de narrativas testemunhais, os prismas daqueles que são historicamente excluídos e marginalizados, a exemplo dos negros, traficados da África para serem escravizados, e dos indígenas, subjugados e explorados nas Américas.

Em tempos em que aflora profundo questionamento sobre o papel da literatura nos dias atuais, oportunizar espaço a narrativas que descrevem processos de exclusão e de marginalização nos parece retomar discussões já empreendidas por autores como Todorov (2008), que nos oferece perspectivas para a compreensão de que “ela [a literatura] pode [...] nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo” (TODOROV, 2008, p. 76). Nesse aspecto, a biografia de Menchú se coloca como uma janela que expõe ao mundo as mazelas, produzidas como resultado do processo colonial e ainda hoje vividas pelos povos indígenas, não apenas da Guatemala, mas das Américas.

À guisa de conclusão, Todorov (2008), em um dos capítulos finais de “A literatura em perigo”, questiona o que pode a literatura. Nestas considerações finais, encerramos com a indagação sobre o que pode o ensino de literatura no ensino médio. Se a resposta de Todorov ao próprio questionamento é que “a literatura pode muito” (TODOROV, 2008, p. 76), a discussão gerada em torno de nossa indagação parece direcionar-se para o mesmo caminho: o ensino de literatura pode muito; pode até mesmo constituir possibilidades para a problematização de situações de exclusão e de injustiças sociais que a colonialidade ainda insiste em perpetuar.

Referências

- ALÓS, A. P. Literatura de resistência na América Latina: a questão das narrativas de testimonio. *Espéculo – Revista de Estudios Literarios*, n. 37, 2008.
- ALÓS, A. P. Literatura e intervenção política na América Latina: relendo Rigoberta Menchú e Carolina Maria de Jesus. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 38, p. 139-162, 2009.
- BEVERLEY, J. Subalternidad y testimonio: en diálogo con Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, de Elizabeth Burgos (con Rigoberta Menchú). *Nueva Sociedad*, n. 238, 2012, p. 102-113.
- BURGOS, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2011, 20a.reimp.
- 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, p.121-142.
- GROSGOQUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008, p. 115-147.
- GROSGOQUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmodernada colonial. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, 2012, p. 337-362.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- PRATT, M. L. Lucha-libros: Me llamo Rigoberta Menchú y sus críticos en el contexto norteamericano. *Nueva Sociedad*, 162, p. 24-39, 1999.
- SANTOS e ZOLIN-VESZ. Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano – a língua espanhola como dispositivo de exclusão social. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Org.). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores*. Campina Grande: EdUEPB, 2016, p. 35-48.
- SALGUEIRO, W. O que é literatura de testemunho? (E considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André Du Rap). *Matraga*, v. 19, n. 31, 2012, p. 284-303.
- SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do ‘mundo plástico’ do livro didático de língua estrangeira. In: BARROS, S. M.; ASSIS-

PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 225-253.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

ZOLIN-VESZ, Fernando; SANTOS, Sandra Leite dos. Possibilidades para o ensino de literatura (não canônica) na educação básica: Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia na sala de aula. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12172>>. Acesso em: _____. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12172>.