



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO

RECORTES DA MEMÓRIA EM *EL CORAZÓN DE LOS  
PÁJAROS*, DE ELSA LÓPEZ: CAMINHOS PARA O ENSINO  
DAS LITERATURAS HISPANOAFRICANAS EM AULAS DE ELE

Flávia Pompeu Alves

Campina Grande

Julho de 2016

Flávia Pompeu Alves

RECORTES DA MEMÓRIA EM *EL CORAZÓN DE LOS PÁJAROS*, DE ELSA LÓPEZ: CAMINHOS PARA O ENSINO DAS LITERATURAS HISPANOAFRICANAS EM AULAS DE ELE

Qualificação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientadores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josilene Pinheiro-Mariz (UFPG);

Coorientador: Prof. Dr. Amarino Queiroz (UFRN).

Campina Grande

Julho de 2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
CENTRAL DA UFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A474r      Alves, Flávia Pompeu.  
              Recortes da memória em El corazón de los pájaros, de Elsa López:  
              caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE /  
              Flávia Pompeu Alves. – Campina Grande, 2016.  
              103f. : il. color.

              Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal  
              de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.  
              "Orientação: Profª. Drª. Josilene Pinheiro-Mariz; Coorientação: Prof.  
              Dr. Amarino Queiroz".

              1. Memória. 2. África – História. 3. Guiné Equatorial – História. 4.  
              López, Elsa. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Queiroz, Amarino. III.  
              Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB). IV.  
              Título.

CDU 82-94:94(397+671.8)(043)

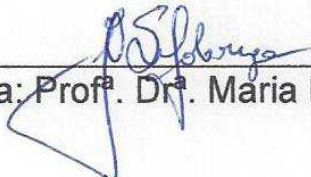
## FOLHA DE APROVAÇÃO


### BANCA EXAMINADORA

  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)

  
Prof. Dr. Amarino Oliveira de Queiroz  
UFRN - CERES - DLC

Coorientador: Prof. Dr. Amarino Oliveira de Queiroz (UFRN)

  
Examinadora interna: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marta dos S. Silva Nóbrega (UFCG)

  
Examinador externo: Prof. Dr. Wanderlan da Silva Alves (UEPB)

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Bongestab (Suplente/UEPB)

*Dedico este trabalho aos meus pais e professores, os grandes contribuintes para minha formação pessoal e profissional. À todos que passaram em minha vida contribuindo para que, por eles, me tornasse uma pessoa cada vez melhor. E a Elsa López que me encantou por possuir um coração cheio de pássaros.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus pela concretização de um sonho.

À minha família, por ser fonte de inspiração para mim.

À minha orientadora Josilene Pinheiro-Mariz, por partilhar seus conhecimentos, por sua atenção, por seu apoio e companheirismo de sempre, até mesmo em momentos particulares.

Ao meu co-orientador Amarino Oliveira de Queiroz, sempre solícito, responsável por grandes contribuições para esta pesquisa.

Aos professores Wanderlan da Silva Alves e Maria Marta dos Santos S. Nóbrega por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e defesa desta pesquisa e por suas importantes contribuições.

Aos meus amigos que estão presentes em minha memória.

Aos meus alunos, por serem o ponto de partida.

Aos professores do POSLE, Sinara Branco, Maria Angélica, Williany Silva e Márcia Tavares, por todo ensinamento me ajudando a crescer profissionalmente.

À Universidade Federal de Campina Grande e a CAPES, pelo incentivo a pesquisa.

Aos profissionais de língua espanhola que acreditam em um ensino de qualidade e de igualdade.

## RESUMO

ALVES, Flávia Pompeu. **Recortes da memória em *El corazón de los pájaros*, de Elsa López: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

Partilhamos da percepção de que o texto literário é capaz de proporcionar ao homem um aprendizado que vai além do conhecimento acadêmico. Com ele é possível despertar olhares múltiplos, questionadores, que instigam o pensamento a uma reflexão crítica e apurada. Através da Literatura, é possível que o homem se torne mais humano e reconheça seu papel na sociedade, uma vez que o texto literário pode proporcionar a ideia de reconhecimento do outro e de si mesmo. Assim, pensando em uma literatura no contexto de ensino de uma língua estrangeira, podemos afirmar que o professor tem a oportunidade de levar a seus alunos a experiência de conhecer e vivenciar a cultura do outro. Por essa razão, a relevância do presente estudo está no fato de compreender a importância do cumprimento de duas Leis federais brasileiras referentes ao ensino: a primeira, é a Lei 11.161/05, que torna obrigatória a oferta do ensino do ELE (espanhol como língua estrangeira) nos currículos plenos do Ensino Médio; e, a segunda, a Lei nº 10.639/03, que ressalta e reforça a importância de se trabalhar na Educação Básica a história e a cultura africana e afro-brasileira. Considerando essa situação nacional, nosso objetivo é instigar uma reflexão sobre o ensino do ELE, intermediada pelo romance *El corazón de los pájaros*, da escritora contemporânea guinéu-equatoriana, Elza López, promovendo reflexões sobre a cultura africana de língua espanhola. Tal escolha se dá pela importância dessa obra literária como uma escrita memorial podendo ser, também, uma expressão da necessidade coletiva de recriar literariamente um passado não muito distante, em que a presença do colonizador do século XIX marcou a história daquele continente. Para nossas reflexões, apoiamos-nos em Queiroz (2007), Ngom (2010) e Ndong-Bidyogo (2000) abordando suas contribuições a respeito das literaturas hispanoafricanas; Brait (2013) (2012) por defender a indissociabilidade do ensino de língua e literatura; Hall (2014) no intuito de refletir sobre a identidade do sujeito na pós-modernidade e por fim, Spivak (2010) em suas reflexões acerca da subalternidade pelo viés de consequências do pós-colonialismo. A partir do referido romance, identificamos e refletimos sobre os traços de uma identidade subalterna que fez e/ou se faz presente na história da Guiné Equatorial, sendo, portanto, uma discussão indispensável para o cumprimento das Leis Federais, no que diz respeito ao ensino do ELE no Brasil.

Palavras chave: África. Memória. Guiné Equatorial. Elsa López.

## RESUMEN

ALVES, Flávia Pompeu. **Recortes de la memoria en El corazón de los pájaros, Elsa López: caminos para la enseñanza de la literatura hispanoaficana en las clases de ELE.** Tesis (Maestría en Lengua y Educación) - Universidad Federal de Campina Grande, 2016.

Compartimos la percepción de que el texto literario es capaz de dar al hombre una experiencia de aprendizaje que va más allá del conocimiento académico. Es posible despertar múltiples miradas interrogadoras, que impulsan a pensar una reflexión crítica y precisa. A través de la literatura, es posible que el hombre se haga más humano y reconozca su papel en la sociedad, ya que el texto literario puede proporcionar la idea de reconocimiento del otro y de sí mismo. Así, al pensar una literatura en el contexto de la enseñanza de un idioma extranjero, podemos decir que el profesor tiene la oportunidad de llevar a sus estudiantes la experiencia de conocer y experimentar la cultura del otro. Por lo tanto, la importancia de este estudio radica en el hecho de comprender la importancia del cumplimiento de las dos leyes federales brasileñas relacionadas con la educación: la primera es la Ley 11.161/05, que obliga a la prestación de la enseñanza del ELE (español como lengua extranjera) en el plan de estudios completo de la escuela secundaria; segunda, la Ley N ° 10.639/03, que enfatiza y refuerza la importancia de tratar de la historia y cultura africana afro-brasileña en la educación básica. Teniendo en cuenta esta situación nacional, nuestro objetivo es proponer una reflexión sobre la enseñanza de ELE, con la mediación de la novela *El corazón de los Pájaros*, de la escritora contemporánea Guinea-ecuatorial, Elza Lopes, promoviendo una reflexión sobre la cultura africana en español. Esta elección se debe a la importancia de esta obra literaria como un escrito memorial que puede ser también una expresión de la necesidad colectiva de recrear literariamente un pasado no muy lejano, donde la presencia de la colonización del siglo XIX marcó la historia de ese continente. Para nuestro estudio, nos apoyamos en Queiroz (2007), Ngom (2010) y Ndongo-Bidyogo (2000) frente a sus contribuciones sobre las literaturas hispanoafricanas; Brait (2013) (2012) para defender la inseparabilidad de la lengua y la enseñanza de la literatura; Hall (2014) con el fin de reflexionar sobre la identidad del sujeto en la posmodernidad y, finalmente Spivak (2010) en sus reflexiones sobre el subalterno por el sesgo de consecuencias pos-coloniales. A partir de dicha novela, identificamos y reflexionamos sobre los rasgos de una identidad subalternada que se hizo y/o está presente en la historia de Guinea Ecuatorial, un debate indispensable para el cumplimiento de las leyes federales, con respecto para la educación de ELE en Brasil.

Palabras clave: África. Memoria. Guinea Ecuatorial. Elsa López.



## ABSTRACT

ALVES, Flávia Pompeu. **Memory scrapbook in *The heart of the birds*, Elsa López: paths for the teaching of literature in hispanoafricanas ELE classes.** Dissertation (Mastering in Language and Education) – Federal University of Campina Grande, 2016.

It shares the perception that the literary text is able to give the man a learning experience that goes beyond the academic knowledge. It's possible to wake up multiple looks, questioners, instigating thinking a critical and accurate reflection. Through literature, it is possible that the man becomes more human and recognize their role in society, since the literary text can provide the idea of recognition of the other and of itself. So, thinking of a literature in the context of teaching a foreign language, we can say that the teacher has the opportunity to bring their students to experience to know and experience the culture of the other. Therefore, the relevance of this study lies in the fact to understand the importance of compliance of two Brazilian Federal Laws relating to education: the first is the Law 11.161/05, which mandates the provision of ELE teaching (Spanish as a language foreign) in the curriculum full of high school; and the second, the Law 10.639/03, which emphasizes and reinforces the importance of working in basic education history and african culture and african-brazilian. Considering this national situation, our goal is to instigate a reflection on the teaching of ELE, brokered by the novel *The heart of the birds*, the writer contemporary guinea-Ecuadorian, Elza López, promoting reflections on african culture in Spanish. Such a choice is given by the importance of this literary work written as a memorial can be also an expression of the collective need to recreate literarily one not too distant past, where the presence of XIX century colonizing marked the history of that continent. To our thinking, we support you in Queiroz (2007), Ngom (2010) and Ndongo-Bidyogo (2000) addressing their contributions about the hispanoafricanas literatures; Brait (2013) (2012) to defend the inseparability of language and literature teaching; Hall (2014) in order to reflect on the identity of the subject in postmodernity and finally Spivak (2010) in his reflections about the subaltern by bias postcolonial consequences. From the said novel, identify and reflect on the traits of a subaltern identity that made and/ or is present in Equatorial Guinea's history, is therefore an indispensable discussion for compliance with Federal Laws, with regard to education of ELE in Brazil.

Keywords: Africa. Memory. Equatorial Guinea. Elsa Lopez.

## LISTA DE SIGLAS

**LD** – Livro didático  
**ELE** – Espanhol como língua estrangeira  
**LE** – Língua Espanhola  
**UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba  
**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande  
**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba  
**DELE** – Diploma de Espanhol como língua estrangeira  
**MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> O espanhol como língua oficial .....	51
<b>Mapa 2:</b> África Subsaariana .....	59
<b>Mapa 3:</b> Ilhas de Bioko e de Annobón .....	61
<b>Mapa 4:</b> Ilhas de Elobey e Corisco .....	61
<b>Mapa 5:</b> Rio Muni .....	62

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Coleção Cercanía Joven .....	53
<b>Imagem 2:</b> Capa do livro (corpus da pesquisa) .....	72
<b>Imagem 3:</b> Estrutura do romance .....	73

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Cursos de licenciatura em ELE no Estado da Paraíba.....	17
--	----

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>30</b>
<b>ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA TRILHANDO O MESMO CAMINHO .....</b>	<b>30</b>
1.1. Ensino de espanhol no Brasil.....	31
1.2. A indissociabilidade do ensino de Literatura em Língua Espanhola .....	40
1.3. A literatura guineana de língua espanhola na sala de aula.....	48
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>56</b>
<b>HISPANOAFRICANO: UM MUNDO POLIFACÉTICO .....</b>	<b>56</b>
2.1. Que mundo é esse? .....	57
2.2. Literaturas hispanoafricanas no Pós-Colonialismo: a Literatura Guineana .....	64
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>69</b>
<b><i>EL CORAZÓN DE LOS PÁJAROS, DE ELSA LÓPEZ: IDENTIDADE,</i></b>	
<b>SUBALTERNIDADE E MEMÓRIA .....</b>	<b>69</b>
3.1. Da autora e do romance.....	70
3.2. As personagens e suas relações com a Identidade e a Subalternidade .....	76
3.3. Valéria e o registro de sua memória .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>100</b>

# **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Refletindo sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, percebemos que a língua espanhola vem conquistando um espaço significativo, firmando-se no âmbito econômico, social e cultural do nosso país. Geograficamente, a maioria dos países que faz fronteira com o Brasil tem o espanhol como língua oficial, essa proximidade geográfica possibilitou o compartilhamento de comuns aspectos. Países da América Latina estão inseridos em um contexto histórico-cultural muito próximo ao nosso, uma vez que temos a mesma base colonial e possuímos um histórico de subdesenvolvimento parcialmente semelhante. A língua portuguesa e a espanhola possuem ainda a mesma raiz, haja vista que ambas são de origem românica e oriundas do latim vulgar. No âmbito literário, renomados autores de língua espanhola em países da América Latina, Europa e África, nos instigam também a querer conhecer suas obras e, conseqüentemente a querer conhecer a língua que por si só possui a característica de um encantamento que nos seduz.

Na esfera econômica, um dos principais fatores que levou ao crescimento da língua espanhola no Brasil foi a assinatura do Tratado de Assunção, firmando o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL, 1991), que objetiva a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os Estados Parte - Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (desde 1991) e Venezuela (desde 2012), - Estados Associados Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia, Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (ambos desde 2013) - Estado Parte em processo de adesão, Bolívia (desde 2012). (MERCOSUL, 1991)<sup>1</sup>.

Dentre esses países que compõem o MERCOSUL, apenas o Brasil não possui a língua espanhola como língua oficial, nem de comunicação, tampouco administrativa. O aprendizado dessa língua por nós brasileiros poderá contribuir positivamente para as relações político-econômicas do nosso país.

Essa evidência é ressaltada no momento em que o Governo Federal sanciona a Lei de nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, estipulando um prazo de cinco anos para

---

<sup>1</sup> <http://www.mercosul.gov.br/> Acesso em 02/02/2015.



a implantação obrigatória da oferta do ensino de língua espanhola (LE) nos currículos educacionais do ensino médio e facultativa no ensino fundamental II. Passados onze anos da criação da Lei, podemos observar a partir de nossa experiência docente que esse processo ainda está em fase embrionária e que essa é uma realidade comum tanto às escolas da rede pública, quanto à rede particular.

Partindo de uma preocupação pessoal e profissional a respeito do ensino de língua espanhola e refletindo sobre a oferta dos cursos de licenciatura em espanhol pelas universidades do nosso estado, observamos que o curso mais antigo teve início no ano de 2006, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no campus de Monteiro. No ano seguinte, esta mesma instituição oferece à comunidade o curso para o campus de Campina Grande. Ainda no ano de 2007 a Universidade Federal da Paraíba também oferta a licenciatura de língua espanhola e, por fim, é aberto o curso pela Universidade Federal de Campina Grande no ano de 2011. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 1:** Cursos de licenciatura em ELE no Estado da Paraíba

<b>CURSOS DE LICENCIATURA EM ELE NO ESTADO DA PARAÍBA</b>	
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO DE INÍCIO DO CURSO</b>
UEPB – Campus de Monteiro-PB	2006
UEPB – Campus de Campina Grande	2007
UFPB – Campus de João Pessoa	2007
UFCG – Campus de Campina Grande	2011

**Fonte:** Elaborado por Flávia Pompeu Alves (Dados coletados dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos acima mencionados)

Ajuizando sobre a oferta dos cursos de Licenciatura em língua espanhola no nosso Estado, pode-se averiguar que no período de 10 (dez) anos são formadas poucas turmas de Licenciatura em Letras Espanhol, levando em consideração ainda

que a quantidade de alunos que inicia não é a mesma que conclui o curso, devido ao índice de evasão. Muito embora o nosso foco de pesquisa não sejam os dados numéricos, entendemos tais informações como fundamentais, uma vez que eles nos levam a concluir que a exigência de profissionais capacitados na área é bem maior do que realmente se tem, e para suprir essa lacuna profissional, encontramos professores de outras áreas, sem formação adequada, preenchendo esse espaço, talvez também pelo fato relevante de que no estado da Paraíba nunca houve nenhum concurso para professor de língua espanhola. Diante de tal fato, nos incita a preocupação sobre a maneira como o ensino de língua espanhola está sendo desempenhado.

Ainda fazendo reflexões a respeito do ensino, queremos destacar a Lei N° 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial do Ensino Básico. No âmbito de língua materna, observamos que alguns livros didáticos abordam essa temática; mas, e em língua espanhola? Será que o ensino de língua espanhola, no Brasil, aborda essa temática? Mesmo que o livro didático não contemple tal exigência, nós professores fazemos cumprir essa Lei na prática? E qual a importância de explorar, em sala de aula, a história e cultura afro-brasileira e indígena?

Em busca de respostas a esses questionamentos, identificamos a intolerância como um comportamento humano que parece estar presente na nossa sociedade. Observando nosso cotidiano percebemos em alguns discursos, midiático ou não, variadas formas de intolerância com o outro, como não respeitar uma escolha religiosa, a cor da pele, o modo de vestir ou pensar de alguém. A intolerância só existe pelo fato de não haver compreensão e respeito às diferenças, necessitando de elaborações de Leis para que os cidadãos procurem respeitar-se. Uma das possibilidades da intolerância pode ser também a falta de informação sobre determinado assunto que sem buscar fazer reflexões próprias, as pessoas preferem seguir e repetir ideias construídas a partir de um olhar de uma maioria ou mesmo de minorias. Diante disto, acreditamos que o âmbito educacional é um espaço propício

para estimular reflexões sobre diferenças e discutir a intolerância nas suas mais diversas manifestações.

Voltando-se em especial para a temática histórico-cultural afro-brasileira, defendemos que este é um tema de responsabilidade de todo cidadão comprometido com a educação e com a cidadania de uma nação para que esta seja mais justa e democrática. A abordagem da história e cultura do continente africano na esfera educativa possibilita a desmistificação de alusões equivocadas em troca de conhecimentos reais como a importância do povo negro em contribuição à história e à cultura brasileira, cuja esta influência na música, na dança, na religião, na comida, na economia. A África é dotada de um caráter intelectual muito alto. É importante aproximar-se de seu patrimônio histórico cultural, sua arte, suas literaturas, é isso que o ensino deve enfatizar no intuito de promover reflexões nos alunos para que estes construam imagens críticas e saibam compreender que os aspectos negativos, ocorridos na história, não são verdades únicas. A Lei Nº 10.639/03 exige que a referida temática seja abordada em sala de aula, porém devemos lembrar, também, que o professor deve saber como ensiná-la.

Nesse sentido, questionamo-nos sobre como seguir a Lei em sala de aula. De um modo geral, como é apresentada a língua espanhola relacionada à cultura e à história africana no material didático, tão essencial e que serve de principal suporte para a aprendizagem do idioma? É essencial reforçar a importância do Livro Didático (LD) como auxílio para esse processo. A esse respeito identificamos a arte escrita, a literatura, enquanto veículo cultural, como um dos principais caminhos para a transmissão da história e da cultura afro-brasileira. Em se tratando do texto literário, é importante que o professor de língua espanhola trabalhe literatura em sala de aula, sobretudo com a ideia de que se pode abordar a não dissociação do ensino de língua espanhola

Pinheiro-Mariz (2008, p.523) provoca uma discussão pertinente para este momento: “Ensinar literatura, ensinar língua estrangeira ou ensinar literatura em

contexto de língua estrangeira?” Partindo dessa inquietação, podemos refletir sobre como nós, professores, devemos proceder diante do ensino de ELE? Devemos dividir nossas aulas em momentos de literatura e momento de língua estrangeira ou podemos ensinar literatura e língua ao mesmo tempo?

