



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

***VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS: POTENCIALIDADES DA LEITURA  
DE CONTOS AFRO-COLOMBIANOS NAS AULAS DE ELE***

Ákyla Mayara Araújo Camêlo

Campina Grande - PB

2022

Ákyla Mayara Araújo Camêlo

***VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS: POTENCIALIDADES DA LEITURA  
DE CONTOS AFRO-COLOMBIANOS NAS AULAS DE ELE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de Estudos Literários, junto à linha de pesquisa: Ensino de Literatura e Formação de Leitores, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

**Orientadora:** Dra. Isis Milreu

Campina Grande - PB

2022

C181v Camêlo, Ákyla Mayara Araújo.  
"Vean vé, mis nanas negras: potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE" / Ákyla Mayara Araújo Camêlo. – Campina Grande, 2023.

161 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Isis Milreu".

Referências.

1. Língua Estrangeira - Espanhol. 2. Amalia Lú Posso Figueroa, 1947- . 3. Literatura de autoria feminina afro-colombiana. 4. Representação da mulher negra. 5. Formação de leitores. 6. Ensino de literatura nas aulas de ELE. I. Milreu, Isis. II. Título.

CDU 811.134.2(043)

Ákyla Mayara Araújo Camêlo

***VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS: POTENCIALIDADES DA LEITURA  
DE CONTOS AFRO-COLOMBIANOS NAS AULAS DE ELE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de Estudos Literários, junto à linha de pesquisa: Ensino de Literatura e Formação de Leitores, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em Linguagem e ensino.

**Orientadora:** Dra. Isis Milreu

**Banca Examinadora**

---

Profª. Dra. Isis Milreu  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
(Orientadora)

---

Profª. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
(Examinadora interna)

---

Profª. Dra. Francisca Zuleide Duarte de Souza  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
(Examinadora externa)

---

Profª. Dra. Márcia Tavares Silva  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
(Suplente interno)

---

Prof. Dr. Rogerio Mendes Coelho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
(Suplente externo)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

#### REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da 313 Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino de **Ákyla Mayara Araújo Camêlo**.

1. Aos 20 dias do mês de maio do ano de 2022, às 15:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Isis Milreu, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Francisca Zuleide Duarte de Souza, (UEPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Ákyla Mayara Araújo Camêlo**, intitulada: **"Vean Vó, Mis Nanas Negras: Potencialidades da Leitura de Contos Afro-Colombianos nas Aulas do Ele"**.
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retrassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0(dez)** correspondente ao conceito **APROVADO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 26/05/2022, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NOBREGA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 26/05/2022, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISIS MILREU, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/05/2022, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade> informando o código verificador 2407815 e o código CRC AA78D89C.

À minha filha Maria Luísa, por ser o ritmo do meu coração.

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre.”  
(Simone de Beauvoir, 1949)

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Isis Milreu, a quem eu admiro muito, por me guiar academicamente desde a graduação e apresentar as maravilhas das literaturas hispânicas. Agradeço pela atenção, paciência, confiança e incentivo.

As professoras Marta Nóbrega e Zuleide Duarte por aceitarem participar das bancas de qualificação e da defesa final desta dissertação. Obrigada pela leitura, observações e contribuições.

À professora Márcia Tavares pelas orientações durante as disciplinas de Tópicos de pesquisa e Seminários de pesquisa.

À minha família por confiar em meus estudos.

À Idelso Taset pelos diálogos sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira e apoio durante o percurso do mestrado.

Aos amigos Aline Oliveira, Lorena Góis e Secundino Artos pela amizade valiosa.

Aos colegas do mestrado pelas conversas e experiências compartilhadas.

Ao PPGLE pela oportunidade de realizar o sonho de ser mestra.

À CAPES pelo incentivo à pesquisa e pelas bolsas concedidas nos programas de Residência Pedagógica e PIBID.

Grata!