O aprendizado de uma língua estrangeira garante ao aprendiz contribuições que vão além da aquisição de uma soma de aptidões linguísticas, ela é capaz de alargar perspectivas, uma vez que por meio da linguagem é possível entender à pluralidade do seu uso nos mais variados contextos. A partir dessa vivência e do contato com a língua estrangeira é possível aprender um mundo que não é seu, mas do outro, permitindo compreender, valorizar e respeitar outra cultura. Através de reflexões sobre o mundo da língua em aprendizagem é possível ainda que o aprendiz desenvolva percepções sobre sua própria língua e sobre sua cultura.

Vejamos o que as orientações curriculares para o ensino médio, no volume 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, preconiza para o ensino de línguas estrangeiras:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006. p. 87)

Assim, no âmbito educacional, o documento de Base nos afirma a importância de promover a reflexão a respeito da língua estrangeira em aprendizado, reafirmando noções sociais e culturais e agregando ao ensino o uso de novas tecnologias.

Diante de tais reflexões reafirmamos que a literatura pode ser um excelente caminho para o ensino do ELE, pois aborda noções culturais e sociais. Assim, fazendo uma reflexão com Candido (2002, p.83) podemos afirmar que, dentre muitos, o

primeiro papel da literatura é instigar uma função psicológica forte, pois ela é uma “necessidade universal de ficção e fantasia” do homem as quais são elementares básicos de sua vida individual ou coletiva, se estendendo a crianças e adultos, escolarizados ou não. Ainda segundo Candido “[...] a literatura é das modalidades mais ricas”, pois não é puramente fantasia ou ficção, ela relaciona-se ainda com a realidade.

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CANDIDO, 2002, p.83)

Se a literatura é um misto de fantasia e realidade e se a ficção é algo que interessa ao homem, pode-se afirmar que temos, na literatura, fatores relevantes que instigam pessoas a interessar-se por ela, haja vista que em contato com a literatura há um processo de identificação pessoal através da proximidade de realidades. Assim, no âmbito educacional mais especificamente no ensino do ELE, acreditamos que é importante e conveniente levar à sala de aula a literatura de uma língua estrangeira, pois esta proporciona aos aprendizes a experiência de conhecer e vivenciar com a cultura do outro, possibilitando a aprendizagem do idioma espanhol sem dissociação.

Para mais, se pode afirmar também que a literatura amplia os olhares dos leitores, uma vez que ela é capaz de instigar a reflexão crítica, visto que, como defende Deleuze (1993), a “literatura tem, por si própria, uma característica de língua estrangeira, operando um tipo de decomposição da língua materna na construção de um tornar-se outro” (DELEUZE, 1993, p. 15). A literatura tem a característica de proporcionar um viés reflexivo no leitor, pois este utiliza sua língua materna para decodificar o sentido do texto, podendo buscar auxílio na sua língua e/ou aprendendo com o olhar do outro.

Desse modo, evidenciando a importância da literatura na formação crítica do

homem, pensamos que o professor de línguas pode abraça-la no âmbito de sua sala de aula, levando a seus alunos uma abordagem diferenciada que una o ensino de língua e a literatura, juntas, sem dissociação. Esse hibridismo pode garantir um aprendizado que vai além dos livros didáticos incluindo, obviamente, as quatro competências comunicativas além de despertar o exercício da reflexão sobre o outro e sobre si mesmo. Segundo Pinheiro-Mariz (2008, p. 4), “O texto literário pode ser um caminho especial para provocar no aluno o interesse pela cultura e pelas relações interculturais entre a sua cultura e aquela que estuda”.

É importante lembrar que o texto literário possibilita o estudo de elementos linguísticos, desde que não seja usado como simples pretexto para uma análise linguística, bem como não se deve restringir a literatura ao estudo de características estilísticas de um texto literário. O ideal é encontrar um meio termo para por em prática o ensino de língua e literatura estrangeira em um mesmo momento.

O âmbito literário é verdadeiramente vasto, assim, dos vinte e dois países, em todo o globo terrestre, que têm a língua espanhola como língua oficial, escolhemos pôr em destaque para esse estudo, a literatura de um lugar menos visível, a Guiné Equatorial, um país localizado no oeste da África Central.

Pensamos na relevância desta pesquisa quando lembramos que a literatura africana contemporânea de língua espanhola da Guiné Equatorial é pouco difundida na América Latina, na Espanha e nos Estados Unidos da América, é o que afirma Queiroz (2007, p.160). Portanto, é possível que muitos estudantes brasileiros do ensino de língua espanhola não tenham esse conhecimento por, de fato, não ser explorado no nosso país. Podemos observar essa invisibilidade na observação feita por Queiroz (2007):

[...] entre los idiomas europeos introducidos en el continente durante la empresa colonial, parece ser precisamente el español aquél que presenta el menor número de estudios lingüísticos y literarios desarrollados, dato que seguramente podría explicar el proceso de invisibilización al que está sometido el caso africano dentro de los estudios hispánicos en general.”

(QUEIROZ, 2007, p. 160) <sup>2</sup>

Gostaríamos de destacar, ainda, que essa ideia justifica o levantamento de uma reflexão acerca do conceito do vocábulo hispanismo que, de acordo com nosso ponto de vista, vai além da cultura espanhola e hispano-americana. Foram muitos os países colonizados pela Espanha, assim é ideal ampliar o sentido do termo no intuito que este abarque a diversidade cultural de todos esses países colonizados a exemplo da Guiné Equatorial, país africano.

Diante disto, este estudo visa apresentar um caminho voltado ao ensino superior servindo como um suporte para reflexão e como um possível caminho metodológico o qual aborda as literaturas hispanoafricanas da Guiné Equatorial numa perspectiva de ensinar língua e literatura sem dissociabilidade, voltado a alunos graduandos do curso de Letras-Espanhol os quais serão disseminadores do ensino da língua em questão.

Esta pesquisa tem como *corpus* o romance *El corazón de los pájaros*, da autora guinéu-equatoriana Elsa López, que foi eleito de modo consciente por três aspectos considerados relevantes: primeiro pela pouca visibilidade da literatura guineana, outrora já mencionada, segundo pela representação da figura feminina, ainda minoria no âmbito literário; e, terceiro, pela qualidade literária que o texto apresenta. Este estudo promove a perspectiva da não dissociação do ensino de língua e literatura, objetivando ampliar os olhares dos leitores a respeito das literaturas hispanoafricanas, na tentativa de contribuir com interessados na área em questão, como por exemplo, acadêmicos do curso em licenciatura espanhola.

Acreditamos que a sala de aula é um dos lugares ideais para o desenvolvimento de um estudo, uma pesquisa, pois a partir dela, nós professores, podemos criar, recriar e melhorar o ensino partindo da realidade. Com esse

---

<sup>2</sup>Tradução: [...] entre as línguas européias introduzidas no continente durante o período (Todas as traduções são de autoria de Flávia Pompeu Alves, salvo menção contrária.).

pensamento temos a intenção de contribuir para o ensino superior de alunos-aprendizes do curso de língua espanhola, levando a prática reflexiva para que faça parte do dia-a-dia dos futuros professores.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 19), “a pesquisa sempre contribui e continua contribuindo muito para o nosso entendimento do processo educacional.”. Segundo Trujillo (1974, p.8) a ciência, nos diz que “[...] é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação.” Em concomitância com essas definições, acreditamos que é exatamente isto que pretendemos propor com esta pesquisa.

Dentro de vasto panorama de estudo sobre o ensino de língua e literatura em uma língua estrangeira, escolhemos fazer um recorte de um fenômeno específico que queremos analisar, pensando de modo sistematizado e racional acerca desse conhecimento. Gostaríamos de deixar claras algumas considerações no que concerne às características do conhecimento científico. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 20), o conhecimento científico é algo contingente, sistemático, verificável, falível e não exato.

Contingente, pois não é pautado apenas na razão e sim na experimentação com intuito de confirmar ou não a hipótese. É sistemático haja vista que possui uma lógica na organização teórica. O conhecimento é verificável, pois as afirmações devem ser comprovadas. É falível e não exato, uma vez que o conhecimento não é absoluto, definitivo podendo ser desenvolvido a partir de outros olhares, outras técnicas que reformulam o que já estava concretizado.

É uma verdade afirmar, a partir de leituras e experiências docentes, que a escola não incentiva e nem proporciona ao professor a experiência de trabalhar com pesquisas. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a escola enfatiza:

[...] o trabalho docente como ato de ensinar e desenvolver atividades correlatas, não considerando a pesquisa como atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor e dos alunos. A reflexão, a prática reflexiva e a pesquisa são consideradas elementos



fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores.  
(MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.11)

No nosso ponto de vista, experiências vivenciadas na sala de aula podem e dão um rico desfecho a uma pesquisa, pois é a partir de lacunas observadas no cotidiano, pelo professor, que podemos contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino. “A prática reflexiva está situada na tradição da aprendizagem pela experiência [...]”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 13).

Assim, no que diz respeito à descrição classificatória desta pesquisa, ela possui uma abordagem qualitativa, bibliográfica com ênfase na abordagem interpretativa. O seu *corpus* é o romance *El corazón de los pájaros*, da autora Elsa López, assim definimos que esta possui uma abordagem interpretativa partindo da perspectiva, defendida por Moreira e Caleffe (2008), de que o pesquisador é parte da sociedade em que está inserido e dentro dela consegue construir de forma ativa o mundo em que vive, não atuando como mero espectador.

É bem verdade que o enfoque interpretativo paira em plano questionador, pois como assegura Moreira e Caleffe (2008, p. 61), este enfoque é pautado em uma “linguagem como um sistema simbólico estabelecido cujos significados as pessoas podem diferir.”.

Nesta pesquisa o *corpus*, o texto literário terá ainda o enfoque no aspecto da memória apresentado pelo romance na tentativa de balizar esse *corpus*, apresentando possíveis interpretações para compartilhar nosso olhar com o olhar do outro. Porém, é relevante registrar que a interpretação apanhada dentro da obra literária não se dá de forma inconsciente e/ou inconsequente. Toda interpretação é pautada e comprovada a partir de pistas consentidas pelo próprio texto, ou seja, há uma permissão real do texto para tais interpretações.

Assim, segundo Moreira e Caleffe (2008):

Para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de

compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares. Ela pode ser o resultado de acontecimentos futuros. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61)

Ainda segundo os mesmo pesquisadores, o enfoque interpretativo dá margem para levantar alguns questionamentos, devido à amplitude de significação que um texto pode oferecer, principalmente, o literário. Porém, ressaltamos que ao realizarmos o processo de análise interpretativa, este foi focado em respostas oferecidas pela própria obra, pois não é porque estamos tratando de um texto literário que podemos interpretar à nossa maneira. É o texto quem nos dará pistas para tais interpretações.

A presente pesquisa conta também com a abordagem qualitativa que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p 75), “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.”.

Assim, dialogando com nossa proposta, podemos afirmar que dentro do nosso *corpus*, focamos em explorar uma característica palpável, particular, da protagonista do romance, a sua memória, que detalha com riqueza suas especificidades. Como bem define Marconi e Lakatos (2010, p. 269) a pesquisa qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

Com o intuito de alicerçar esta pesquisa contaremos também com a abordagem bibliográfica, uma vez que esta contemplará todo o universo teórico baseado a partir de estudiosos afins à área, capazes de explicar o que aqui se objetiva. Assim, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74).

É importante destacar que a escolha da bibliografia, ou de fontes utilizadas, não é dada de maneira aleatória. Ela é direcionada a partir do *corpus*, no nosso caso o

romance *El corazón de los pájaros*, da escritora Elsa López. A partir de pistas fornecidas por ele é que foi possível delimitar a referência bibliográfica.

A motivação para esta pesquisa surge de uma reflexão pessoal a partir da experiência docente de questionar sobre como está o ensino de língua e literatura no contexto de língua espanhola. Particularmente, acreditamos que o futuro professor deve ter uma boa formação acadêmica para que direcione sua vida profissional sempre motivado por seus retrovisores, espelhando-se no que aprendeu na graduação, refletindo sobre o conhecimento adquirido para, então, transmiti-lo aos seus alunos, ensinando-os a voltar seu olhar para frente. Moreira e Caleffe (2008) dizem que a prática reflexiva é associada pela aprendizagem através da experiência.

Os teóricos desta perspectiva incluindo Dewey, Lewin e Piaget, mantêm que a aprendizagem é mais efetiva, e provavelmente leva a uma mudança de comportamento, quando começa com a experiência, especialmente a experiência problematizada, e quando as pessoas se tornam diretamente engajadas no processo, e isso só acontece quando há uma necessidade de aprender. A cognição contextualizada enfoca o processo e o contexto da aprendizagem, isto é, a aprendizagem é mais efetiva quando o indivíduo está ativamente envolvido no processo e quando a mesma acontece em um contexto relevante. (MOREIRA; CALEFFE 2008, p. 13)

De fato um professor reflexivo vai além do senso comum, porém em muitos momentos nos deparamos com situações cotidianas de professores que são apenas reprodutores de ensino. Então, por que não aproveitarmos o momento de formação do aluno, futuro professor de língua espanhola, para proporcionar a ele um momento de reflexão?

Ajuizando desta forma como professora-pesquisadora, entendemos que esta pesquisa funciona como um suporte reflexivo voltado para a prática de ensino de língua espanhola, visando a um público de estudantes de Licenciatura em Letras/Espanhol, com intuito de ampliar seus horizontes através de uma perspectiva da não dissociação do texto literário e da língua estrangeira, tendo como base para este momento o romance de Elsa López, nascida na Guiné Equatorial, país localizado

no continente africano que possui a língua espanhola como língua oficial.

No que concerne às categorias de análise, para esta investigação, identificamos três categorias: a memória, a subalternidade e a identidade. Como aporte teórico para esta pesquisa, no que diz respeito à categoria memória, nos baseamos nos estudos de Le Goff (2008), sobre definições de identidade, seguimos as ideias definidas por Hall (2014) e sobre a categoria de subalternidade, nos direcionamos pelos pensamentos de Spivak (2010). Essas categorias de análise foram se definindo durante a realização da leitura do romance *El corazón de los pájaros*.

Assim, a pesquisa divide-se em (03) três capítulos, topicalizados e sequenciados, conforme sumário. No primeiro capítulo intitulado *Ensino, língua a literatura trilhando o mesmo caminho*, abordamos aspectos referentes ao ensino de literatura e língua espanhola sem dissociação, discutindo sobre a importância do estudo do texto literário para a formação do homem, para tanto contamos com estudos de Fernández (2005); Pinheiro-Mariz (2008); Brait (2013); Candido (2002) e Morales (2010).

No segundo capítulo, cujo título é *Hispanoafriano: um mundo polifacético*, discutimos questões como o que são as literaturas hispanoafricanas da Guiné Equatorial, dentro do seu contexto colonial e pós-colonial, bem como, discorremos sobre a importância de trabalharmos a literatura guineana de língua espanhola na sala de aula, assim contamos com as contribuições de Queiroz (2007), Ngom (2010), Ndongo-Bidyogo (2000), Boleká (2009) e Creus (2009).

No terceiro capítulo, ***El corazón de los pájaros, de Elsa López: identidade, subalternidade e memória***, tratamos de questões relacionadas às categorias de análise memória (LE GOFF, 2008), identidade (HALL, 2014) e subalternidade (SPIVAK, 2010) partindo do texto literário, o romance de Elsa López.

Por fim, encerramos com as considerações finais, nas quais retomamos as ideias propostas por esta pesquisa, com a sensação de que o *corpus* escolhido para este estudo nos proporciona muitos outros olhares que não foram possíveis trabalhar

por hora, permanecendo a vontade de ir além.

# **CAPÍTULO I**

## **ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA TRILHANDO O MESMO CAMINHO**

Ao longo deste capítulo discutiremos aspectos voltados ao ensino de língua e literatura espanhola. Essas discussões serão expostas em subtópicos que nos darão a ideia de como surgiu o interesse do espanhol no Brasil. Em continuidade abordaremos aspectos voltados ao ensino de língua espanhola, como, por exemplo, o cumprimento da Lei 11.161/2005 e questões sobre o papel e a importância do professor, mediador do conhecimento em sala de aula.

Ainda sobre ensino de Literatura em Língua Espanhola, trataremos de discorrer sobre a abordagem reflexiva de levar à sala de aula um modelo de ensino sem dissociação, não usando a língua como pretexto para ensinar a literatura, ou o contrário, bem como a importância de trabalhar a literatura hispano-guineana como formação de um caráter humanizador, abordando a Lei 10.639/2003 que aborda a temática da história e cultura afro-brasileira.

### **1.1. Ensino de espanhol no Brasil**

A presença do espanhol no Brasil inicia, segundo Fernández (2005), entre os anos de 1494 e 1495 com as primeiras viagens de exploração realizadas por Cristóvão Colombo. Este viajava pela costa sul-americana a mando da Coroa espanhola para demarcar as regiões estabelecidas pelo Tratado de Tordesilhas. Outro registro do espanhol no Brasil ocorre no período de 1580 a 1640, momento em que o Brasil pertencia à colônia espanhola; porém, foi nos últimos cem anos, mais especificamente após a crise econômica sofrida pela Espanha, -em meados do século XIX-, que houve um estreitamento entre Brasil e Espanha. As cidades mais afetadas economicamente foram Galícia e Andaluzia e a crise fez com que a população dessas regiões imigrasse para o Brasil. Esse feito coincidiu com a época em que o Brasil estava no auge da produção de café e necessitava sair da mão de obra escrava para a mão de obra barata.

Ainda segundo Fernández (2005), os imigrantes instalaram-se nas regiões sudeste e sul do Brasil e, sendo esses estados vizinhos de países hispânicos, houve uma contribuição favorável para que o espanhol adquirisse uma presença considerável em nosso país, pois se converteu em uma língua próxima e familiar, embora não fosse muito usada para todo tipo de relação.

No que diz respeito ao espanhol voltado para o ensino no nosso país, Fernández (2005) diz que foi a partir do século XXI que essa língua estrangeira ganhou espaço mercadológico. Nesse período, houve uma crescente demanda de abertura de cursos para aprender a língua espanhola, contribuindo também para o crescimento da produção de material didático na língua, bem como exigindo um aperfeiçoamento do profissional da área, o professor. Mas qual(is) os motivos que desencadearam a ascensão da língua espanhola no Brasil? Segundo o autor, esse crescente interesse se justifica por três aspectos: econômico, social e cultural.

No aspecto econômico o autor nos relembra o acordo firmado entre países latino-americanos, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), já mencionado anteriormente, que visa alcançar espaço no cenário internacional e nacional, promovendo: “[...] el desarrollo económico con justicia social y desarrollar el aprovechamiento de los recursos disponibles en la región, preservando el medio ambiente y mejorando los medios de transporte y comunicación”.<sup>3</sup> (FERNANDEZ, 2005, p. 19). Aprender o idioma espanhol nos afirma o autor que, além de facilitar o entendimento no que diz respeito às relações comerciais e culturais, dissemina a ideia de uma verdadeira comunidade latino-americana. Todos esses aspectos mencionados despertaram interesse principalmente nas regiões sul e sudeste do Brasil, aumentando a demanda de profissionais que dominassem o espanhol.

---

<sup>3</sup>Tradução: [...] o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver a utilização dos recursos disponíveis na região, preservando o meio ambiente, melhorando o transporte e comunicação (FERNANDEZ, 2005, p.19)



No âmbito social e cultural, Fernández (2005, p. 21), nos relembra do peso, da influência e da relevância que as culturas hispânica e espanhola têm para o mundo. Anos de reconhecimento da música, da literatura, da arte hispânica, assim como a simpatia internacional que Espanha despertara em relação aos seus manifestos artísticos, e culturais. Um ponto favorável para esse interesse cultural, por parte dos brasileiros, é a proximidade entre o português e o espanhol, o brasileiro se sente confortável com a língua espanhola e é por isso que comumente encontramos brasileiros que se consideram falantes de espanhol pelo fato de dominar um pouco o léxico e a fonética da língua. Esse excesso de confiança acarreta o famoso e perigoso “portunhol” que só se dissolve após estudar a fundo o idioma.

Fazendo uma análise sobre o espanhol, no âmbito educacional brasileiro, é notório que a língua vem ganhando espaço cada dia mais, se pensarmos que prevalecia no Brasil uma hegemonia em relação à língua inglesa. Tal fato dessa expansão tem como suporte o ordenamento jurídico brasileiro que assegura através das Leis, 9.394/1996 (Lei Diretrizes e Bases-LDB) para educação nacional que inclui o ensino de línguas estrangeiras, bem como a Lei 11.161/2005 que obriga a oferta da língua espanhola para alunos do ensino médio, além das matrizes de referências, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias.

Diante disto, pode-se afirmar que o ensino de língua espanhola no Brasil está assegurado e consolidado, mas nos enganamos. As Leis e as matrizes curriculares são de fato um importante passo, mas é importante ressaltar que embora tenhamos embasamento jurídico e todo suporte teórico, na prática o ensino de língua espanhola não funciona como deveria de fato. É possível encontramos escolas públicas em nosso estado que sequer ofertam o ensino dessa língua, com Leis sendo descumpridas.

Assim, para ter-se domínio de uma língua estrangeira é necessário buscar iniciativas privadas para se qualificar, deixando a margem aqueles que não têm possibilidade financeira de pagar seus estudos. E aos que pagam, estão ainda, sujeitos a correr o risco de investir em um curso que não lhe der o retorno realmente necessário. Segundo Fernández (2005, p. 26), algumas escolas de idiomas não possuem uma boa abordagem de ensino-aprendizagem, podendo ainda contar com professores minimamente qualificados que, às vezes, possuem deficiência na oralidade, no funcionamento da língua, bem como possui pouco nível de conhecimento cultural. Escolas que têm como foco o ensino/aprendizagem da fala e funcionam em prol de divulgar seu nome e sua marca com um olhar voltado a comercialização, ao lucro se preocupando minimamente com um ensino de qualidade.

Ainda conforme Fernández (2005, p. 26), existe no Brasil escolas privadas que não são consideradas centros de idiomas, mas centros culturais e de recreação, como por exemplo, a *Casa de España de Rio de Janeiro* e a sociedade cultural *Caballeros de Santiago de Salvador da Bahia* que foram fundadas por imigrantes espanhóis, a maioria galegos e são tidos como referências no ensino de língua espanhola. Além de escolas privadas como as citadas, o autor menciona ainda que há instituições superiores brasileiras na cidade de São Paulo, por exemplo, que oferecem cursos de espanhol paralelos ao sistema educacional para alunos e professores da instituição, bem como para a comunidade geral. A cada trimestre os cursos têm em média meio milhão de alunos.

A ampla procura, por parte dos brasileiros, pelo estudo da língua espanhola reflete em ambientes mercadológicos como, por exemplo, no interesse em livros escritos na língua em aprendizagem e no que diz respeito à exigência de profissionais capacitados para ministrar classes de espanhol tendo como foco em formação do professor.

De acordo com Fernández (2005), Brasil e Espanha têm uma boa relação comercial e este ponto é importante no tocante à importação de livros. Segundo seus estudos houve uma crescente demanda de exportação de livros para o Brasil, obtendo um acréscimo de 500%. Esse dado afirma que no ano de 1997 os livros espanhóis alcançaram uma cota de mercado de 22%, colocando a Espanha em primeiro lugar de origem editorial. Como toda moeda tem dois lados, na face oposta nos deparamos com aspectos negativos em relação a esta temática. Assim, o autor nos afirma que temos problemas de informação e distribuição.

Os livros espanhóis mais utilizados como, livro didático de espanhol para aprendizes brasileiros, manuais universitários e obras de referências, além de não ser encontrado com facilidade no mercado, chegam ao consumidor final com um preço muito alto, muitas vezes o valor do livro quadriplica em relação ao preço vendido na Espanha e com toda facilidade tecnológica, o período de entrega do livro é bastante demorado, situação que está em mudança, mas ainda é deficiente. Da mesma maneira ocorre com outros países hispano falantes. Outro ponto negativo são os livros de ensino de espanhol para brasileiros; segundo o autor, falta material bibliográfico e audiovisual adequado para este tipo de ensino. São poucas as edições que possuem um método eficiente que de fato seja direcionado ao ensino de espanhol para brasileiros. Além disso, recebemos poucos livros que são mal distribuídos em nosso país, ficando concentrado em grandes capitais e em sua maioria possuem valores altos de venda.

Ainda sobre a discussão de livros didáticos para o ensino de espanhol no Brasil, não podemos deixar de reconhecer o avanço mercadológico em relação a isto, porém devemos fazer algumas ponderações. É importante destacar que ao referir-se a língua espanhola não devemos visualizar apenas o espanhol europeu, da Espanha, ou o espanhol dos países da América Latina, mas sim o espanhol da Guiné Equatorial na África, o espanhol das Filipinas na Ásia, o espanhol de Guatemala na América Central.

Assim, ao analisarmos um livro didático devemos observar qual a visão que ele direciona o ensino e a partir daí fazemos reflexões sobre a qualidade de conteúdo ele apresenta, pois este deve contemplar ao máximo a diversidade da língua espanhola e conter unicamente o padrão do espanhol europeu.

A procura do ensino de língua espanhola desencadeou outro viés, a busca por professores qualificados para lecionar o idioma, assim surgiu a preocupação com a formação de professores. Em concomitância com Fernández (2005), este afirma que o Governo Federal brasileiro tem uma grande dívida perante a sociedade no tocante a esse assunto, haja vista que há uma carência de professores nessa área, sendo confirmada pelo próprio Ministério da Educação brasileiro reafirmando que caso haja uma obrigatoriedade de ensino de língua espanhola nas escolas de níveis fundamental e médio, seria necessário à contratação de pelo menos 210.000 professores de espanhol e caso essa obrigatoriedade seja descumprida, cerca de cinco milhões de estudantes seriam prejudicados.

Porém, no Brasil, já possuímos uma Lei 11.161 de cinco de agosto de 2005 que regulariza a oferta do ensino da língua espanhola como língua estrangeira nos níveis fundamental e médio, em escolas públicas e privadas. Vejamos:

**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*<sup>4</sup>

Esta Lei refere-se à obrigatoriedade de ofertar nos currículos escolares de redes privada e pública, a língua espanhola para alunos do ensino médio cabendo a estes, optar a língua estrangeira que desejam estudar, espanhol ou inglês. No que diz respeito ao ensino fundamental II, ou seja, as séries do 6º ao 9º ano a oferta da língua é facultativa.

Como se pode observar a lei foi promulgada no ano de 2005, com prazo máximo de cinco anos para ser cumprida, porém observando-se a realidade do estado da Paraíba constatamos que o Governo Estadual até este ano de 2016 não realizou nenhum concurso para professores de língua espanhola. Diante de tal fato, enquanto professores comprometidos com o ensino, podemos inferir que esta Lei não está sendo cumprida e, se está, qual a formação do profissional que está em sala

---

<sup>4</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 24 de nov. de 2014.

ministrado aulas de língua espanhola? Como mencionamos na introdução desde estudo, os cursos de níveis superiores de Licenciatura em Letras/Espanhol, no nosso estado, são relativamente novos, assim temos alguns impasses em relação ao ensino de língua espanhola: temos a Lei que não é cumprida, se não se cumpre a Lei não há vagas no mercado de trabalho e, havendo cumprimento da Lei necessita-se de uma boa quantidade de profissionais capacitados na área.

Segundo Fernández (2005, p. 30) a maioria dos professores que ensinam nas Universidades brasileiras terminou a graduação no Brasil, porém buscaram fazer suas pós-graduações fora do país, por meio de bolsas de estudos ou por conta própria. Visando simplificar o acesso ao conhecimento unido a formação de professor, o Ministério da Educação no ano de 1996 passou a reconhecer que quem possuísse o Diploma de Espanhol como língua estrangeira (DELE) Superior e tivesse concluído o ensino médio, conseguiria habilitação para ensinar a língua tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio, porém teria de cursar quatro disciplinas complementares em uma universidade, sendo elas: Psicologia da educação, Estrutura e Funcionamento do ensino fundamental e médio, Didática e Prática de ensino e para realizar a matrícula em uma licenciatura de Letras-Espanhol era só apresentar o comprovante do exame DELE Superior.

Com esse respaldo legal o DELE deu um enorme salto no Brasil, ainda conforme Fernández (2005, p. 29), os diplomas conseguidos pelo DELE são expedidos pelo Ministério da Educação de Espanha e geridos pelo Instituto de Cervantes, organização que coordena as provas no Brasil desde 1999. Este exame é aplicado no país desde 1989, adquirindo mais inscritos, a cada ano.

Essa hegemonia Espanhola com ações imperialistas através da implantação do Instituto de Cervantes no Brasil, não se deu de maneira aleatória. É importante destacar que segundo Del Valle e Villa (2005, p. 200) o Instituto Miguel de Cervantes

foi um projeto idealizado por empresas e governos espanhóis com intuito de disseminar a língua espanhola no Brasil. “El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispano-americana”.<sup>5</sup> Uma das principais preocupações desse projeto era repassar que a língua comum de prestígio da Espanha é o espanhol, deixando de lado o catalán, o vasco e o galego.

Ainda segundo os autores, por trás desse projeto há um forte interesse econômico por parte da Espanha baseado em dois aspectos: o primeiro tratava-se do desenvolvimento da indústria linguística dedicada ao ensino e difusão do ELE, estimulando o interesse pelo idioma em países que o favorecessem. O segundo aspecto contava com o aumento de produtos culturais que utilizassem o espanhol como suporte, como por exemplo, em músicas, cinema, literatura, etc.

Diante de tudo que foi discutido até aqui, do panorama geral sobre a presença e a permanência do espanhol no Brasil, pretendemos deixar definido que quando pensamos no ensino de língua espanhola, defendemos a visão de que a aprendizagem deve ir além daquilo que está definido pelas matrizes curriculares, assim partilhamos do mesmo pensamento de Goettenauer (2005, p. 62), pois este nos apresenta que o ensino/aprendizagem vai além de conteúdos, metodologias, atividades, recursos didáticos, avaliações, etc., uma vez que um idioma é determinado pelo povo que o fala, trazendo consigo vivências sociais, culturais e políticas. No caso da língua deve-se lembrar que é um idioma falado em mais de 22 países e cada um deles possui peculiaridades que devem ser levadas em consideração, seja por questões geográficas ou político-econômicas, ou pelo contexto histórico-social, etc.

Ainda em concomitância com Goettenauer (2005, p. 62), não pretendemos que a sala de aula se transforme em aula de cultura, mas pensando na formação de um

---

<sup>5</sup> Tradução: O Instituto Cervantes é uma instituição pública criada pela Espanha em 1991 para a divulgação e o ensino da língua espanhola e para a difusão da cultura espanhola e hispano-americana.

acadêmico de letras-espanhol é desejado que o professor possua múltiplos conhecimentos para que seja um profissional flexível e sensato diante de alguns temas, haja vista que o tempo para formação de um curso superior de licenciatura espanhola é inferior a quantidade de conteúdo existente.

Apesar de termos algumas lacunas no que se refere ao ensino de língua espanhola no Brasil, temos perspectiva de que esse ensino ganhe ainda mais espaço e que seu desenvolvimento venha acrescido de muita qualidade, seja nos âmbitos de ensino fundamental, médio ou superior. E é com essa perspectiva que cremos na contribuição deste estudo, pois pensamos numa reflexão sobre o ensino com uma perspectiva de trabalhar língua e literatura ao mesmo tempo, tendo como direcionamento base o romance de Elsa Lopez, *El corazón de los pájaros*. Em que serão conjecturadas questões sociais, culturais e políticas, bem como as quatro habilidades e competências que auxiliam no aprendizado de uma língua.

## **1.2. A indissociabilidade do ensino de Literatura em Língua Espanhola**

Há muitos estudos acerca da dissociabilidade do ensino de língua e literatura, uns argumentam a favor, outros discordam. Alguns estudiosos da linguagem se interessam também por esse viés. Nomes como Roman Jakobson, Valentin Voloshinov, Dominique Maingueneau, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, dentre outros, apontam a clara relação existente entre as duas áreas. Do mesmo modo, acreditamos na não dicotomia do ensino de língua e literatura, embora os próprios manuais oficiais as tratem como algo distante. De acordo com Brait (2013, p. 15), “é artificial a dicotomia imputada aos pares língua-literatura, linguagem-vida, uso-criatividade, gramática-estilística”.

Pensamos em um modelo de ensino que valorize ambas as disciplinas e uma não seja adotada como pretexto para o ensino da outra, haja vista que os conteúdos



se complementam havendo uma boa cumplicidade. É bem comum no âmbito escolar nos depararmos com o ensino de literatura como base para o ensino de língua. Observam-se excertos de poemas, de romances, para apontar o que está de acordo, ou não, com a gramática. No que diz respeito a isto, Brait (2013) faz tal comentário:

Não me refiro a produções que utilizam trechos de prosadores e poetas para, de forma autoritária, mostrar a soberania da linguagem literária em relação à linguagem cotidiana. Essas recortam palavras, frases, ou versos para exemplificar categorias gramaticais, modos originais e expressivos de bem falar e bem escrever, ou demonstrar curiosidades e criatividade linguísticas. (BRAIT, 2013, p. 16)

Quando pensamos no contexto de aprendizado de uma língua estrangeira, neste caso a língua espanhola, acreditamos que o ensino de língua-literatura sem dissociação pode contribuir significativamente para aquisição do conhecimento de uma língua estrangeira. Segundo Pinheiro-Mariz (2008, p. 525), o texto literário proporciona ao aluno o despertar do interesse “pela cultura e pelas relações interculturais” que há entre sua cultura e a cultura do outro, aprimorando aspectos linguísticos como gramática ou léxico, sob a mesma condição que Brait defende, de não ser utilizada como pretexto para o ensino de língua.

O ensino de uma língua estrangeira não pode e nem deve limitar-se a livros didáticos, vocábulos de palavras, muito menos a utilização apenas de regras advindas da gramática. O ensino de língua estrangeira deve pautar-se no enfoque comunicativo. Assim, Maciel (2007) defende:

“supone entender que una lengua es más que un instrumento de comunicación; supone concebir la lengua desde una perspectiva dialógica, que se realiza y concreta a partir de la interacción con los demás, en un determinado contexto social, político, cultural e histórico”. (MACIEL, 2007, p. 426)<sup>6</sup>

É importante dominar as regras gramaticais de uma língua, porém para comunicar-se esse requisito não dará garantia de que o indivíduo esteja apto para tal

---

<sup>6</sup> Tradução: [...] deve-se entender que uma língua é mais do que uma ferramenta de comunicação; acredita-se pensar na concepção da língua por uma perspectiva dialógica, que se realiza e se concretiza a partir da interação com os outros em um determinado contexto social, político, cultural e histórico. (MACIEL, 2007, p. 426)

comunicação. O domínio dessas regras é apenas uma das competências comunicativas, como defende Hymes (1995), afirmando que o conceito de competência comunicativa pressupõe um conjunto de habilidades. Para comunicar-se, o indivíduo necessita do domínio linguístico, social, cultural, entre outros, e deve estar relacionado a “las cuatro destrezas (*comprensión oral y lectora, expresión o producción hablada y escrita*)”<sup>7</sup>. (HYMES, 1995, p. 424)

Pinheiro-Mariz (2012, p.171) compartilha a ideia de que a não dissociação entre língua e literatura no ensino de língua estrangeira é uma estratégia que pode funcionar como estímulo aos aprendizes de uma língua, e a sala de aula é o ambiente ideal para esse aprendizado, pois

[...] esse espaço é um dos mais democráticos no que concerne à pluralidade do conhecimento da cultura do ‘outro’ e do mundo, ou seja, trabalhar com o texto literário em sala de aula vai além dos... [...] elementos ligados à língua ou à literatura; destaque-se que nesse aspecto, as questões ligadas à cultura dos povos da LE estão internalizados, pois a cultura representa, por certo, características de um povo; sendo, conseqüentemente, um dos principais caminhos para se trabalhar o diálogo interculturais em aulas de LE. (PINHEIRO-MARIZ, 2012, p. 178-179)

Segundo Maingueneau (2013), não é todo linguista que possui uma relação privilegiada com a literatura, e esse olhar de desconfiança vem de raízes bastante antigas, uma vez que o linguista é, por natureza, um “estanho locutor que possui a pretensão de ser neutro, de não ter relação afetiva privilegiada com qualquer língua, inclusive e, sobretudo, com sua língua materna” (MAINGUENEAU, 2013, p.28). Para esse especialista, se o linguista não é dotado de afetividade com a linguagem do escritor, ocorre o inverso, uma vez que ele só poderá escrever seus textos quando houver uma intimidade profunda com a língua. Maingueneau (2013, p.28) afirma ainda que, hoje em dia, a relação entre língua e literatura possui uma visão diferenciada, mais pacífica, e diz que é “impossível uma reflexão refinada sobre a linguagem ignorando a literatura.”.

---

<sup>7</sup> Tradução: [...] as quatro habilidades (compreensão oral e leitora, expressão ou produção falada e escrita). (HYMES, 1995, p. 424)

Em concordância com os estudiosos citados é oportuno acrescentar que a perspectiva de ensino de língua e literatura sem dissociação é uma asserção desafiadora para o professor de língua estrangeira, pois exige um preparo intelectual e estratégico para mediar tal conhecimento na sala de aula. Porém, ao mesmo tempo em que o professor é desafiado, a experiência o faz ser levado a diante, o faz crescer, o faz disseminar uma perspectiva que pode contribuir positivamente na vida de qualquer cidadão, pois o momento de aprendizagem pode se tornar algo crítico, haja vista que a literatura proporciona essa sensação. Despertar no aluno o sentimento reflexivo é sinônimo de conquista para um professor que possua um trabalho comprometido com o outro e com o ensino.

Para Cândido (2002, p. 81), o texto literário possui uma função humanizadora haja vista que ela tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, na medida em que interessa como experiência humana e não apenas como produção da obra em si. Ainda segundo Cândido (2002), a literatura é uma das modalidades mais ricas e tem, como papel principal, uma função psicológica, pois funciona como resposta à necessidade universal, do homem, de ficção e fantasia. “A fantasia nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (CÂNDIDO, 2002, p. 83).

Tomando por base o pensamento de Cândido, acreditamos que o *corpus* deste estudo, o romance *El corazón de los pájaros*, de Elsa López, é capaz de despertar no indivíduo sua confirmação no mundo, haja vista que esse texto literário se confunde entre ficção e realidade de uma experiência humana, pois o romance é considerado por alguns críticos como uma quase autobiografia afirmando que a autora sentiu a necessidade de registrar um passado em que viveu a presença do colonizador europeu no século XIX marcando a história da Guiné Equatorial.

O romance conta com uma protagonista filha de colonizador que nasce na África e, embora estivesse em uma posição confortável ante ao período histórico de

colonização da Guiné Equatorial, ela consegue ter duas visões perante a realidade que vivenciou. A visão do colonizador e a visão do colonizado. Amparados nos reflexos sócio históricos do século XIX sobre a literatura de hoje na África, observamos o quão relevante é a produção literária africana de língua espanhola no ensino da cultura afro-brasileira no âmbito do ensino de uma língua estrangeira.

Segundo Pinheiro-Mariz (2008, p. 530), no contexto de literatura estrangeira em sala de aula é interessante aproveitar os fatos históricos do gênero que se queira abordar, aproximando-os de acontecimentos próximos ao seu país de origem. Assim, dentro do romance que escolhermos podemos abordar os fatos históricos da colonização espanhola em Guiné Equatorial, abordando a questão da língua do colonizador dialogando sobre aspectos positivos (a amplitude de comunicação que a língua oferece e a relação cultural entre as duas culturas, costumes, oralidade), e negativos (a imposição da língua, falada e escrita, do colonizador sobre as línguas autóctones da Guiné Equatorial, Fang, Banta, Batanga, Balengue, entre outras).

A seguir veremos um trecho da carta do colonizador, pai da protagonista Valéria, que escreve a sua mãe, ainda noiva do pai.