## RESUMO

Esta dissertação objetiva discutir as potencialidades da leitura de três contos afro-colombianos da obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001), da escritora Amalia Lú Posso Figueroa, para a formação de leitores literários do ensino médio. A justificativa para a realização da pesquisa radica na observação de que o texto literário não é tão assíduo, como deveria, nas aulas de ELE e na crença de que sua presença nesse contexto contribui para a formação cidadã dos alunos. A escolha das citadas narrativas responde à percepção de que constituem uma base adequada para promover a reflexão dos discentes acerca de temas cruciais na referida formação como são as relações étnico-raciais e a representação da mulher negra. Por outro lado, trata-se de produções literárias contemporâneas de autoria feminina afro-colombiana com traços do real(lismo) maravilhoso, características que poderiam motivar sua leitura. Em função do mencionado objetivo central, estabelecemos os seguintes objetivos específicos para a investigação: a) refletir sobre o ensino de literatura na contemporaneidade e suas possibilidades para abordar as relações étnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira; b) examinar as representações sociais e literárias das mulheres negras latino-americanas; c) analisar os contos “Melitina Romãna”, “Fidelia Córdoba”, e “Valentina” através das seguintes categorias: a representação das protagonistas; as marcas da literatura afro-colombiana e a presença de elementos do realismo maravilhoso; d) elaborar uma proposta didática de leitura dos contos selecionados com o intuito de ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes colaborando, assim, para a formação de leitores através do método recepcional, bem como, proporcionando uma educação antirracista e de combate ao sexismo. O embasamento teórico central desta pesquisa está constituído pelos estudos de Lúcia Ozana Zolin (2010) acerca da literatura de autoria feminina; Alejandra Valdés (2018), sobre o passado histórico da mulher afrodescendente; Yesenia María Escobar Espitia (2012), a qual descreve as características da literatura afro-colombiana, e Vera Teixeira Aguiar e Maria da Gloria Bordini (1988), sistematizadoras do Método Recepcional, que serve de guia para a proposta didática, dentre outros. Espera-se que este trabalho estimule a discussão em torno das potencialidades do texto literário na aula de ELE para a formação de leitores literários e que as sugestões metodológicas apresentadas contribuam para a prática docente.

**Palavras-chave:** Amalia Lú Posso Figueroa; Literatura de autoria feminina afro-colombiana; Representação da mulher negra; Formação de leitores; Ensino de literatura nas aulas de ELE.

## ABSTRACT

This dissertation aimed at discussing the potentials of three afro Colombian short stories from Amalia Lu Posso Figueroa's *Veán vé, mis nanas negras* (2001) for the formation of high school literary readers. What motivated this study was the observation of the scanty presence of literature in the Spanish as a Foreign Language classroom, as well as the belief that literary text in that context contributes to the construction of students' citizenship. Those narratives were chosen on the perception that they constitute an adequate base for promoting learners' reflection on crucial matters related to the above-mentioned construction, particularly ethnic racial relations and black women representation. On the other hand, it was expected that being female written contemporary tales with some characteristics of afro Colombian literature and wonderful realism style could motivate reading them. In order to achieve the main aim of the investigation, some specific objectives were set: a) reflecting on present teaching of literature and its possibilities related to ethnic racial relations in the Spanish as a Foreign Language classroom; b) examining Latin American black women social and literary representations; c) analyzing three short stories ("Melitina Romana", "Fidelia Córdoba", and "Valentina") regarding the representation of female protagonists; the characteristics of afro Colombian literature and the presence of wonderful realism markings; d) preparing a lesson plan based on the said short stories and the reception method with the purpose of enlarging students' horizons of expectations and so promoting the formation of readers and educating them against racism and sexism. The theoretical foundation of the research is made by the works of Lúcia Ozana Zolin (2010) about literature of female authorship; Alejandra Valdés (2018), on the historic past of afro descendant women; Yesenia María Escobar Espitia (2012), on the characteristics of afro Colombian literature and Vera Teixeira Aguiar e Maria da Gloria Bordini (1988), idealizers of the Reception Method which guides the lesson plan, among others. It is expected that this study stimulates the discussion on the potentials of literary text in the Spanish as a Foreign language classroom for the promotions of literary readers and also that the methodological suggestions may contribute for a better teaching practice.

**Key words:** Amalia Lú Posso Figueroa; Afro Colombian Literature of female authorship; Black women representation; Readers Training; Teaching literature in Spanish as a Foreign Language Classroom.