*A continuación te contaré cómo ha sido mi viaje al Puerto de Santa Isabel: eran las seis de la mañana cuando nuestra camioneta hizo un alto en un paraje cerca del poblado de Basilé; inmediatamente se puso en marcha toda la caravana, **marchando en fila india, como siempre se acostumbra a ir por estos países. Era de un efecto fantástico ver aquella hilera humana subiendo lentamente. Los presos que nos habían destinado para cargar los bultos estaban esperándonos formados. Sería pesado hablarte de sitios por donde pasamos pues ya te lo relaté en mi carta anterior; solo te diré que se tuvo por norma cada hora de marcha darle a los cargadores diez o quince minutos de descanso; ellos formaban enseguida corros y se ponían a fumar hablando en sus lenguas cosas relacionadas con este paseo que era para ellos una distracción.** (LÓPEZ, 2001, p. 26. Grifos nossos).<sup>8</sup>*

<sup>8</sup> Tradução: Continuando te direi como foi a minha viagem para Puerto de Santa Isabel: eram seis da manhã quando a nossa caminhonete fez uma parada em um lugar perto do povoado de Basile; imediatamente se posicionou em caminhada toda a caravana, marchando em fila indiana, como de costume nesses países. Era um efeito fantástico ver aquela fileira humana subindo lentamente. Os prisioneiros que nos tinham destinados a carregar nossa bagagem estavam nos esperando formados. Seria cansativo falar-te de lugares por onde passamos, pois te relatei em minha carta anterior; só te direi que havia uma regra que a cada hora de caminhada dava-se aos carregadores uma pausa de dez ou 15 minutos; eles formavam rodas, fumavam e falavam em suas línguas coisas relacionadas a este passeio que para eles era uma

Percebemos no excerto a visão do colonizador ante os colonizados. Na carta que escreve a sua amada, Florentino Fernández de Río, que era botânico, foi enviado à Guiné Equatorial pela coroa espanhola, faz a descrição de sua viagem. De modo muito natural, ele relata que quando chegaram (os colonizadores) ao local para dar início à investigação sobre terras, uma caravana (colonizados) se organizou em uma fila indiana e os esperavam formados em “respeito” a eles e afirmou ser um ritual de costume naquele país. Depois, Florentino relata que essas pessoas tinham a missão de carregar suas bagagens e que durante a caminhada os deixavam descansar por dez ou quinze minutos, afirmou ainda que se tratava de um “passeio” e que os mesmos se divertiam cantando, fumando e falando em suas línguas.

Ainda nesta conjunção de colonização podemos, como propõe Pinheiro-Mariz, aproximar os contextos histórico-culturais fazendo comparações entre os fatos descritos pela protagonista do livro no que diz respeito ao que se passa em Guiné neste período com os acontecimentos ocorrido no Brasil, no mesmo contexto, situando semelhanças e diferenças. Assim, estaremos em cumprimento a Lei brasileira 10.639/03 que estabelece a ideia de abordar em sala de aula questões afro-brasileira.

Outro aspecto que pode ser trabalhado em sala de aula através do romance *El corazón de los pájaros* é a literariedade que existe no texto, a ficcionalidade patente, o caráter polissêmico que está presente em muitos momentos na escrita, a começarmos pelo próprio título do livro, adentrando assim em outra sugestão pertinente de Pinheiro-Mariz (2008, p.531) que auxilia a aprendizagem: os elementos paratextuais, ou seja, tudo que se refere ao texto, título, capa, contra capa, críticas sobre o livro, etc.

Outra perspectiva que se pode trabalhar dentro do romance são as expressões idiomáticas como: “¡joder, vaya trompa que lleva!” e “¡qué más da!” “gruñona”, os topônimos que quase sempre estão associados à história ou à geografia do lugar,

como, por exemplo, “Río Muni”, “Río Ekuko”, “Valle de Moca”, nomes de barcos “Calvo Soletto”, “Duchessa de Aosta”, “El Dómine”, a gastronomia africana “*África eran las comidas en el suelo delante de una choza de nipa y comer manises tiernos hinchados en el agua y carne asada de serpiente*”<sup>9</sup> (LÓPEZ, 2001, p. 225).

Diante disto, afirmamos que a leitura do texto literário aqui sugerido, fará com que o leitor experiencie a cultura e a história de outro povo, oferecendo a ele o direito ao conhecimento, à opinião, à arte, ao lazer, bem como o direito à literatura, como defende Candido (2002, p.172), pois devemos partir do pressuposto de que devemos “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro”. Alguns estudiosos podem defender que o contexto sócio-político da época em que Candido publicou o livro *O direito à literatura* está associado ao momento de reorganização educacional brasileira necessitando enquadrar as classes marginalizadas no intuito de progredir suplantando o desenvolvimento, baseando-se em ideologias europeias. Porém, queremos destacar que embora haja espaço para essa reflexão, neste estudo partilhamos da ideia de Candido no sentido de que acreditamos mais numa visão coletiva que busca a igualdade social do que em uma individualista.

É bem verdade que Candido possui muitos estudos críticos que dizem respeito a obras de autores brancos, porém devemos levar em conta que havia mais escritores brancos do que negros e, que os escritores negros tiveram seu espaço retardado no âmbito literário. Contudo devemos registrar também sua valorização e estudos críticos voltados a obras de dois autores brasileiros, Machado de Assis e Lima Barreto, ambos negros.

Para Candido (2002, p.175), a literatura é uma manifestação universal de todos os homens, em qualquer tempo, sendo indispensável e impossível viver sem ela, “a literatura é o sonho acordado das civilizações”. É através da literatura que o homem

---

<sup>9</sup> Tradução: África eram comidas no chão diante de uma cabana de nipa e comer amendoins inchados na água e carne se cobra assada. (LÓPEZ, 2001, p. 225)

pode se confirmar na humanidade, uma vez que é o personagem principal atuando de forma consciente ou inconsciente. “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”. (CANDIDO, 2002, p. 175).

De fato acreditamos em todo pensamento acima exposto, porém se pensarmos no período que vivenciamos, o século XXI, contamos com o uso de todo um arsenal tecnológico que permite o acesso a informações e conhecimentos de modo muito fácil e rápido. Assim, temos uma geração de pessoas que está em um processo de transformação no que diz respeito à leitura, vemos que muitos alunos expressam que não gostam de ler. Pesquisas comprovam que apenas 45% da população brasileira tem o hábito cultural de ler.<sup>10</sup> Segundo Colomer (2007, p. 49), a maioria dos adolescentes de países ocidentais, na faixa etária entre quinze e dezesseis anos, abandona os estudos, sem concluir o ensino médio. Esse dado é preocupante para nós, professores, comprometidos com a educação e conscientes da importância da base educacional e da leitura para a formação de um cidadão.

Assim, diante de tal realidade e com expectativa de contribuir com dados positivos, fazemo-nos algumas indagações, dentre as quais, podemos destacar: como estamos trabalhando a compreensão leitora dos nossos alunos? O que queremos que esses alunos, enquanto cidadãos saibam fazer em relação à leitura? Qual o contato que os alunos têm com textos literários? E se essa literatura for em língua estrangeira?

De fato temos, aqui, um desafio proposto. O foco da nossa pesquisa não está centrado em estratégias de leituras, mas sim com o processo de formação do profissional de língua estrangeira, mais especificamente em professores de língua espanhola (LE), futuros professores, que têm um valor importantíssimo na troca de

---

<sup>10</sup> [http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=7104](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7104) . Acesso em 27.05.2016.

conhecimentos em sala de aula. Sendo o principal mediador desse processo de crescimento intelectual.

Quando se fala em ensino de língua estrangeira, é comum que se faça associação direta com a estrutura e vocábulos de uma língua, mas por que não fugir do ensino mecanizado? Pensando assim, desenvolvemos nesta pesquisa uma abordagem voltada para professores-aprendizes de língua espanhola. O professor que leva aos alunos textos literários na língua em aprendizagem estará abordando o ensino sobre outra perspectiva, sem se deter apenas ao livro didático.

O texto literário, na nossa visão, pode ancorar e ser o ponto base de apoio para o ensino de uma língua estrangeira. Através da interação com o texto literário o indivíduo pode ampliar sua forma de perceber o mundo, despertar o prazer pela leitura e, ao mesmo tempo, desenvolver as competências linguística, sociocultural, oral e escrita.

Já para Daher e Sant'anna (2010, p. 64), "a formação do professor de ELE (ensino de língua espanhola) costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las". Se o graduando de língua espanhola não passar por uma experiência diferenciada, ele irá reproduzir a teoria estudada na Universidade, porém a prática ficará a desejar reduzindo o 'ensinar espanhol' ao sistema de reprodução.

Esteves (2012, p. 194), afirma que o ensino de uma língua estrangeira é muito do mais que aprender e usar as regras gramaticais, o bom professor sabe que, para aprender uma língua, se deve trabalhar com a cultura de um povo. "O professor de língua deve ser sabedor de que uma língua em si, fora de seu contexto de produção e sem a função de comunicação e da transmissão de saberes, de ideias e do exercício do poder, não existe."

### **1.3. A literatura guineana de língua espanhola na sala de aula**

É clara a importância do aprendizado de uma língua estrangeira na vida de



qualquer homem. Aprender uma segunda língua nos traz grandes oportunidades, seja no âmbito comercial, seja na troca de experiência com o outro, pois partir do conhecimento de outra língua é possível conhecer e experienciar a cultura de outros povos, outras nações. Há uma maneira agradável de ter esse tipo de experiência de modo rápido e sem sair do lugar. A literatura nos permite viajar a lugares sem que saíamos do “nosso mundo” garantindo aprendizados. Por ela, podemos aprender e viver, momentaneamente, a língua, os costumes, a alimentação, e tudo que fizer alguma relação com o “mundo do outro”.

A literatura é uma área que se confunde e se dissemina com a cultura e com a história de determinado povo, em um determinado momento. Ela é capaz de registrar em palavras, recorte de uma realidade distante ou não na nossa. Para Candido (2002, p. 83), é literatura tem uma função psicológica fundamental ao ser humano.

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpito na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, 2002, p. 83)

Assim, conforme o autor, a literatura é uma produção que se baseia na necessidade universal de ficção que é parte necessária ao homem, pois gera satisfação independentemente de idade, sexo, inculto ou não. Ela funciona, ainda, como resposta a necessidade universal que temos, podendo expressar-se de forma oral, escrita, visual, auditiva, curta, extensa, etc.

Pinheiro-Mariz (2012, p. 523) nos afirma que dentro de um texto literário a literariedade e a sua riqueza de sentido já funcionam por si sós como uma língua estrangeira, pois exigem uma reflexão maior do leitor na tentativa de conseguir entender o sentido que o texto abarca.

Deste modo, somos conscientes da importância do aprendizado de uma

segunda língua, da relevância da literatura e da importância de um professor qualificado na formação de um indivíduo, assim propomos aqui o estudo de uma literatura mais específica, a literatura de um país africano, cujo idioma oficial é o espanhol. Com os olhos voltados a literaturas hispanoafricanas temos a chance ainda de fazer cumprir a Lei brasileira Nº 10.639/03 que nos propõe o seguinte:

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A". Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*<sup>11</sup>

Esta lei estabelece que escolas privadas e públicas incluam nos currículos educacionais do ensino fundamental e médio, a História da África e dos Africanos, a

<sup>11</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) - (Lei revogada pela LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.). Acesso em 24 de novembro de 2014.

cultura negra e a contribuição dos negros nos campos econômicos, políticos e sociais no Brasil e no mundo. Esse conteúdo deve ser ministrado em qualquer área presente no currículo escolar brasileiro, mas por haver uma relação direta pode ser ministrado em especial nas disciplinas de Literatura, História e Educação Artística.

Sentimos em nossa sociedade reflexos do período colonial. Décadas se passaram, o mundo está cada vez mais civilizado e, ainda assim, é cotidiano e forte o preconceito que se tem em relação ao negro. Portanto, a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 institui que estabelecimentos de ensino, públicos e privados, devem abordar a temática negro-africana em sala de aula, no intuito de embargar certos tipos de preconceitos por falta de formação, por ignorância.

Segundo Morales (2010, p. 278), vinte e dois países possui a língua espanhola como língua oficial de comunicação. Observando o mapa abaixo, é possível perceber que podemos encontrá-la pela Europa, América do Sul, América Central, América do Norte e África, isso se deu em decorrência das ações coloniais da Espanha sobre esses territórios no período de colonização.

Mapa 1: O espanhol como língua oficial



Fonte: Morales (2010, p.278)

Assim, quem trabalha com a língua espanhola tem um leque de opções no que diz respeito ao ensino da mesma aqui no Brasil. Assim, toda reflexão incitada até agora, é culminada pelo objetivo de entrelaçarmos cada ponto discutido unindo-os em uma só ideia, ajuizando sobre a relevância da literatura na formação do homem, sobre a importância de um ensino de língua espanhola com qualidade e sobre o cumprimento das duas leis citadas, em benefício do ensino, fazemos uma reflexão acerca do ensino de Língua Espanhola sob uma abordagem em que pudéssemos trabalhar a Língua e a Literatura, juntas, levando em consideração a temática da história e cultura negra e sua contribuição para o desenvolvimento do mundo, fazendo um paralelo entre África e Brasil. Dessa maneira, não poderíamos escolher lugar melhor se não a própria África. Para tanto, decidimos acercar-nos da Guiné Equatorial. Um lugar que foi colônia espanhola, que mescla sua identidade africana com a cultura espanhola.

Norteados por essas discursões, nos surge uma preocupação no que se refere ao ensino de língua espanhola. Será que, durante a formação acadêmica, o professor de espanhol conta em sua grade curricular com a contribuição da temática que abordamos aqui? Por não temos esta certeza é que pensamos nesta pesquisa como contribuição para o público, alunos graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, futuros professores, que irá trabalhar diretamente com o ensino da língua, tanto em escolas de níveis fundamental e médio, quanto em curso de graduação.

Embora o foco deste estudo não seja questões sobre o livro didático, apenas a título de conhecimento, nos despertou o interesse em buscar saber se a temática africana está sendo abordada dentro do LD de língua espanhola. Assim, elegemos a coleção "*Cercanía Joven*", de 1º ao 3º ano do ensino médio, adotados pelo Ministério da Educação, a partir do ano de 2015, que está inserida no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Esses livros são distribuídos a todas as escolas de rede pública do país, e utilizados pelo município de Campina Grande-PB.

Imagem 1: Coleção Cercañía Joven



Fonte: <http://www.google.com>  
Acesso em: 18 de novembro de 2015

Fazendo uma busca no conteúdo didático apresentado nos livros das três séries do ensino médio, constatamos que a temática cultural e histórica da África é abordada apenas no livro do segundo ano, os demais não trazem nenhuma abordagem que diga respeito ao que buscávamos.

No livro do segundo ano, encontramos o tema no segundo capítulo cujo conteúdo contempla seis páginas. A temática inicia-se com uma atividade interpretativa sobre a capa de um livro de poesia, intitulada *Poesía en la lengua bubí*, de Justo Bolekia Boleká, autor guinéu-equatoriano. Em seguida a atividade pede para ouvir uma entrevista do mesmo autor, pelo CD que acompanha o livro didático, gravado no programa *Afrohispanos*, na qual fala sobre seu livro de poesia.

Nas demais páginas são feitas reflexões sobre o vocábulo *Afrohispanos* e outras palavras africanas; pudemos ver um texto que fala sobre o contexto linguístico da Guiné Equatorial e apresenta algumas atividades de interpretações textuais.

É uma verdade que ficamos otimistas ao ver a temática africana sendo abordada no livro didático, mesmo que tenha sido em apenas uma série. Porém,

observamos que ainda é algo superficial e que as séries de primeiro e terceiro anos não contemplam o conteúdo, e, continuando com uma reflexão pensando na realidade de sala de aula de um professor de língua espanhola, sabemos que este tem apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos, por turma, para ministrar todo o conteúdo presente no livro, durante todo o ano. O professor é cobrado, por seus supervisores, para cumprir todo o conteúdo programático do LD. Assim, se o Livro didático não contemplar determinado assunto, fica difícil para o professor levar uma temática extra LD, pois atrapalhará o andamento do conteúdo. Porém se o professor teve uma formação que o despertou para a importância de se trabalhar a temática africana em sala de aula, ele irá buscar de alguma forma inseri-la em seu conteúdo programático independente de LD.

Não queremos afirmar aqui que o LD é um livro sagrado e por isso devemos nos guiar única e exclusivamente por ele, mas afirmo (p. 04) que ele é um suporte a mais para professor em sua sala de aula. E esse é o grande desafio, pois sabemos que no processo de ensino aprendizagem, o professor torna-se o mediador do conhecimento, mesmo que seu trabalho seja supervisionado, é ele quem decide como será sua aula.

E partindo deste pensamento é que queremos estimular futuros mediadores, de salas de aula de níveis fundamental e médio, alunos-graduandos de língua espanhola o contato, ainda no seu período de formação profissional, com as literaturas hispanoafricanas, temática não cotidiana nas aulas de língua e literatura espanhola.

Na tentativa de sair dessa realidade emergente e abrir novos horizontes aos futuros professores, pensamos em uma reflexão voltada a alunos de licenciatura de língua espanhola para que estes tenham a vivência da cultura africana da Guiné Equatorial através do texto literário, mais especificadamente através da autora Elsa López e seu romance *El Corazón de los pájaros*. Este livro é um relato quase autobiográfico que retrata o período em que a Guiné Equatorial foi colonizada e dominada pelos espanhóis. Sob essa perspectiva, pensamos numa abordagem se

ensino em que podemos trabalhar a temática histórico-cultural de um país africano, unindo o ensino de língua e literatura em um só, sem dissociá-las.

Partindo por este caminho, acreditamos que estaremos cumprindo a tarefa de disseminar a literatura, a cultura e a história, pouco explorada, da Guiné Equatorial, contribuindo para a formação acadêmica dos futuros professores, de maneira ampla e abordando dois diferenciais: aula de língua espanhola sem dissociação entre literatura e língua; e, o trabalhar a literatura e a cultura de um país africano que tem como língua de comunicação oficial a espanhola.

Queiroz (2010, p. 1) no afirma que, no Brasil, existe um vazio de conhecimento no tocante a literatura e a linguística africana, revelando urgência nas áreas investigativas. Ainda segundo o autor Queiroz (2010, p. 6), a respeito de estudos de literaturas africanas em espanhol no Brasil encontramos trabalhos iniciais comparadas com obras de autores da América. E, no que se refere ao acesso de brasileiros a obras impressas de ficção ou poesia afro-hispânicas a situação se complica ainda mais. Há, ainda segundo o autor, entre os brasileiros uma desinformação de séculos em relação à heterogeneidade da África, porém podemos de modo particular ou coletivo diminuir essa distância, pois embora haja acordos diplomáticos e leis que aproximem África e América, na prática isto pouco funciona.

Para suprir essa desinformação que temos Queiroz (2010, p. 6) nos informa nomes de autores que estão se dedicando a literatura da Guiné Equatorial que podem minimizar essa lacuna de conhecimento. Assim, podemos buscar leituras de “Donato Ndongo-Bidyogo, Mbaré Ngom, Justo Bolekia Boleká, Benita Sampedro, Gloria Nistal, Baltazar Fra Molinero, Dosinda García-Alvite, Jorge Salvo, Joseph-Desiré Otabela-Mewolo, Monique Nomo Ngamba o Juan Tomás Ávila Laurel”.

## **CAPÍTULO II**

# **HISPANOAFRICANO: UM MUNDO POLIFACÉTICO**



No presente capítulo faremos algumas discussões acerca do que se trata o mundo hispanoafriano apresentando conceitos, teorizações, fazendo um percurso histórico situando o leitor a elucidar como se deu o surgimento de tal fenômeno, como se desenvolveu e como está sua repercussão nos dias de hoje. Para tanto, iremos dividir esse percurso pelo mundo hispanoafriano em dois momentos. O primeiro intitulado por “Que mundo é esse?” E no segundo “Literaturas hispanoafrianas no Pós-Colonialismo.”

## 2.1 Que mundo é esse?

Um mundo culturalmente rico, desmedido e cheio de faces. Este é o mundo da Guiné Equatorial que busca, através da literatura, minimizar a invisibilidade de seu país. Hispanoafriano, por que esse termo?

Guiné Equatorial foi colônia espanhola por 190 anos, portanto, segundo Ngom, (2010, p.412), a literatura africana de língua espanhola surge de uma questão histórica. As primeiras expressões literárias nascem como consequência da exploração e ocupação de um país colonizado, surgindo, como denomina o autor, o chamado africanismo literário, que mais adiante nomearemos, neste trabalho, de literatura colonial.

Em um artigo de Ngom (2010) intitulado por “*La literatura africana de expresión castellana: La creación literaria en Guinea Ecuatorial*”, o estudioso inicia seu texto com o seguinte pensamento:

La literatura africana de expresión castellana es un producto cultural muy poco conocido, pese a haber dado numerosas obras de gran calidad. En este sentido, el propósito de este trabajo es doble. De entrada, se desea llamar la atención de los estudiosos y críticos sobre ese aspecto de la literatura africana o hispánica, según se mire, que no ha recibido toda la atención que se merece. Luego, se intentará mostrar las distintas formas de expresión literaria en Guinea Ecuatorial, que fue una colonia española de 1778 a 1968 y es el único

país de habla castellana en la África subsahariana.<sup>12</sup> (NGOM, 2010, p.411)

Assim, o autor nos apresenta duas preocupações pertinentes a primeira delas é chamar a atenção de críticos literários pela invisibilidade de um assunto tão importante, a produção cultural literária de língua castelhana. A segunda é mostrar as mais variadas formas de expressão literária na Guiné Equatorial, país que foi colônia espanhola e que é o único país de língua espanhola na África Subsaariana.