## RESUMEN

Esta investigación se propone discutir las potencialidades de lectura de tres cuentos afrocolombianos de la obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001), de la escritora Amalia Lú Posso Figueroa, para la formación de lectores literarios de la enseñanza media. Este estudio fue motivado por la observación de que el texto literario no está tan presente, como debería, en las clases de ELE y por la creencia de que esa presencia contribuiría a la formación ciudadana de los alumnos. La elección de las citadas obras responde a la percepción de que constituyen una base adecuada para promover la reflexión de los discentes acerca de temas cruciales en la referida formación como son las relaciones étnico-raciales y la representación de la mujer negra. Por otro lado, se trata de producciones literarias contemporáneas de autoría femenina afrocolombiana con rasgos del real(lismo) maravilloso, características que podrían motivar su lectura. En función del objetivo central, se establecen los siguientes objetivos específicos: a) reflexionar sobre la enseñanza de la literatura en la contemporaneidad y sus posibilidades para abordar las relaciones étnico-raciales en las clases de español como lengua extranjera; b) examinar las representaciones sociales y literarias de las mujeres negras latino-americanas; c) analizar los cuentos “Melitina Romaña”, “Fidelia Córdoba”, y “Valentina” atendiendo a las siguientes categorías: la representación de las protagonistas; las marcas de la literatura afrocolombiana y elementos del realismo maravilloso y d) diseñar una propuesta didáctica de lectura de los cuentos seleccionados con el fin de ampliar los horizontes de expectativas de los estudiantes colaborando, de esa manera, con la formación de lectores a través del método recepcional, así como con su educación contra el racismo y el sexismo. La base teórica central de este estudio está construida por los trabajos de Lúcia Ozana Zolin (2010) acerca de la literatura de autoría femenina; Alejandra Valdés (2018), sobre el pasado histórico de la mujer afrodescendiente; Yesenia María Escobar Espitia (2012), quien describe las características da literatura afrocolombiana, y Vera Teixeira Aguiar y María da Gloria Bordini (1988), que concibieron el método recepcional, que guía la propuesta, entre otros. Se espera que este trabajo estimule la discusión en torno de las potencialidades del texto literario en la enseñanza de ELE para la formación de lectores literarios y que las sugerencias metodológicas presentadas contribuyan con la práctica docente.

**Palabras-clave:** Amalia Lú Posso Figueroa; Literatura de autoría femenina afrocolombiana; Representación de la mujer negra; Formación de lectores; Enseñanza de literatura en las clases de ELE.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** – O jogo de sedução literária no Feirão das Eletivas.