De acordo com essa perspectiva, o continente africano divide-se em duas regiões: a África subsaariana e a África do Norte. O ponto de referência de divisão dessas duas áreas é o Deserto do Saara. A subsaariana, conhecida também como a África negra, termo em desuso, está situada ao sul do Deserto e a que está acima deste é chamada região do Norte da África. A denominação “subsaariana” decorre do convencionalismo eurocentrista para demarcar algo a partir de um ponto de referência, o norte fica localizado acima e o sul localizado abaixo<sup>13</sup>. Assim, escolheu-se o Deserto do Saara como eixo dessa divisão, levando em consideração sua grande extensão territorial, haja vista que forma uma espécie de barreira natural dividindo o continente africano, no intuito de demarcá-lo e distingui-lo no que diz respeito à economia e à etnia.

Ampliando nosso olhar acerca dessa discussão, vejamos essa demarcação através da imagem exposta no mapa:

---

<sup>12</sup> Tradução: A Literatura africana em língua espanhola é um produto cultural pouco conhecido, apesar de haver numerosos dados de obras de alta qualidade. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é duplo. Desde o início, deseja-se chamar a atenção de estudiosos e críticos sobre esse aspecto da literatura africana ou hispânica, como podemos ver, não tem recebido a atenção que merece. Então, tentaremos mostrar diferentes formas de expressão literária na Guiné Equatorial, que foi uma colônia espanhola de 1778 a 1968 e é o único país de língua espanhola na África subsaariana.

<sup>13</sup> [http://www.suapesquisa.com/geografia/africa\\_subsaariana.htm](http://www.suapesquisa.com/geografia/africa_subsaariana.htm). Acesso em 28 de março de 2015.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica\\_subsaariana](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_subsaariana). Acesso em 28 de março de 2015.

<http://www.infoescola.com/geografia/africa-subsaariana>. Acesso em 28 de março de 2015.

Mapa 2: África Subsaariana



Fonte: <http://www.diarioliberalidade.org/component/content/archive.html?year=2012&month=5>  
 Acesso em: 18 de novembro de 2015

Retornando à primeira discussão a respeito da denominação do termo hispanoafriano, gostaríamos de acrescentar a esta pesquisa a justificativa apresentada pelos estudos de Queiroz (2007, p. 62), uma vez que este nos elucida que o vocábulo é utilizado para designar a literatura produzida especificamente na Guiné Equatorial, haja vista que os termos hispanoafriano ou hispano-negroafriano abrangem todo o conjunto cultural expresso em língua espanhola na Guiné Equatorial, diferindo do termo afro-hispano.

Ainda de acordo com Queiroz (2007, *apud* SALVO, 2003, p. 10)

[...] o próprio vocábulo “afro” veio apresentando gradativamente um despojamento desse seu sentido geográfico para assumir, no plano cultural, um patamar que ultrapassa as fronteiras da mera delimitação espacial. Desta forma é que designações como afro-cubano, afro-peruano ou afro-brasileiro passariam a referir as culturas desenvolvidas pelos descendentes dos escravos africanos trazidos para as Américas. (QUEIROZ, 2007, *apud* SALVO, 2003, p. 10).

Assim, o termo “afro” convém ser utilizado para fazer menção às culturas que foram desenvolvidas por “povos afro-descendentes no âmbito continental da América hispânica, incluindo-se aí suas manifestações literárias.” (QUEIROZ, 2007, p. 63).

Quando ouvimos a palavra África, em meio a tantos vocábulos que nos vêm à mente, inevitavelmente, uma das mais fortes, que ativamos na lembrança, através do nosso conhecimento de mundo, é a palavra colonização. O par de vocábulos África-colonização, nos faz pensar que uma palavra associa-se a outra, uma vez que olhando para o passado e o contexto histórico do continente, constatamos uma grande imposição cultural por parte de países colonizadores, submetendo a África à escravidão.

Segundo os estudos de Queiroz, ([s. d.], p.01), Guiné Equatorial, país africano, situado na costa atlântica, em meados de 1471, foi colonizada pelos portugueses. Passados trezentos anos da colonização portuguesa, em 1778, essa Guiné foi repassada à coroa espanhola em troca de outras colônias que pertenciam a Portugal, como a de Sacramento, no Uruguay, a de Santa Catarina e a de Rio Grande do Sul, ambas situadas no Brasil.

Segundo Morales (2010, p. 180), após os territórios africanos (a região do rio Muni, as ilhas de Bioko, Annobón, Elobey Grande, Elobey Chico e Corisco ou Mandyi) serem repassados à Espanha, durou ainda cerca de 70 anos para que, de fato, os territórios fossem colonizados.

Vejamos nos mapas, os territórios africanos aos quais nos referimos:

Mapa 3: Ilhas de Bioko e de Annobón



Fonte: <http://www.google.com>  
Acesso em: 18 de novembro de 2015

Mapa 4: Ilhas de Elobey e Corisco



Fonte: <http://www.google.com>  
Acesso em: 18 de novembro de 2015

Mapa 5: Rio Muni



Fonte: <http://www.google.com>  
 Acesso em: 18 de novembro de 2015

Segundo Morales (2010, p. 180), embora tenha se firmado o tratado de “*El Pardo*”, entre Portugal e Espanha que punha fim às disputas pela posse de territórios africanos, os primeiros sinais de colonização se deram um ano após a assinatura do mesmo, depois que a Rainha Isabel II permitiu que negros e mulatos livres de Cuba pudessem, caso desejassem, se deslocar, sem nenhum empecilho, para Fernando Poo.

Ainda de acordo com Morales (2010, p. 180), Guiné Equatorial fez parte do Vice-Reinado do Rio da Prata até o ano de 1810. Esse Vice-Reinado chegou ao fim com a independência dos territórios americanos do Governo Espanhol, e em 1959 a Lei sobre Ordenação e Regime Jurídico das Províncias Africanas dividiu o território em

duas províncias: a do Rio Muni e a de Fernando Poo, equiparando os direitos da população africana com os direitos dos espanhóis. Guiné Equatorial conquistou sua independência, tornando-se República no ano de 1969.

Morales (2010, p. 180) ressalta também que, assim como o espanhol, as demais línguas europeias como o francês, o português e o inglês, línguas de colonizadores, convivem com as línguas nativas da África, como por exemplo, línguas ágrafas como o “fang”, o “bubi”, o “ndowe”, o “bisió”, o “basake” e duas línguas de Guiné o “fa d’ambo” e o “pidgin”.

Outra evidência que Morales (2010, p. 181) traz é acerca das instituições educativas que se destinavam às colônias com objetivo missionário. Essas instituições conseguiram altos índices de aquisição da língua espanhola por parte de falantes nativos da Guiné Equatorial, porém durante o governo ditatorial de Macías (1968 a 1979) essa atividade foi embargada, pois o ditador adotou sua língua de origem, o fanha, como língua oficial para escrever leis e para as relações internacionais. A língua espanhola ficou conhecida como a “língua importada” e, por tanto, proibida.

Continua Morales (2010, p. 181) proferindo que a diferença entre Guiné Equatorial e colônias africanas é que essas continuaram a falar a língua espanhola em capitais e centros urbanos, assim a LE é a segunda ou a terceira da grande maioria dos guineenses, embora suas origens sejam variantes do “pidgin”. Para que a língua espanhola voltasse a ser aceita, foi necessário esperar o passar dos anos.

Assim, de acordo com Ndongo-Bidyogo, (2000), com a união ibérica, os guineanos herdaram o espanhol como idioma oficial e mesclaram a cultura hispânica com a cultura banto.

Guinea es un país a la vez hispánico y africano, y en esa identidad simbiótica radica su originalidad, su esencia y la garantía de su autonomía. Al fundirse los valores de la cultura adquirida, los hispánicos, con los valores de la cultura heredada, los bantúes –pues todos los pueblos que componen nuestro Estado pertenecen a la cultura bantú, lo cual no conviene que se olvide–, se operó en el espíritu del guineano una transformación importante, y a nuestro juicio (pues son esas, y no otras, nuestras señas de identidad, que se ha ido estructurando en una nueva cosmogonía [...]) Hay guineanos que escriben, que pintan, que esculpen; que trabajan, en definitiva, desde su perspectiva hispanoaficana, para dotar a su país de ese dinamismo sin

el cual el progreso sería imposible). (NDONGO-BIDYOGO, 2000, p. 3)<sup>14</sup>.

Assim, o que Ndongo-Bidyogo nos assegura é que Guiné Equatorial firmou sua autonomia, originalidade e sua essência quando combinou valores a partir do misto cultural entre a cultura da África e a cultura espanhola. Essa combinação gerou uma grande transformação nos guineenses, haja vista que há muitos artistas, escritores guineenses que produzem sua arte a partir do ponto de vista hispanoafriano afirmando o dinamismo e progresso de seu país.

## **2.2 Literaturas hispanoafricanas no Pós-Colonialismo: a Literatura Guineana**

Pensando nesse misto cultural, surgiu o interesse de se estudar e trabalhar a literatura de um país como Guiné Equatorial. Em concordância com os estudos de Queiroz (2007, p.159), podemos afirmar que o espanhol funciona na Guiné Equatorial como uma língua de comunicação Inter-étnica, facilitando sua expansão, difusão e consolidação como língua de expressão cultural e literária.

Queiroz (2007, p.162) afirma ainda que as literaturas hispanoafricanas são relativamente novas. Os primeiros escritos literários em Guiné Equatorial apareceram no século passado por volta dos anos 1901. Em 1941, ela reaparece em publicação no primeiro jornal da cidade publicado na cidade de Santa Isabel, atual Malabo, capital do país. Em 1953 surge o primeiro romance nacional e depois do tenso período político, a ditadura, a partir dos anos de 1980, foram publicadas algumas obras dos autores Ndongo-Bidyogo, Zamora Lobo, entre outros.

---

<sup>14</sup> Tradução: Guiné é um país hispânico e africano, e nessa identidade simbiótica firma sua originalidade, sua essência e assegurando sua autonomia. Ao combinar os valores da cultura adquirida, hispânicos, com os valores da cultura herdada, os bantús – pois todos os povos que compõem o nosso Estado pertencem à cultura bantú, o que não convém esquecer - , ocorreu no espírito do guineense uma grande transformação, e em nossa opinião (pois são essas, e não outras, traços de identidade, que foi se estruturada em uma nova cosmogonia [... ] Há guineenses que escrevem, pintam, esculpem, trabalham, em suma, a partir de sua perspectiva hispanoafriana adotando a seu país esse dinamismo sem o qual o progresso seria impossível). (NDONGO-BIDYOGO, 2000, p. 3).



Ndongo, ([s. d.], *apud*, NGOM) nos diz que:

[...] la literatura guineana era una realidad emergente, hoy en día, podemos añadir sin temor a equivocarnos, que el hecho literario guineo ecuatoriano ES (*sic.*) una realidad patente con un futuro esperanzador. En este orden de ideas, volvamos a hacer eco de las (*sic.*) palabras de Ndongo-Bidyogo, cuando apunta que 'la literatura guineana está llamando a proporcionar AL (*sic.*) mundo hispánico una cierta frescura, una nueva vitalidad, un nuevo horizonte desde la perspectiva afroantillana.' (NDONGO, [s. d.], *apud* NGOM, p. 418)<sup>15</sup>.

Sabemos que a literatura da Guiné Equatorial tem um excelente potencial para obter seu espaço dentro da literatura hispânica. Como afirma Trujillo ([s. d.], p. 15), “cabe destacar que Guinea Ecuatorial ha ido forjando un espacio propio en la literatura hispana, a la que aporta una riqueza y *variedad indiscutible, pero donde aún ha de recorrer un largo camino*”.<sup>16</sup>

Segundo, Boleká (2009, p. 43), são muitas as motivações dos poetas guineanos para registrar suas emoções através do texto literário. A principal delas é a própria consequência político-social, étnico-cultural, emocional e humana que Guiné Equatorial oferece. Outro ponto motivador é que o índice de mortalidade infantil é alto no país. A cada mil nascidos, morrem cerca de 98 a 105 bebês. E a expectativa de vida é entre 45 a 50 anos de idade.

Diante de tais índices, ainda segundo o mesmo autor, só restam duas alternativas. Acreditar que o país não superará essas estatísticas e continuará com sua imobilidade histórica ou acreditar que Guiné pode reduzir o índice de mortalidade e aumentar a expectativa de vida do país. E é a partir dessa segunda alternativa que os poetas se fundamentam e se motivam a escrever.

---

<sup>15</sup> Tradução: a literatura guineense era uma realidade emergente, hoje, podemos acrescentar, sem medo de errar, que o feito literário guineú-equatoriano é uma realidade patente com um futuro esperançoso. Nesse sentido, de volta à citar as palavras de Ndongo Bidyogo, ao apontar que 'a literatura guineense está proporcionando ao mundo hispânico um certo frescor, uma nova vitalidade, um novo horizonte desde a perspectiva afroantillana'. (NDONGO, [s. d.], *apud* NGOM, p. 418)

<sup>16</sup> Tradução “cabe destacar que Guiné Equatorial tem espaço próprio na literatura hispânica, o que acarreta uma riqueza e uma variedade indiscutível, mas que ainda tem um longo caminho a percorrer. TRUJILLO ([s. d.], p. 15)

O estudioso Boleká (2009, p. 43) esclarece que quando se refere à poesia equatoriana, pensa nas obras que foram produzidas após 12 de outubro de 1968, quando se começa a falar da Guiné Equatorial, único país negro-africano, país colonizado por espanhóis.

Outra motivação que instiga os poetas é a falta de interesse por parte dos representantes políticos que a Guiné já teve no poder em instigarem nas políticas educativas a identidade cultural igualitária e inclusiva para todos os guinéu-equatorianos. Uma vez que, segundo Boleká (2009, p. 44), nos currículos educacionais do país, não é abordada nenhuma temática referente a identidade cultural guineana, haja vista que as culturas *ámbó*, *bisíö*, *bubi*, *fang*, *krió*, *ndowè* do país não são reconhecidas. Isso porque o processo de enculturação promovido nos currículos educacionais não tem interesse em converter crianças e futuros guineanos exemplos de seus ascendentes, fazendo uma espécie de “desalfabetização” ou uma alfabetização superficial sem o esforço de ensinar a refletir criticamente.

Em seu texto, Boleká (2009, p. 58) faz uma discussão acerca de qual gênero literário é mais difundido na Guiné Equatorial, seria o gênero lírico ou as narrativas? Para tanto, o autor apresenta dois divergentes pontos de vista, citando, a princípio, Mbaré Ngom, quando este afirma que na literatura guinéu-equatoriana de escrita espanhola o gênero poesia se sobressai às narrativas. No outro ponto de vista, Boleká traz o posicionamento de D. José Francisco Eteo Soriso, professor da Universidade Nacional de Guiné Equatorial, que realizou um estudo através de um panorama acerca de obras publicadas, de literatura oral, naquele país e constatou que as narrativas têm tido maior aceitação que a poesia.

A partir desses dois olhares, Boleká (2009, p. 59) conclui que ambos estudos estão corretos, pois o primeiro baseia sua afirmação em que até o ano de 1996, de fato, era a poesia que predominava no país; e o segundo baseia-se no aumento significativo pelo interesse por narrativas, havendo assim um equilíbrio entre ambos os gêneros, é o que escritores consagrados como Francisco Zamora Segorbe y Juan

Tomás Ávila Laurel, professor.

Após as discussões sob a ótica de Boleká (2009), buscamos outro olhar para a literatura guineana e a partir da visão de Creus (2009, p. 62), identificamos que para ele, a literatura autenticamente guineana nasce próximo do fim do período colonial, partindo da crença de que a literatura escrita guineana já existia e, considerando ainda que a história colonial havia chegado ao fim. Após o período de colonização, autores guinéu-equatorianos puderam escolher qual idioma usar para escrever suas obras e todos, na opinião de Creus (2009), escolheram o idioma espanhol por ser uma língua que possui uma literatura milenar de enorme relevância, por possuir uma maior amplitude, não se restringindo apenas à Guiné Equatorial e por ter sido e continuar sendo a língua de colonização do país.

A escolha do idioma espanhol por parte dos autores guinéu-equatorianos gera um debate bastante polêmico, pois são levantados alguns questionamentos que expõem os escritores a algumas contradições que, de acordo com Creus (2009, p. 63), são inevitáveis, pois a Literatura parte da condição da não existência para a condição de existir através da persistência desses autores guineanos.

Ainda de acordo com o mesmo autor, supõe-se que a literatura escrita é o alicerce da modernidade e da identidade, mesmo que tenha surgido timidamente. Creus (2009, p. 63) nos diz que toda literatura é um misto de um ato de criação individual que deve estabelecer, ao mesmo tempo, referências com a modernidade e a identidade; porém, no caso da Guiné Equatorial, essa relação é influenciada pelo colonizador que não permite que haja essa relação espontânea entre autor-identidade-modernidade e, mesmo que o escritor se distancie do colonizador para atuar, seu próprio lugar é, por si só, um lugar de exclusão.

Segundo Creus (2009, p.63), o maior propósito de toda história colonial é voltado ao sistema capitalista, preocupando-se com a conquista de territórios para adquirir um maior número de bens a um preço de desconstruir a identidade dos povos, e com as sociedades africanas ocorreu exatamente assim. Um instrumento menos

invasivo para alcançar tal objetivo poderia ter sido através da educação, junto ao trabalho assalariado.

Ainda conforme Creus (2009, p.63), o domínio da língua espanhola na Guiné Equatorial foi fundamental, pois o falante local se situava perante o mundo do colonizador, aproximando-se da identidade do outro, evitando certas exclusões. Se, por um ângulo, podia-se ver essa situação, por outro, isso exigia que a sociedade africana renunciasse a sua própria identidade, posto que vivenciar a identidade do outro significava deixar pra trás muitos elementos que lhes pertenciam e que o colonizador julgava inadequados.

Creus (2009, p.63) afirma ainda que há uma contradição nisso tudo, pois esse elemento identitário imposto pelo colonizador foi considerado essencial para a concepção da nova identidade equatoriana.

Para los escritores menos jóvenes la línea de continuidad puede haber existido, y la acusación latente parecería justificada: porque, en teoría, la aceptación y la práctica de la substitución lingüística parecen adecuarse a esa nueva identidad impuesta, primero por el colonizador y después por ese Estado que, en Guinea y a diferencia de las identidades anteriores, fuertes, ha servido para ayudar a los intereses de unos pocos cleptómanos.<sup>17</sup> (CREUS, 2009, p.63)

Escritores experientes pensam que a aceitação e a prática de substituir a língua local pelo espanhol parecem ter se adaptado à nova realidade da Guiné, comparando historicamente às fortes identidades anteriores, que contribuíram apenas para ajudar os interesses de uma classe de oportunistas minoritária e rica.

De acordo com a opinião do autor, a língua espanhola não pode ser comparada a todas as outras presentes na Guiné. É o mesmo que comparar línguas que não servem, com uma língua universalmente útil. Para o Creus (2009, p. 64), não é uma questão apenas linguística, mas uma questão de falta de crença e preguiça em insistir num processo lento e incerto.

---

<sup>17</sup> Tradução: Para os escritores mais jovens a linha de raciocínio pode ter existido, e a acusação latente pareceria justificada: porque, na teoria, a aceitação ea prática de substituição a lingua parecem se adaptar a esta nova identidade imposta, primeiro pelo colonizador e, em seguida, por esse Estado que, em Guiné as fortes identidades anteriores contribuíram para ajudar os interesses de poucos cleptomanicos. (CREUS, 2009, p.63)

## **CAPÍTULO III**

### **EL CORAZÓN DE LOS PÁJAROS, DE ELSA LÓPEZ: IDENTIDADE, SUBALTERNIDADE E MEMÓRIA**

Para este momento da pesquisa pensamos em definir claramente todos os pontos relativos ao corpus. O primeiro deles é discorrer um pouco sobre a autora do romance escolhido. Achamos por bem apresentá-la, bem como definir qual Elsa López queremos evidenciar neste estudo. Em seguida fazemos uma breve contextualização do romance explicando como se deu o processo de escolha para esta pesquisa e ainda, apresentar o resumo da narrativa que ele traz.

Em continuação abordamos as três categorias que definidos para análise do *corpus*, sendo elas Identidade, tomando por base Hall (2014); subalternidade, pautando-nos em Spivak (2012) e memória, segundo Le Goff (2008).

### **3.1. Da autora e do romance**

Filha de mãe cubana e pai espanhol, Amada Elsa López Rodríguez nasceu na antiga capital de Santa Isabel de Fernando Poo, hoje conhecida como Guiné Equatorial, em 17 de janeiro de 1943, atualmente tem 73 anos de idade. É doutora em Filosofia, presidente da Sessão de Literatura do Ateneu de Madrid. É membro e organizadora do grupo poético literário La Ortiga, fundadora e organizadora de sua própria editora La palma e exerceu a profissão de professora de literatura por alguns anos.

Sua família foi morar em Guiné Equatorial em 1941, depois que seu pai, botânico, foi nomeado pela Coroa Espanhola alferes e destinado a tal lugar. Neste período Guiné Equatorial era território espanhol. Todos se encantavam com o continente. No período em que a Espanha abandona África foi difícil para os colonizadores aceitarem o processo de desenraizamento do lugar. Com a família de Elsa não foi diferente, principalmente para seu pai que morreu falando da África.

Morou em Guiné Equatorial, Canárias, Madrid, na Suíça e atualmente vive nas Ilhas Canárias. Possui uma obra rica e diversificada. Escreve biografias, poesias, estudos voltados à antropologia, narrativas e roteiros para televisão e cinema. Sua obra foi reconhecida com algumas premiações.

Pelo que podemos ver, Elsa López é uma autora que percorreu, profissionalmente, pelos mais variados campos de saberes. Alguns críticos a consideram como uma autora espanhola, porém não é nosso intuito entrar no mérito de afirmar se a obra de Elsa López está inserida ou não na literatura afro-hispânica, o que queremos deixar claro é que dentro do romance escolhido faremos um recorte da memória da personagem principal, Valéria, que aborda essa temática.

O romance da autora Elsa López, *El corazón de los pájaros*, foi escrito em 2001 e é a primeira narrativa que a autora escreveu.

Tal escolha se deu pelo interesse em dar visibilidade à literatura de Guiné Equatorial e a representação da mulher dentro da literatura, bem como pelo conteúdo que o romance abordava que compatibilizou com o objetivo que se buscava, uma literatura escrita em língua espanhola que falava sobre Guiné Equatorial, especificamente sobre um período em que Guiné era colônia da Espanha. Assim, o *corpus* para desenvolver a pesquisa tinha sido descoberto.

Achamos por bem detalhar que a busca para aquisição do livro e relatar a dificuldade que se teve. O livro não se encontrava disponível em sites, brasileiros e estrangeiros, muito menos em dezenas de livrarias as quais recorreremos. Assim, como a autora está plena atividade profissional, tivemos a ideia de recorrer à internet para buscar um contato com a mesma. Encontrou-se o contato e via e-mail nos comunicamos.

Além do privilégio em conhecer mais de perto Elsa López, ela me presenteou com seu livro, registrou dedicatória e como se não bastasse, deixou portas e coração abertos para qualquer necessidade que houvesse. Vejamos alguns dados do romance:

**Ficha do livro:**

---

Título: ***El corazón de los pájaros***

Autor: **Elsa López.**

Editorial: **Planeta.**

I. S. B. N.: **84-08-03727-7**

Nº Páginas: **265.**

---



Imagem 2: Capa do livro (*corpus* da pesquisa)

O romance *El corazón de los pájaros*, possui 265 páginas e está dividido em cinco capítulos. Cada um deles apresenta subdivisões, conforme fluxograma exposto a seguir. Antes de cada capítulo a autora apresenta uma espécie de breve introdução.

Em relatos dados em entrevistas Elsa López diz que a ideia de escrever o



romance, é pautada no medo de que a memória histórica de um passado recente do domínio espanhol na Guiné Equatorial seja esquecido, como a Espanha demonstra não lembrar. Outro ponto que a autora argumenta como estímulo para a escrita do livro foi o nascimento de sua primeira neta. Ela sentiu a necessidade de deixar registrado para seus familiares posteriores a história da sua família.

Assim, podemos afirmar que *El corazón de los pájaros* é quase uma autobiografia. A história se passa em três ambientes: Guiné Equatorial, Ilhas Canárias e Madrid. A personagem principal chama-se Valéria e logo no primeiro capítulo ela explica como foi o processo de está em Guiné Equatorial. Vejamos como está dividido estruturalmente o livro:

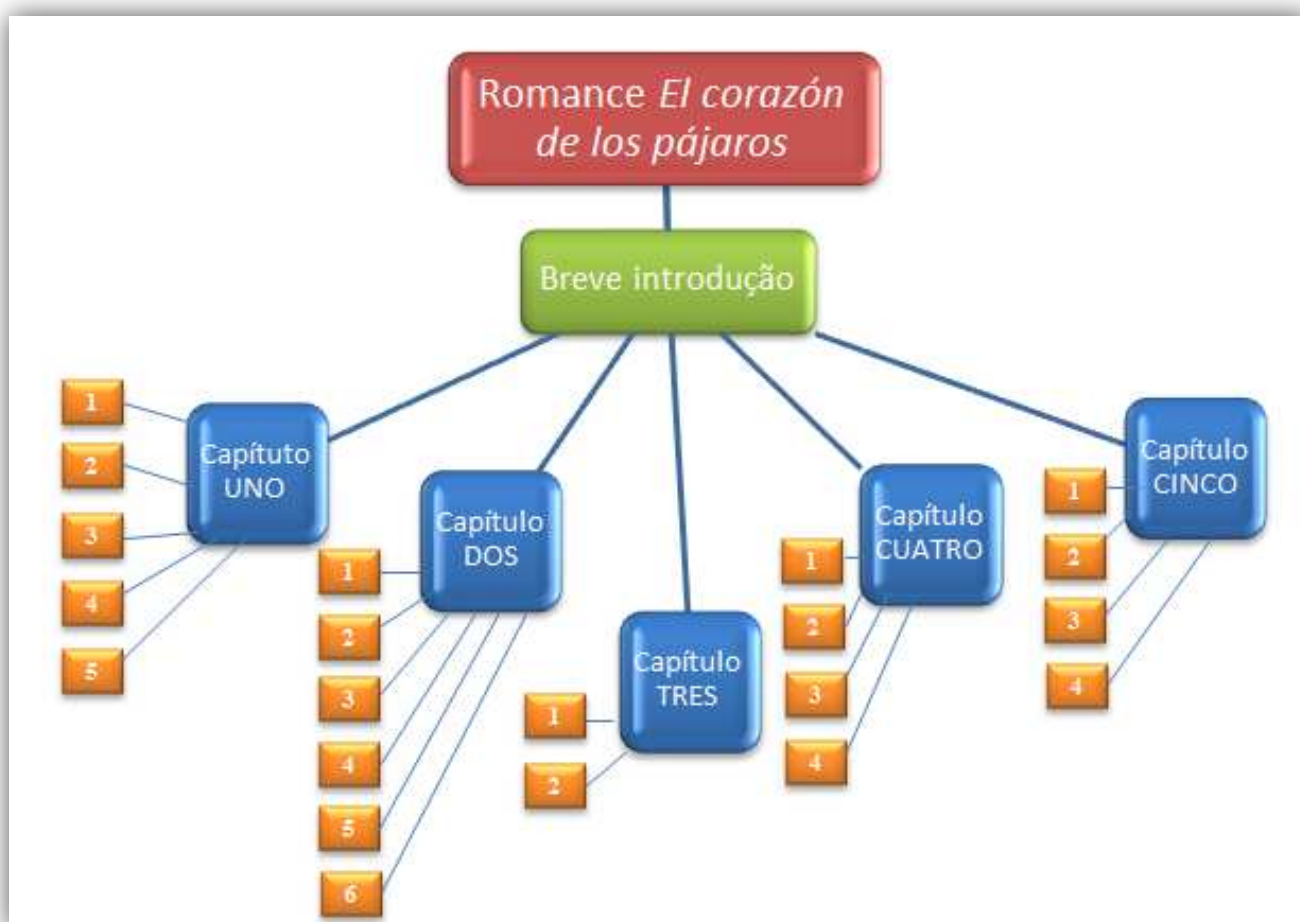


Imagem 3: Estrutura do romance (Elaborada por Flávia Pompeu Alves)

Os pais de Valéria eram espanhóis e namoravam quando a coroa espanhola contratou o seu pai, que era biólogo, para, junto a uma expedição, ir ao país africano, para realizar estudos acerca do lugar. No primeiro capítulo do livro há uma carta que seu pai enviou a sua mãe, que ficara em Canárias. Na carta ele conta um pouco do que havia encontrado por lá. Narrava as maravilhas de Guiné e dizia que quando conhecesse o lugar, se encantaria.

O núcleo narrativo do romance é o amor entre Adrián e a protagonista, Valéria. A diferença de idade é um problema entre os dois, isso vai ficando ainda mais relevante ao passo que vão ficando mais velhos, embora se conheçam desde criança. Adrián é 15 anos mais novo do que Valéria, no entanto, se apaixonam, porém Valéria não quer abrir mão de si por uma paixão.

Valéria, mais experiente e realista, se recusa a deixar o amor fluir, compreendendo que não há como pensar em um futuro para eles. Mas, ao longo do tempo, quando o amor se torna ainda mais forte os dois conseguem desfrutar desse sentimento sem medo e sobrevivem ao drama.

O casal fica um tempo separado, pois Valéria retorna a Madrid. Nesse período de distanciamento Valéria descobre que está grávida de Adrián, mas não conta nada a ele. Tinha dúvidas se queria ou não ter a criança. Com o tempo, Valéria decide finalmente assumir seu amor por Adrián, o amor perfeito que tinha censurado ao longo do tempo e não consegue mais negá-lo. Em seguida, decide ter a criança.

No entanto, no mesmo período, Adrián conhece uma garota de sua idade, vulgar, espirituosa, se envolve com ela e começa a esquecer Valéria. Um dia, já ao final de sua gravidez, decide não esperar mais e retorna a Guiné Equatorial para visitar Adrián. Este a recebe friamente e ela rapidamente compreende a situação. Valéria se despede de Adrián com um sorriso, sem amargura e enquanto ele parte ela enche-se de memórias. A partir disto ela se dirige a um penhasco e fica a contemplar o mar até que comete suicídio.

Porém sua história não é nova, é quase idêntica a história de Martina, que ouvira quando ainda era pequena. Martina também estava grávida de um homem que ela queria, mas neste caso, ele era muito mais velho que ela, mas o amor deles dois era impossível, pois ele era comprometido. Martina matou seu filho no momento do nascimento, mas não cometeu suicídio, como Valéria. Ficou presa durante anos e ao sair da cadeia voltou a viver na ilha. Passou muito tempo sendo considerada pelos habitantes locais como louca e bruxa.

A leitura do romance em estudo é um caminho importante para conduzir o aprendiz da língua estrangeira, espanhola, a conhecer um pouco mais do mundo hispânico e nesse sentido, há noções importantes a serem discutidas. Dentre essas noções, destacamos três categorias: Identidade, de acordo com Hall (2014), Subalternidade, pautando-nos em Spivak (2012) e noções de memória, segundo Le Goff (2008) e Achard (2015), Davallo (2015), Durand (2015) e Pêcheux (2015).

As categorias de análise foram se definindo durante a realização da leitura do *corpus* desta pesquisa. Durante a leitura da narrativa fomos identificando particularidades sendo estas as responsáveis por direcionarmos a estabelecer as categorias de análise que selecionamos.

Para realizar análise do nosso *corpus*, contamos para esta pesquisa, com a abordagem interpretativa, haja vista que fazemos reflexões acerca da identidade do sujeito, bem como, abordamos questões de subalternidade e memória também apresentadas na narrativa.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 61), o enfoque interpretativo dá margem para levantar alguns questionamentos, devido amplitude de significação que um texto pode oferecer, principalmente o texto literário. Porém, ressaltamos que ao realizarmos o processo de análise/interpretativa este foi focado em respostas oferecidas pelo próprio texto, pois não é porque estamos tratando de um texto literário que podemos interpretar a nossa maneira. É o texto quem nos dará pistas para tais interpretações.

Assim, sistematizando o passo a passo dos procedimentos que nos nortearam

até a análise desta pesquisa foram:

1. Leitura do *corpus* – *El corazón de los pájaros*;
2. Segunda leitura do *corpus* identificando excertos que nos ajudarão a realizar a análise interpretativa, pautada das categorias de identidade, subalternidade e memória;
3. Reflexões interpretativas de excertos encontrados no texto literário, de acordo com os enconques escolhidos.

Partiremos para as reflexões mencionadas, pautando-nos nos estudos teóricos já mencionados.

### **3.2. As personagens e suas relações com a Identidade e a Subalternidade**

Adentrando ao universo proposto pelo livro deste estudo, iremos por hora abordar as noções de identidade e subalternidade, partindo para reflexões pautadas no sujeito cuja nação passou pelo processo de colonização, haja vista que a narrativa apresenta, em certos momentos, a história da Guiné Equatorial, enquanto colônia espanhola.

Após um período de imposição colonial, à nação colonizada ficam os resquícios de uma história de imposição cultural, de marcas e de consequências que, mesmo que passem séculos, não serão apagadas, nem esquecidas. A exemplo disto, vivenciamos respingos desse período colonial no que diz respeito ao negro e à cultura africana. Passaram-se anos, desde o fim da colonização, porém percebemos que, no que diz respeito a essa questão, ainda há pessoas que continuam com “pensamentos de colonizador” sem se darem conta, muitas vezes, por ignorância, distinguindo pessoas por suas características físicas. É importante ressaltar que em defesa desse pensamento concordamos com Mignolo (2009, p 253) quando este nos lembra que defender o processo decolonial é um ponto de vista, uma escolha e não uma verdade

única, absoluta.

No romance *El corazón de los pájaros* é possível identificar diversas marcas do período colonial que Guiné Equatorial vivenciou, séculos atrás. Um dos momentos mais relevantes do texto literário é, sem dúvida, o registro de uma memória escrita que o pai da protagonista, botânico, enviava a ela. Seu pai escrevia contos com ilustrações que retirava de jornais e revistas, contos esses cheios de rimas. Em um dos poemas que escreveu à sua filha, intitulado “*Va a cazar un elefante papá con el comandante Para Valeria*” o pai de Valéria havia colado uma foto de revista bem no centro do poema, vejamos as descrições:

En el centro de la página aparecía una foto recortada de una revista en la que se veía a un blanco al que le habían pintado unas gafas como las que él usaba y, detrás, dos negros desnudos con lanzas. Al pie de la foto escribía con mayúsculas: *PAPAÍTO, EL CAZADOR TOBIAS Y DOS NEGROS*<sup>18</sup> (LOPES, 2001 p. 223).

Nesse excerto, identificamos com sutileza o olhar do colonizador, narrando quase sem perceber, de modo natural o seu olhar perante a imagem. O pai de Valeria descreve a fotografia sempre ressaltando uma oposição entre negros e brancos, assim desenha óculos na única pessoa branca da foto, no caso seria sua representação acrescentando-lhe um acessório que julga sinal de seriedade, inteligência e conhecimento, acessório “apenas” de homem branco.

De acordo com a imagem, negro aparece portando uma lança, proporcionando-lhe um ar selvagem, animalesco e sem bons modos. O colonizador continua a descrever, em palavras, a fotografia e percebemos que em seu texto, os negros não têm nomes ou identidades, são tratados apenas como Negros, dando ideia de que todos eles são iguais. Já os brancos, possuem sua identidade definida (Papai e o caçador Tobias) e usam roupas, os negros não. Diante dessa narração, fica explícita uma ideia de que o negro não é civilizado, quando se tem por parâmetro a cultura do

---

<sup>18</sup> Tradução: No centro da página aparecia uma foto de uma revista que se via um branco ao qual se havia pintado uns óculos como os que usavam, y, atrás, dois negros nus com lanças. Embaixo da foto escrevia com letras maiúsculas: PAPAÍ, O CAÇADOR TOBIAS E DOIS NEGROS. (LOPES, 2001 p. 223).

colonizador.

Segundo os estudos de Hall (2014, p. 09), o sujeito escravizado, por hora aqui descrito, encontra-se descentrado de si e descentrado de seu lugar social e cultural, pois vivencia uma situação de submissão aos seus colonizadores.

No livro *A identidade cultural na pós-modernidade* Hall (2014), discute sobre a evolução da identidade do sujeito e reflete acerca de um possível declínio no que diz respeito à essa identidade. O sociólogo afirma, ainda, que falar sobre identidade é algo complexo, pouco desenvolvido e pouco entendido; porém, defende que, hoje, há vários tipos de identidades e que o indivíduo moderno já não mais é visto como unificado, mas fragmentado, deslocado. (HALL, 2014, p. 08),

De acordo com Hall (2014, p. 09), as sociedades modernas no final do século XX passaram por mudanças estruturais, que estão transformando a identidade das pessoas, provocando reflexões que se tinha de um sujeito integrado, fragmentando, por exemplo, a consolidação que se tinha em relação à etnia, à raça, ao gênero, à sexualidade, à nacionalidade, etc.

Ainda segundo Hall (2014, p. 09), a “crise de identidade” pode ser justificada por duas motivações: a primeira é que o sujeito está descentrado do seu lugar social e cultural, a segunda é que o sujeito está descentrado de si. É exatamente isto que ocorre com os personagens negros descritos pelo colonizador quando faz a leitura da fotografia. O colonizador adentra o espaço físico do outro, modificando-o à sua maneira em modo de imposição, conduzindo os negros a não mais se reconhecerem e, provavelmente, suscitando uma crise identitária. Essas mudanças, de acordo como o autor, representam um processo de transformação tão importante e abrangente que se pode afirmar que é a própria modernidade que está se transformando. Assim, pensando no termo “pós-moderno”, nós somos sujeitos também “pós”, quando se trata de qualquer concepção essencialista.

Outras ponderações sobre tema são de Spivak (2012). Para ela, devemos refletir sobre os discursos que são entendidos como hegemônicos, pois todo tipo de

discurso supremo se baseia na ideia de existir soberanias entre sujeitos (SPIVAK, 2012, p. 26).

Assim, se pensarmos na importância de levar um romance guinéu-equatoriano para aulas de língua espanhola, estaremos em concomitância com o pensamento de Candido (2002, p. 175), ao afirmar ainda que a literatura pode funcionar como instrumento importante relacionado à educação familiar, de grupos ou escolar, uma vez que o texto ficcional apresenta valores que a sociedade preconiza, bem como tem o caráter se proporcionar a reflexão, promovendo o caráter questionador ajudando-o na formação de sua personalidade.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, não segundo as convenções seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (CÂNDIDO, 1995, p. 175),

A leitura do romance proporciona ao leitor um momento reflexivo que denuncia um fato “natural”, o fazendo observar que há pelo menos três olhares presentes na narrativa, o do colonizador, o do colonizado e o olhar de quem percebe que algo estava coerente naquela situação. A reflexão do texto literário propõe ao leitor uma inquietação que pode auxiliá-lo na formação de uma opinião.

Fazendo uma reflexão sobre *Pode o subalterno falar?*, de Spivak, percebemos, desde o título, uma crítica à ideia que nos proporciona pensar em dois aspectos. O primeiro é o fato de a autora ter a ideia de colocar-se como subalterna e, em um ato de ‘rebeldia’, se impor e escrever, haja vista que concretizou seu pensamento no livro, expressando sua forma “falar”, registrando seu pensamento no papel. O outro aspecto é pensarmos na repressão e exclusão de sujeitos aos quais não são dadas vozes, que

são categorizados como se fossem inferiores aos outros em um convívio social, como o negro, a mulher, o pobre. Esses são os subalternos, que não podem e não têm o direito de falar, de dizer o que pensam ou afirmarem-se.

No romance em estudo, observa-se essa questão de maneira recorrente, conforme observamos no seguinte trecho:

Valeria no entendía lo de fascistas y esas conversaciones de asesinos y cosas así que le daban miedo y que a veces los mayores gritaban en el comedor, de pie, los brazos subiendo y bajando y los invitados del domingo enrojando y escupiéndose las frases como si fueran a pegarse. Se enfurecían de tal manera que la niña se acurrucada a los pies de Pedro, el cocinero, esperando que empezaran a darse bofetones, tantos o más que los que le dio el padre aquel día a un negro que casi lo mata y tuvo la madre que sacárselo de las manos y le gritaba:

—Florentino que te pierdes.

Pero él le pegaba cada vez más, que el padre tenía un genio guardado que era oscuro y malo, como esos genios escondidos en la lámpara que de tanto frotar aparecen cuando ya nadie se acuerda de ellos y crecen ante los ojos despavoridos de los niños hasta adquirir proporciones inenarrables, y, al final, acaban rugiendo en medio de ese desierto que son ellos, tan pequeños y asustados. Así era el padre. Un domingo la madre lloró mucho y Valeria oyó que les decía que no los quería más en casa si seguían poniéndose así. (LÓPEZ, 2001, p. 32)<sup>19</sup>

A protagonista relembra um evento de sua infância e revela não entender de fascistas e convenções de assassinos, como não entende também por que as pessoas mais velhas, especialmente os convidados de seu pai que frequentavam sua casa aos domingos, falavam alto, gritavam, movimentando os braços pra cima e para

---

<sup>19</sup> Tradução: Valeria não entendia de fascistas e essas conversações de assassinos e coisas assim que lhe davam medo e que às vezes os mais velhos gritavam na sala de jantar, de pé, os braços subindo e baixando e os convidados do domingo ficando vermelhos e dizendo frases como se fossem brigar. Se enfureciam de tal maneira que a menina se encolhida aos pés de Pedro, o cozinheiro, esperando que eles comessem a esbofetear-se, com tantos ou mais que os que lhe deu o pai naquele dia a um negro que quase o mata e teve que a mãe tirá-lo das mãos e lhe gritou:

-Florentino o que fazes.

Mas ele batia cada vez mais, que o pai tinha um gênio guardado que era escuro e mal, como esses genios escondidos na lâmpada que de tanto esfregar aparecem quando ninguém se lembra deles e crescer diante dos olhos aterrorizadas das crianças até adquirir proporções incalculáveis e, finalmente, acabam rugindo em meio desse deserto que são eles, tão pequenos e assustados. Assim era o pai. Um domingo a mãe chorou muito e Valeria ouviu que lhes diga que os queria mais em casa se continuasse agindo assim. (LÓPEZ, 2001, p. 32)



baixo como se estivessem em uma briga. Aquilo lhe causava tanto medo que ela agarrava-se aos pés de Pedro, cozinheiro da família, e esperava alí rever uma cena em que seu pai batia tanto em um negro que este quase morreu. A sua mãe tenta impedir o pior e é censurada, uma vez que, segundo Spivak, a mulher não tem voz perante a sociedade, pois faz parte de uma categoria social que é inferior aos homens, assim sua voz é reprimida e não pode ser expressa.

A concepção de identidade segundo Hall (2014, p. 10) é pautada no sujeito, assim ele a define como: Identidade do sujeito do Iluminismo, Identidade do sujeito sociológico e Identidade do sujeito pós-moderno. Assim, termos no excerto acima a figura do sujeito do Iluminismo na imagem do colonizador, Florentino, que ainda segundo Hall (2014), consiste em uma concepção de pessoa humana de um sujeito unificado, centrado, individualista, “cujo “centro” consiste em um núcleo interior que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo.” (HALL, 2014, p.11).

O sujeito sociológico, segundo o mesmo autor, abordava reflexões do mundo moderno e da auto-suficiência do sujeito, pois acreditava-se em um sujeito descentralizado, formado pela relação com outras pessoas que fossem importantes para ele (sujeito) e, assim, em contato com a cultura do outro experienciava valores, símbolos e sentidos. Foram os interacionistas, Mead e Cooley, segundo Hall (2014, p.11), que apresentaram a concepção de interação do sujeito entre a sociedade e o eu. Assim, de acordo com essa visão, a concepção sociológica defende que “a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.” O sujeito não deixa de possuir sua essência interior do “eu real”, porém é transformado pelo contato com mundos culturais “exteriores” e as diversas identidades desses mundos e assim, pela concepção sociológica, essa ideia de identidade vem preencher a lacuna entre o eu e o social. (HALL, 2014, p. 11)

No excerto do romance, acima mencionado, identificamos o sujeito sociológico definido por Hall na figura da personagem Pedro, o cozinheiro, uma vez que este entra em contato com a cultura do outro (colonizador), vivenciando valores que não são os seus, interagindo com a sociedade. Porém, essa situação de sujeito descentralizado ocorre como forma de imposição e embora o sujeito seja conhecedor de sua essência, esta é transformada pelo contato com a outra cultura, fazendo com que se acredite que há um povo melhor que o outro justificando a imposição e aceitação de poderes.

Continuando com a reflexão acima, abordaremos outro aspecto discutido por Hall (2014, p.14) sendo ele o impacto da globalização na identidade cultural. Trazendo o conceito de modernidade apresentado por Marx, o autor define que a sociedade moderna é uma sociedade de mudança constante, rápida e permanente. Diferentemente de uma sociedade tradicional que está intimamente ligada ao passado e, este, é o seu ponto de partida. Os símbolos são considerados representações de experiências de várias gerações.

Para reafirmar a ideia que defende acerca do impacto da globalização, Hall cita três grande escritores: Giddens, David Harvey e Ernest Laclau. Concordando com o pensamento de Giddens, Hall (2014, p.15), afirma que nas áreas interconectadas ocorrem uma onda de transformação social. A modernidade permite, pelos modos da vida, que haja uma fuga do tradicional, ou seja, uma ordem de descontinuidade, tanto em intenção como em extensão. David Harvey, ainda segundo o mesmo autor, (2014, p.16) assegura que a modernidade é um rompimento com toda e qualquer condição prévia, porém vive em um constante processo de ruptura interna em seu próprio interior; e, por fim Hall (2014, p. 17), com o pensamento de Ernest Laclau, definindo que as sociedades modernas são caracterizadas pelas diferenças e estão em constante deslocamento.

“[...] elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é identidades para os indivíduos.” “[...] a estrutura da

identidade permanece alerta. Sem isso, não haverá nenhuma história.” (HALL, 2014, p.17)

Com a exposição dos pensamentos dos autores acima citados, Hall (2014, p.18) conclui que embora tenham diferentes pensamentos, no que diz respeito às mudanças que ocorreram no mundo “pós-moderno”, os três convergem com seu pensamento quando ressaltam as questões de ruptura, descontinuidade e fragmentação.

Diante desta discussão, isto nos faz crer que levando em consideração que a sociedade vive em constante mudança, podemos presenciar situações em que os sujeitos caracterizados como iluministas possam enxergar outros pontos de vista, bem como o sujeito sociológico consiga, de maneira saudável, preencher o espaço entre a social e o eu, experienciando a cultura do outro, porém sempre reconhecendo seu interior.

Ainda sobre a discussão das concepções de identidade e sujeito moderno, Hall (2014, p. 23), faz uma crítica àqueles que simplificam a história ao afirmarem que as identidades são unificadas e coerentes e, que, agora se tornaram totalmente deslocadas. Para ele a conceitualização do sujeito moderno modificou-se em três aspectos. Por tanto, o sujeito muda e se muda, tem uma história. “Uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu “nascimento”) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar, e, de fato, sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar sua “morte”“. (HALL, 2014, p 24)

Para Hall (2014, p 24), o modernismo fez surgir um novo modelo de individualismo e essa é a época-lugar para se falar sobre tal assunto, isso não quer dizer em épocas anteriores as pessoas não eram indivíduos, mas que o conceito de individualidade era outro. As mudanças que ocorrem na modernidade libertou as pessoas das tradições e estruturas. A individualidade do sujeito tinha como base doutrinas divinas, sua posição e classificação social era imposição divina, e

sobressaía a ideia de um indivíduo soberano.

Ainda segundo o excerto citado, identificamos dois momentos que se acercam do contexto de subalternidade. Um se refere ao negro, que quase morre de apanhar do pai da protagonista, o colonizador, e o outro, a recriminação da esposa por defender o negro, ameaçando-lhe que iria tirar os negros de casa, caso ela continuasse padecendo pela situação deles.

Como se pode perceber, temos aqui segundo Spivak (2012, p. 26), discursos que são tidos como supremacias. O negro e a mulher se calam, perdem a voz perante as concepções que se baseiam na soberania do sujeito, pois são considerados classes que estão a margem da sociedade. O sujeito subalterno, segundo a autora, “não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferenciada, pois esse sujeito é irreduzivelmente heterogêneo”. (SPIVAK, 2012, p. 13).

Para a autora indiana, o vocábulo “subalterno” não pode ser utilizado por qualquer sujeito que tenha sido marginalizado, mas seguindo o pensamento de Gramsci que o associa a “proletariado”, ou seja, àquele a quem não se dá a voz. Esse termo deve ser utilizado para as “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. (SPIVAK, 2012, p. 14).

Com a proposta de interação com os dois filósofos franceses, Michel Foucault e Gilles Deleuze, a filósofa indiana questiona a posição do intelectual pós-colonial e menciona que ambos franceses acreditam na suposição de um sujeito indiferenciado, dando pistas de que acreditam em um sujeito indivisível haja vista que, para a autora (2012, p.27), não se pode falar em nome do subalterno construindo um discurso de resistência, isto é considerado um ato que prova a ideia de seguir o padrão do discurso hegemônico, ou seja, de reproduzir o discurso da opressão não oportunizado o subalterno a ter um espaço para falar e ser ouvido.

Spivak (2012, p. 15) teoriza sobre a palavra “representação” e lhe dá dois sentidos. O primeiro tem a ideia de um assumir o lugar no outro no que diz respeito a representar pela palavra. Isto é visto no excerto do romance citado uma vez que a palavra do colonizar é assumida no lugar de sua esposa e no negro; o outro sentindo diz respeito ao ato de encenar. Para a autora há uma relação entre “re-presentar” e “falar por”, pois “em ambos os casos, a representação é um ato de fala em que há a pressuposição de um falante e de um ouvinte”. (SPIVAK, 2012, p. 15). A estudiosa define, ainda, que quando se refere ao processo de fala ela diz respeito a uma posição discursiva. Segundo a mesma, há uma troca entre o falante e o ouvinte, desta forma afirma que o diálogo deste diálogo não se faz parte da realidade do sujeito subalterno, pois para este não há lugar para ser ouvido, mesmo que tenha capacidade suficiente para expressar-se.

Deste modo, percebemos no romance *El corazón de los pájaros*, que os discursos, aqui apresentados, dos sujeitos subalternos, mulheres e negros, são representados pela fala do colonizador, embora haja o olhar diferenciado e reflexivo da personagem principal, Valéria, filha de colonizador, que em muitos momentos dos discursos é a voz, mesmo que reflexiva, dos sujeitos subalternos. Quando nos referimos à ideia de voz reflexiva, queremos afirmar que Valéria possuía também seu lugar de subalternidade e de submissão perante a voz de seu pai, o colonizador, o patriarca.

Desta maneira, como não ocorre o processo do caráter dialógico, pois o sujeito subalterno não fala por si, mas através de uma representação não real, podemos dizer que o ato não se concretiza. Tal ideia da autora vai além da perspectiva de que sujeitos oprimidos não possuem o direito de falar por si mesmos, ela “refere-se ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um (a) outro (a)” (SPIVAK, 2012, p. 16). Vejamos essas noções no romance:

Y también le oyó contar que en el cuartel de la guardia colonial metían

a los negros por cualquier cosa: un robo sin importancia, una mirada agresiva a un blanco, o, simplemente, por no apartarse cuando ellos paseaban por la calle al anochecer. Valeria había oído que los negros tenían que levantarse de donde estaban sentados y dejar que los blancos ocuparan la acera entera; que los negros sólo se podían sentar en los muros que bordeaban la calle y ¡pobre de ellos si se les ocurría mirar a la madre y a las tías!, que eso estaba prohibido; que tenían que bajar la mirada y hacer como si ellas no existiesen, como si la madre y las tías fuesen transparentes. Valeria no, que ella era pequeña y sus ojos llegaban a la altura de los ojos de los negros mirando el suelo y por eso podía mirarlos y sonreírles y darles la mano al pasar.(LÓPEZ, 2001, p.34)<sup>20</sup>

Neste trecho percebemos que os negros estavam vulneráveis a receber qualquer tipo de acusação, pois de toda forma não tinham o direito de falar ou defende-se. A voz que sempre teria razão seria a dos homens brancos. Aos negros cabiam aceitar os piores lugares, referenciar aos homens brancos e fingir que as mulheres brancas existiam. A eles não podiam direcionar sequer um olhar.

Para a autora, o problema está centrado na substituição de falas, pois não há possibilidade de uma pessoa falar no lugar da outra, ou seja, um intelectual não pode iludir-se ao crer que pode representar o outro pela fala:

[...] a tarefa do intelectual pós-moderno deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (SPIVAK, 2012, p. 17).

Por Spivak, sabemos que o sujeito subalterno é suprimido, excluído, porém a autora afirma que o sujeito subalterno feminino possui uma margem de exclusão ainda maior por questões relativas ao gênero. “Se no contexto da produção colonial, o

---

<sup>20</sup> Tradução: E também lhe ouviu contar que no quartel da guarda colonial perseguiram os negros por qualquer coisa: um roubo sem importância, um olhar agressivo a um branco, ou simplesmente, por não se afastarem quando eles passeavam pela rua ao anoitecer. Valeria ouviu dizer que os negros tinham de se levantar de onde estavam sentados e deixar os brancos ocuparem toda a calçada; que os negros só podiam sentar-se no meio fio que alinhavam a rua e pobre deles se acontecesse de olhar para a mãe e as tias, que isso estava proibido; que tinham que baixar o olhar e fingir que elas não existessem, como se a mãe e tias fossem transparentes. Valeria não, ela era pequena e seus olhos chegavam a altura dos olhos dos negros olhando para o chão e por isso podia os olhar e os sorrir e agitar as mãos ao passar.(LÓPEZ, 2001, p.34)

sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está mais profundamente na obscuridade.” (SPIVAK, 2012, p. 17). Vejamos o excerto:

La madre añadía en la cena que Pedro tenía razón y que eso lo hacían para que los negros tuvieran miedo a los blancos que eran menos y se hacían fuertes con ese tipo de barbaridades y además — añadía tan rabiosa el —ademásll que éste retumbaba por toda la casa y llegaba a la cocina donde Pedro estaba ya completamente borracho tirado por el suelo— a ella sí que la miraban al pasar y ella los saludaba, como a todo el mundo, y no sólo la respetaban sino que <además> la querían; las bofetadas las dejaba para los que no sabían hacerse respetar y de ese género de gente ella andaba muy harta, que con los que había conocido después de la guerra tenía bastante. Nadie le replicaba y ella seguía sirviendo pastelillos de guayaba como si nada. Su tono era tan poderoso, que, dijera lo que dijera, resultaba indiscutible. Cuando ella hablaba así se hacían unos silencios muy largos. (LÓPEZ, 2001, p.34)<sup>21</sup>

Embora tenhamos trechos em que a mulher é submissa em alguns momentos ai a mãe de Valeria, reage dando sua opinião. Assim, como no excerto acima ela dialoga com Pedro, cozinheiro-escravo, explicando por que os brancos fazem certas barbáries com os negros, dizendo que se trata de uma imposição de medo por terem um número inferior aos negros. No momento em que a mulher tenta impor seu pensamento, por estar farta, essa reação soa como destoante, porém todos ficam em silêncio.

Diante de tal posicionamento podemos classificar o sujeito da figura da mãe de Valeria, como um sujeito pós-moderno definido por Hall, haja vista que ela apresenta características de não possuir uma identidade fixa, que se constrói e desconstrói dependendo da situação cultural que vivenciar, pois ora ela se impõe e ora ela subalterniza. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.” (HALL, 2014, p.13). Não há uma identidade puramente unificada, ou seja, é a situação vivenciada, o

---

<sup>21</sup> Tradução: A mãe acrescentou na cena do jantar que Pedro tinha razão e que eles faziam isso para que os negros tivessem medo dos brancos que eram menos e se tornavam fortes com esse tipo de barbaridades, além do mais – acrescentou furiosa – que este retumbou por toda a casa e chegava a cozinha onde Pedro estava já completamente bêbado deitado pelo chão – a ela sim que a olhavam ao passar e ela os cumprimentava, como a todo mundo, e não só a respeitavam como <além do mais>, a amavam; deixava as bofetadas para os que não sabiam dar-se o respeito e desse tipo de gente que ela estava muito farta, como os que havia conhecido depois da guerra tinha o suficiente. Ninguém a respondia e ela continuava servindo doces de goiaba como nada houvesse acontecido. Seu tom era tão poderoso, que, dissesse o que dissesse, era indiscutível. Quando ela falava assim faziam silêncios muito longos. (LÓPEZ, 2001, p.34)

momento, que vai direcionar qual tipo do “eu” deve atuar.

### 3.3. Valéria e o registro de sua memória

Dando continuidade à discussão teórica, faremos considerações acerca da memória, seu surgimento, sua definição, identificando sua capacidade de base científica em análises interpretativas de textos. Diante do romance *El corazón de los pájaros*, detectamos que nele a personagem principal, Valéria, realiza um regate nostálgico e, por vezes, doloroso de sua memória para narrar acontecimentos vivenciados em seu passado desde sua infância até a fase adulta.

Assim, teorizando sobre memória, Achard (2015, p.11) afirma que é delicado digressionar pelo papel da memória e de seus implícitos partindo de uma posição da análise do discurso (AD). Porém, busca defender que a estruturação do discursivo constitui a materialização de uma memória social. Para ele é possível fazer um levantamento de algumas hipóteses ao funcionamento formal do discurso, hipóteses relacionadas ao meio de circulação do discurso, afastando-se de interpretações psicológicas da memória.

Pierre Achard (p.12, 2015) nos afirma que a memória intervém para subsidiar as respostas que enquadram-se nos espaços vazios, ela representa o uso dos implícitos. Para o autor, os implícitos são sintagmas cujos conteúdos são memorizados cuja explicitação constitui uma paráfrase que é controlada por esta memorização. Para ele “memorização de uma forma máxima completa.” (2015, p.13). Como afirma abaixo:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. (ACHARD, 2015, p. 13)

Assim como Achard, Pêcheux também teve a preocupação de buscar entender a linguística, os implícitos e análise do discurso associando-as a disciplina de



interpretação. Em seu texto papel da memória, Pêcheux (2015, p. 43) afirma que a memória não deve ser entendida como individual, haja vista que ela no que diz respeito ao seu sentido ela mescla-se com a memória mítica, social e histórica.

Pêcheux defende a memória como “estruturação da materialidade discursiva complexa” (2015, p. 44). Diante de um texto, que surge o acontecimento de se realizar uma leitura, a memória é uma estratégia desta e necessita buscar o entendimento do que está implícito através dessa leitura, porém exige um caráter mais técnico. O que é importante neste contexto é saber identificar os implícitos que estão “ausentes por sua presença”.

Pêcheux (2015, p. 46) confere, ainda, que Archard acredita que é impossível encontrar um discurso base-oficial, estável do implícito. Para o autor diante de uma situação de repetição haverá uma condição de regularização do discurso sendo é nessa própria regularização que se encontram os implícitos. Porém, para Pêcheux, este pensamento paira sobre um terreno escorregadio, pois pode desmoronar com o surgimento de um novo discurso que possa embaraçar a memória, uma vez que esta tende a absorver o novo discurso e desorganizar a regularização que havia feito anteriormente, ou seja, a memória “desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.” (PÊCHEUX, 2015, p. 46).

De acordo com Le Goff (2008, p. 419), a memória tem o predicado de conservar informações em razão de um conjunto de funções psíquicas, inerentes ao homem, podendo este “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”. Ela pode atuar em áreas como a psicologia, a biologia, a psicofisiologia, neurofisiologia e, no que diz respeito às perturbações da memória, atua na psiquiatria e na amnésia. Estudos nessa área podem trazer à tona, de forma concreta ou não, “traços e problemas da memória histórica e da memória social.”. (GOFF, 2008, p. 420).

A protagonista do romance tem uma relação muito forte em relação às mulheres de sua família, em especial com a sua avó. A figura da avó materna é uma lembrança

que faz parte do que Valeria se tornou, não é por menos que a narrativa inicia com menção a ela.

La abuela tenía la costumbre de decir que no había nada más tembloroso y quebradizo que el corazón, pequeño y suave, de los pájaros. Ella contaba cómo les palpita cuando caen de los árboles y los coges y los pones boca arriba en el hueco de tu mano y quedan, aterrados y desvalidos, las patitas moviéndose en el aire y el corazón golpeando tan fuerte bajo la piel transparente de su pecho que parece que fueran a estallarles los huesos y el corazón estuviera a punto de salir disparado hacia arriba, como un resorte. (LÓPEZ, 2001, p.7)<sup>22</sup>

Valeria ativa aqui, já na fase adulta, a memória de um ensinamento que sua avó lhe repassou. Esta lhe ensinou o quão frágil é um coração de um pássaro. É pequeno, transparente e vulnerável. Por algum motivo Valeria sentiu a necessidade de conservar essa informação através da memória, talvez por haver uma identificação entre ela e o pássaro. Sua avó era também referência de memória de afeto como já mencionado por Le Goff, Valeria traz recordações de sua avó ativando sua área psicológica na tentativa de atualizar suas impressões.

Ainda segundo o mesmo autor, durante muito tempo vários sistemas de educação, de distintas épocas, interessaram-se por estudar o processo de aprendizagem na fase de aquisição da memória, através do estudo chamado mnemotécnicas. Porém, todos os estudos que partiram da perspectiva de vestígios mnemônicos foram abandonados “em favor de concepções mais complexas da atividade mnemônica do cérebro e do sistema nervoso.” (GOFF, 2008, p. 420). Observamos o excerto do romance acima percebemos que a personagem Valeria, vivenciou uma situação com sua avó na infância e que, nesta fase, sua memória funcionava como uma memória mnemotécnica. A partir do momento em que se torna

---

<sup>22</sup> Tradução: A avó tinha o hábito de dizer que não havia nada mais instável e frágil do que o coração, pequeno e suave dos pássaros. Ela contava como eles palpitavam quando caem das árvores e os pegava e os colocava de boca para cima na palma da tua mão e ficavam aterrorizados e impotentes, as pernas movendo-se no ar e o coração batia tão forte sob a pele transparente do seu peito que parece que fossem estar os ossos e o coração estivesse prestes a sair disparado para cima como uma mola. (LOPEZ, 2001, p.7)

mais velha essa memória se transforma em percepções mais complexas, por isso após seu amadurecimento a personagem faz uma releitura da situação que vivenciou com sua avó.

A partir de estudos de processo de aquisição da memória realizados em crianças foi possível perceber a grande contribuição da inteligência humana. Compreendeu-se que o primordial, dentro das condutas perceptivo-cognitiva, é o “aspecto ativo e construtivo dessas condutas”. (GOFF, 2008, p. 420).

Segundo o autor, a partir de estudos, distintas percepções da memória destacaram aspectos como o processo de estruturação e auto-organização. Para ele esse fenômeno da memória seja no âmbito psicológico ou biológico nada mais é do que “os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem”. (GOFF, 2008, p. 421). A partir disto, ainda segundo o mesmo autor, os pesquisadores pensaram em aproximar a memória às ciências humanas e sociais afirmando que ato mnemônico é o comportamento narrativo, haja vista que a ideia antes de ser falada ou escrita, ela inicialmente está armazenada na memória e que esta possui uma função social relevante, pois a partir dela qualquer informação pode ser comunicada a outros na ausência do acontecimento. Analisemos o seguinte trecho:

Se quedó en la cama y el cocinero le trajo caldo de gallina y papaya en trozos muy pequeños para que no le costase masticar. Luego pidió la jaula y el pájaro para meterlo en la cama con ella y dormirlo a su lado. Nunca lo entendió con claridad, siempre le dijeron que se quedó dormida y lo aplastó con su cuerpo; pero ella, en lo más hondo de su cabeza, hasta donde puede hacer revisión de las cosas que le sucedieron entonces, se ve a sí misma sacando al animalillo de la jaula, cogiéndolo por la cabeza y apretando lentamente con el pulgar los huesos diminutos del cuello, poco a poco, con la desproporcionada maldad de los pocos años. Y recuerda o cree que lo recuerda, cómo acarició sus plumas y lloró desesperada con la cara escondida debajo de las almohadas. Y cómo la madre se llevó el pájaro de la cama y la miró, y lo supo. La madre, hasta que murió, la siguió mirando con aquellos ojos llenos de interrogaciones y de miedos. La madre lo sabía. Y ella también lo sabía. (LÓPEZ, 2001, p.79)<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Tradução: Ficou na cama e o cozinheiro lhe trouxe caldo de galinha e mamão em pedaços bem pequenos para que não lhe custasse mastigar. Logo pediu a gaiola e o pássaro para ficar em sua cama e dormir ao seu lado. Nunca entendeu claramente, sempre lhe disseram que adormeceu e esmagou-o com o seu corpo; mas ela, no fundo de sua cabeça, até onde pôde fazer uma revisão das coisas que aconteceram, então, vê-se retirando o animalzinho da gaiola,

O resgate da memória feito por Valeria neste excerto demonstra como defende o autor, que a protagonista encontra-se em um processo de auto-organização e reestruturação da memória. A personagem, na sua fase de criança estava doente e pede que lhe levem seu animal de estimação, o pássaro, para ficar na cama com ela. Seu animal morre e ela afirma não haver compreendido bem a situação, pois lhes disseram que ela havia deitado por cima do pássaro, sem perceber. Neste momento, em processo de reorganização Valeria, em sua fase adulta, busca ativar profundamente sua memória, mesmo que alguém houvesse dado explicações para o ocorrido, ou seja, como afirma o autor, antes de ser falada a memória estar armazenada e Valeria sabia que havia algo que a confundia entre o que se falava e o que estava ativo em suas recordações.

Assim, fazendo uma revisão da cena em sua cabeça, como ela mesmo descreve, vem a sua memória o momento em que ela retira o pássaro da gaiola e aperta-o no pescoço lentamente até sua morte. Por alguns anos, sua memória de modo proposital, manipulou esta lembrança como forma de censura a sua atitude. Haja vista que ela percebeu que sua mãe havia compreendido o que ela havia feito não aprovando seu comportamento passando muito tempo com o mesmo olhar de interrogação sobre o ocorrido.

De acordo com Le Goff (2008, p. 421), ciências como a psicologia, a cibernética e a biologia contribuíram positivamente para a amplitude do que entendemos hoje por memória, seja quando pensamos em memória de uma máquina e memória de uma vida, seja quando pensamos que o código genético é uma memória hereditária. Essas áreas começaram a estudar a memória por um viés mais teórico e menos empírico. Psicólogos e psicanalistas afirmaram que sentimentos como a afetividade, o desejo, a

---

segurando-o pela cabeça e apertando-o lentamente com o polegar os pequenos ossos do pescoço, pouco a pouco, com a maldade desproporcional de poucos anos. E lembra ou acha que lembra, como acariciou suas penas e chorou desesperada com o rosto escondido debaixo do travesseiro. E como a mãe levou o pássaro da cama e a olhou, e sabia. A mãe, até morrer, continuava a olha-la com aqueles olhos de interrogações e de medos. A mãe sabia. E ela também sabia. (LÓPEZ, 2001, p.79)

inibição, a censura, podem manipular de forma consciente ou não a memória individual.

Ainda segundo Le Goff (2008, p. 421), poder manipular a memória, de modo proposital ou não, é algo perigoso quando nos referimos à memória coletiva, pois a perda desta pode causar grandes perturbações na identidade de um povo ou de uma nação. Ainda no que diz respeito à memória social, o autor (2008, p. 423) afirma que a partir dela pode-se observar os problemas do tempo e da história.

Para o estudo histórico da memória o autor destaca que há sociedade que possui a memória oral, escrita e a memória que está em processo de transição da oralidade à escrita. Segundo Le Goff (2008, p. 424), estas correntes não devem ser tão radicais no que diz respeito às suas definições. A memória oral afirma que “todos os homens têm as mesmas possibilidades”, por cultivarem a tradição oral de contar narrativas transmitindo-as para as próximas gerações, como ocorre com os países africanos. Já a memória escrita, direta ou indiretamente, afirma uma distinção entre os povos que viviam na época da memória oral, com os povos que convivem com a memória escrita, porém o autor afirma que há distinções, não havendo tanta divergência entre ambas.

Ainda sobre a memória histórica, a autora (2015) utiliza o conceito de Nadel e a divide em dois tipos: a história objetiva e a história ideológica ou história coletiva.

[...] a história a que chama “objetiva”, que é “a série de fatos que nós, investigadores, descrevemos e estabelecemos como base em certos critérios ‘objetivos’ universais no que diz respeito às suas relações e sucessão.” [...] a história a que chama “ideológica”, “que descreve e ordena nesses fatos de acordo com certas tradições estabelecidas”. Esta segunda história é a memória coletiva que tende a confundir a história e o mito. (GOFF 2015, p. 424)

Para o autor a história é chamada objetiva pelo fato de apresentar subsídios teóricos baseados em princípios específicos que servem de base para ser reconhecidos por todos. Já a história da memória ideológica ou memória coletiva confunde-se entre o que é história e mito.

Pensando no contexto literário africano, sabemos que a África é um continente de tradição de cultura oral e que como o passar dos anos lutou para registrar através da memória coletiva escrita, sua história. Foi o que ocorreu em Guiné Equatorial, como vimos no capítulo II, muitos escritores guinéu-equatorianos lutam, ainda hoje, por mais espaço. O Romance *El corazón de los pájaros*, também foi escrito com o mesmo intuito. Vejamos o trecho do romance a seguir:

África eran las tormentas terribles de agua que duraban horas y horas; el olor a tierra mojada y el ruido de los pájaros que se estrellaban contra las ventanas de la casa y la madre que corría a abrirlas para que pudieran entrar en el comedor y revolotearan por la casa y no se mataran. África eran los viajes por el bosque y ver aparecer animales muy grandes, leones, elefantes, cocodrilos, hipopótamos, animales feroces que se pasaban delante de sus ojos como una forma de vida cotidiana; la magia de lo que luego vería en el cine como si fuera un mundo desconocido para ella, totalmente distanciada de la realidad que había vivido. África era ir por el río Ekuko subida a un cayuco acariciando el lomo de los hipopótamos; sentarse en un tronco y ver saltar sobre su cabeza miles de monos chillones y traviesos que le tiran los desperdicios de la comida a la cabeza; África eran las comidas en el suelo delante de una choza de nipa y comer manises tiernos hinchados en el agua y carne asada de serpiente y oír cantar a los pamues y verles bailar balele y ella aprendiendo a bailarlo y volviendo a casa al anochecer con la música y el ritmo pegado al cuerpo. (López, 2001, p. 255)<sup>24</sup>

Neste excerto, e no romance como um todo, podemos afirmar que há um registro de memória individual, bem como um registro de memória coletiva. Reconhecemos no livro lembranças particulares vividas e repassadas pela protagonista Valeria, porém essas lembranças não pertencem apenas a ela. Suas memórias ficaram registradas através da escrita e tornaram-se um bem comum à sociedade. Aqui, Valeria faz uma descrição do que recorda de África detalhando

---

<sup>24</sup> Tradução: África eram as terríveis tormentas de água queduravam horas e horas; o cheiro de terra molhada e o som dos pássaros que colidiam nas janelas da casa e a mãe que corría a abri-las para que pudessem entrar na cozinha e revolviam pela casa e não matavam. África, eram as viagens pela floresta e ver animais muito grandes, leões, elefantes, crocodilos, hipopótamos, animais ferozes passaram diante de seus olhos como um modo de vida cotidiana; a magia do que mais tarde veria no cinema como se fosse um mundo desconhecido para ela, totalmente distante da realidade que tinha vivido. África era ir pelo rio Ekuko em uma canoa acariciando o lombo dos hipopótamos; sentar-se em um tronco e ver saltar sobre sua cabeça milhares de macacos berrantes y travessos que lhes tiram os desperdícios de comida da cabeça. (Lopez, 2001, p. 255)

características geográficas peculiares do local.

Segundo Le Goff (2015) a memória coletiva se baseia na identidade de uma sociedade, porém costuma evidenciar um acontecimento específico causando o efeito de sintetização do que ocorreu anteriormente. A memória coletiva sintetiza ainda a noção de tempo e baseia-se também em paisagens e imagens. O esquecimento e as lacunas da memória são prenúncios de manifestações de manipulação de uma memória coletiva.

Diante do *corpus* desta pesquisa, acreditamos que estudar esse romance na sala de aula de língua espanhola proporcionará, através da prática, um encontro com a diversidade cultural. O contato com outra cultura nos ensina a entender o sentido de igualdade e a respeitar a cultura do outro. Através do conhecimento conseguimos desmistificar a ideia de uma verdade única que nos define como limitados.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Esta dissertação adotou como objetivo contribuir com o público que se interessa por estudos voltados à língua espanhola, bem como estudantes em formação acadêmica, futuros professores do idioma e, ainda, a classe formadora de conhecimento, os docentes. Diante disto, buscamos ampliar os olhares dos leitores às literaturas hispanoafricanas e abordar o ensino de língua numa perspectiva da não dissociação de língua e literatura no ensino de língua espanhola através da análise de aspectos pontuais do romance de Elsa López, *El corazón de los pájaros*.

Sobre a abordagem de cunho interpretativo e qualitativo o texto literário permitiu a realização de um levantamento de possíveis perspectivas mais densas, delineando a complexidade do comportamento humano tendo como pontos norteadores aspectos como identidade, subalternidade e memória, nos permitindo realizar uma ponte reflexiva entre esses aspectos e o contexto político-social de um país que foi, por décadas, colônia espanhola. Tais abordagens possibilitam compartilhar o olhar do pesquisador com o outro. A concretização desta pesquisa só foi possível, também pela abordagem bibliográfica, haja vista que toda a teoria partiu de estudiosos afins a área desta pesquisa.

É importante ressaltar que no decorrer deste estudo encontramos dificuldades no que diz respeito a encontrar estudos que nos embasasse para teorizar acerca das literaturas hispanoafricanas, por sorte conseguimos o contato com um estudioso brasileiro dessa área, Amarino Queiroz, e este nos repassou todo suporte teórico para realização desta pesquisa.

O presente estudo tem como uma das ideias centrais a certeza de que a literatura é capaz de contribuir significativamente com o aprendizado de uma língua estrangeira, pois ela instiga, inspira e amplia conhecimentos ao homem, além de proporcionar o aprendizado de uma cultura que não é a sua. O texto literário possui a

característica positiva de exigir uma leitura reflexiva, fazendo com que o leitor se esforce para decodificar o que não está explícito, ou seja, o que está nas entrelinhas. Este exercício proporciona a quem ler o desenvolvimento do senso crítico, tornando-o um cidadão participativo na vida em sociedade.

Para coerência dos fatos, esta pesquisa realizou, primeiramente, um percurso pela literatura correspondente ao ensino de língua espanhola, adentrando no universo deste ensino no Brasil, relatando o surgimento do interesse pelo espanhol e como se encontra esse ensino na atualidade.

Em seguida apresentamos uma possibilidade de ensino da língua pautado na indissociabilidade, ou seja, uma forma de abordar língua e literatura ao mesmo tempo. Para isso identificamos, através do romance, algumas das diversas maneiras de trabalhar as disciplinas, língua espanhola e literatura espanhola, sem dissociação.

Ademais discorreremos sobre o mundo das literaturas hispanoafricanas tendo como objetivo ampliar o olhar dos leitores a outras culturas, partindo do romance que aborda, mesmo sem ser o foco, os últimos anos do colonialismo espanhol em Guiné Equatorial. Diante da temática, nossa ideia contribui com o cumprimento de duas leis nacionais voltadas ao ensino, às Leis: 11.161 de 5 de agosto de 2005 (refere-se a obrigatoriedade da oferta do ensino do idioma em escolas públicas e privadas); 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (refere-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas).

Diante das reflexões pautadas nos aspectos de identidade, subalternidade e memória fazendo relações com excertos apresentados pelo romance da autora guinéu-equatoriana, pudemos observar claramente indícios do colonialismo espanhol sobre o país colonizado Guiné-Equatorial. Há uma forte descrição da relação de subalternidade, dominado e dominante, colonizadores brancos sentem-se no direito de se afirmarem superiores em relação aos homens negros e a partir daí torná-los escravos, provocando ao povo colonizado, guinéu-equatoriano, a descentralização da identidade do povo de modo que acreditam em sua inferioridade aceitando ser

minimizado por homens brancos.

Acreditamos, diante de toda a reflexão aqui descrita, que conseguimos alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Com finalidade voltada ao ensino de língua espanhola, ponderamos sobre a importância de trabalhar literatura de um país africano em sala de aula, levantando reflexões sobre a cultura do outro ensinando a respeitar e vivenciar a diversificação cultural. O *corpus* escolhido para esta pesquisa conta com uma pluralidade de conhecimento que é impossível de ser abordada e um só momento.

Por fim, acreditamos este estudo contribuiu para a área de língua espanhola, bem como para a área de literatura de língua espanhola, partindo do pressuposto de que as literaturas hispanoafricanas fazem parte das literaturas espanholas.

Dada à relevância do tema aqui proposto, consideramos que ainda há muito a percorrer no âmbito investigativo, haja vista que esta é uma área ainda em desenvolvimento no Brasil, apresentando poucos estudos sendo um caminho promissor de trabalho para outros investigadores. Assim, esperamos que a partir da leitura desta investigação outros profissionais sintam-se motivados a dar continuidade a esse estudo melhorando cada dia mais o ensino de língua espanhola no Brasil.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Editora contexto, 2013;
- BRASIL; *Linguagens, códigos e suas tecnologias*/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1);
- BOLEKÁ, Justio Bolekia. Rasgos esenciales de la poesia quineoecuatoriana. *Palabras*, Madrid, v. 01, p. 43-60, 2009;
- BOSI, Alfredo. Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2003;
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979;
- \_\_\_\_\_, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992;
- \_\_\_\_\_, Mikhail. Os gêneros do discursivo. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000;
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *textos de intervenção*. 34 ed. São Paulo: Duas cidades, 2002;
- \_\_\_\_\_. CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995;
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007;
- COMPAGNON, A. O leitor. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2010;
- CREUS, Jacint. Oralidad y literatura en Guiné Ecuatorial. *Palabras*, Madrid, v. 01, p. 61-72, 2009;
- DAHER, Del Carmem; SANT'ANNA, Vera L.A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: *Coleção explorando o ensino*. Brasília, v. 16, p. 55-68, 2010;
- DEL VALLE, José; VILA Laura. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da ABRALIN*, New York, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230, 2005;
- ESTEVES, M. M. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: *VI Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*, 2012;

FENÁNDEZ, Francisco Moreno. El español em Brasil. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 14-34;

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Sob a direção de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2014;

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995;

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. JohannesKretschmer. Vol.1. São Paulo: 34 Editora, 1996;

\_\_\_\_\_. ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. (org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979;

LOPEZ, Elsa. *El corazón de los pájaros*. 1ª Ed. España: Planeta, 2001;

MACEDO, Tania. Da voz quase silenciada à consciência da subalternidade: a literatura de autoria feminina em países africanos de língua oficial portuguesa. *Mulemba*, Rio de Janeiro, v. 01, n. 2, p. 4-13, jan/jul 2010;

MACIEL, Alexandra Sin; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. La oralidad en proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2,415-433, jul./dez.2007;

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: editora Atlas S.A, 2010;

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais e ensino. In: *Gêneros textuais e ensino*. Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002;

\_\_\_\_\_, Luis Antônio. Introdução. In. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004;

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)*; CyE, Año I, Nº 2. Primer Semestre, 2009. p. 251 – 272;

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008; p. 11-67.

NDONGO-BIDYOGO, Donato. HispanidadenAfrica, 2000, Año III, época II, n. ° 6, 1986.

NGOM, Mbaré. *La literatura africana de expresión castellana: La creación literaria en Guinea Ecuatorial*. Revista Hispania, v. 76, n. 3, p. 410-418, set. 1993;

PINHEIRO, José Helder. *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2011;

PINHEIRO-MARIZ, J. O texto literário em aula de francês de língua estrangeira (FLE). 2007. 284 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Francesa. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo;

\_\_\_\_\_. Sobre a relação entre língua e literatura na formação de professores de FLE. Em um contexto brasileiro. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). *Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos*. Campina Grande: Bagagem, 2012. P. 167 – 190;

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. *As escrituras do verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana*. 2007. 310 folhas: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco;

\_\_\_\_\_. *Otras literaturas hispánicas: las letras negroafricanas de Guinea Ecuatorial*. In: I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas / V Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2008;

SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2010) *Pode o Subalterno Falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte;

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014;

TRUJILLO, José Ramón. *Historia y crítica de la literatura hispano africana*. Universidad Autónoma de Madrid, Casa da África, Sial ediciones. Madrid: 2012;

Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Letras-Licenciatura Plena. Campus VI – Monteiro-PB: julho/2008;

Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. *Projeto Político Pedagógico*. Licenciatura Plena em Letras. Campina Grande-PB: 2009;

Universidade Federal da Paraíba-UFPB. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Graduação em Letras. Campus I – João Pessoa-PB: maio/2006;

Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Letras-Língua espanhola. Campus de Campina Grande-PB: 2011.