**Tabela 2** – Estímulo à leitura de fruição na biblioteca escolar.

**Tabela 3** – Socialização da leitura.

**Tabela 4** – As novas temáticas em perspectiva.

**Tabela 5** – Primeiro contato com o corpus.

**Tabela 6** – Análise do conto “Fidelia Córdoba”.

**Tabela 7** – Recriação do conto “Fidelia Córdoba”.

**Tabela 8** – “Melitina Romana”, uma história lúdica e edificante.

**Tabela 9** – Discussão sobre a representação social da mulher negra.

**Tabela 10** – Dinamização das leituras.

**Tabela 11** – Uma visão do contexto das narrativas.

**Tabela 12** – Relação dialógica entre literatura e história.

**Tabela 13** – Autoavaliação dos resultados das leituras.

**Tabela 14** – Mensurando avanços.

**Tabela 15** – Divulgação do trabalho desenvolvido na Eletiva.

## LISTA DE SIGLAS

- ABH – Associação Brasileira de Hispanistas.
- APEEPB – Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba.
- APEESC - Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- ELE – Espanhol como Língua Estrangeira.
- FAFESQ - Fundação de Apoio à Pesquisa.
- HE – Horizonte de Expectativa.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LM – Língua Materna.
- LE – Língua Estrangeira.
- MEC – Ministério da Educação.
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.
- MNU - Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial.
- OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- PB – Paraíba.
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- PCN + Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
- PPGLE – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.
- PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SEE - Secretaria de Estado da Educação.
- UNB – Universidade de Brasília.
- UNESP – Universidade Estadual Paulista.
- USP - Universidade de São Paulo.
- UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.
- UFF - Universidade Federal Fluminense.
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2. CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA AULA DE ELE A PARTIR DA LITERATURA AFRO-COLOMBIANA DE AUTORIA FEMININA</b> .....	<b>16</b>
2.1 O ensino da literatura no contexto escolar: problemas, desafios e alternativas .....	16
2.1.1 Ponderações sobre os paradigmas da formação de leitores .....	18
2.1.2 Concepções contemporâneas de leitura e leitores .....	24
2.1.3 Estética da Recepção: uma alternativa viável para a formação de leitores .....	28
2.1.4 A literatura e a formação de leitores nos documentos oficiais da educação brasileira ..	33
2.2 Ensino de língua espanhola e de literaturas hispânicas no contexto brasileiro .....	39
2.2.1 Políticas Linguísticas relativas ao ensino de ELE no Brasil .....	39
2.2.2 Diagnóstico do ensino de Língua Espanhola na Paraíba .....	45
2.2.3 A presença do texto literário nas aulas de ELE .....	48
2.3 Relações étnico-raciais na escola e na aula de espanhol: caminhos para a formação leitora .....	55
<b>3. CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LITERÁRIAS DA MULHER AFRODESCENDENTE E A LITERATURA AFRO-COLOMBIANA</b> .....	<b>62</b>
3.1. Representações sociais das mulheres afrodescendentes na América Latina .....	62
3.2. Mulheres negras na literatura latino-americana.....	70
3.3. Notas sobre a literatura afro-colombiana.....	76
3.4. Estudos sobre a literatura afro-colombiana de autoria feminina no Brasil.....	79
3.4.1. Fortuna crítica da obra de Amalia Lú Posso Figueroa nos contextos brasileiros e colombiano .....	82
<b>4. CAPÍTULO III – <i>VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS</i> (2001)</b> .....	<b>84</b>
4.1. A autora e a obra.....	84
4.1.1. A contística de Amalia Lú .....	85
4.1.2. Chocó: um território negro .....	88
4.2. Leituras dos contos .....	89
4.2.1. “Fidelia Córdoba” .....	90
4.2.2. “Melitina Romana” .....	93
4.2.3. “Valentina” .....	101
4.2.4. Análises comparativas: entrelaçando os ritmos de Amalia Lú.....	108
<b>5. CAPÍTULO IV – DO PERCURSO METODOLÓGICO À PROPOSTA DIDÁTICA</b> .....	<b>117</b>
5.1. Método recepcional e a tipologia da pesquisa .....	117
5.2. Sujeitos, contexto e descrição do ambiente da pesquisa .....	119
5.3. O corpus da pesquisa .....	121
5.4. Racismo e sexismo, realidades mutáveis: uma proposta de leitura literária .....	122
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>145</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>156</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura, como outras manifestações artísticas, é parte da memória/história da sociedade humana e, conseqüentemente, de sua própria natureza. Atualmente, no campo literário, trava-se uma luta para que as vozes de escritores (as) que foram historicamente marginalizados (as) possam ser ouvidas através da visibilização de suas obras. Tal é o caso da literatura de autoria feminina, particularmente, a de mulheres negras.

Essa informação nos remete ao tema do preconceito racial, o qual está presente em todas as esferas da nossa sociedade, e resulta, entre outros aspectos, em exclusões sociais, históricas e literárias. Nesse contexto, acreditamos na necessidade de reconhecer o Brasil como um país racista em decorrência dos reflexos do período escravocrata, para poder agir e lutar contra o preconceito, repensando hábitos e fazendo denúncias. Pensamos que um caminho para criar uma sociedade mais justa é através da promoção de uma educação antirracista, logo, levar para a sala de aula textos literários de autoria feminina negra é um modo de colocar em prática essa discussão, além de dar visibilidade a essas obras, as quais ainda carecem da devida valorização.

Nesse cenário, apontamos que o objetivo central desta pesquisa é discutir as potencialidades da leitura de três contos afro-colombianos da obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001) da escritora afro-colombiana Amalia Lú Posso Figueroa na formação de leitores literários em uma disciplina eletiva interdisciplinar entre espanhol e arte para estudantes do ensino médio. Assim, a nossa principal pergunta de investigação é: como trabalhar as potencialidades das narrativas de Figueroa nas aulas de ELE com alunos da educação básica para promover sua formação como leitores literários, visando a possibilidade de mudança de seus horizontes de expectativas?

A fim de alcançar o referido objetivo central, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) refletir sobre o ensino de literatura na contemporaneidade e sua aproximação com as relações étnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) como um caminho produtivo para a formação de leitores;
- b) examinar as representações sociais e literárias das mulheres negras latino-americanas;
- c) analisar os contos “Melitina Romaña”, “Fidelia Córdoba” e “Valentina”, através das seguintes categorias: a representação das protagonistas; as marcas da literatura afro-colombiana e a presença de elementos do realismo maravilhoso; e
- d) elaborar uma proposta didática de leitura dos contos selecionados com o intuito de ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes colaborando, assim, para a formação de leitores através do método recepcional, bem como, proporcionando uma educação

antirracista e de combate ao sexismo. A execução das atividades que compõem a referida proposta não foi possível devido às conhecidas circunstâncias provocadas pela pandemia de covid-19 que iniciou no ano 2020. Por isso, nos limitamos a apresentar uma proposta aos professores interessados em formar leitores literários nas aulas de ELE.

O livro *Vean vé, mis nanas negras* (2001) conta com dez edições e uma tradução para o galego, além de traduções parciais para outros idiomas, como o português. Entretanto, a investigação bibliográfica realizada em função desta dissertação revelou a escassez de estudos críticos sobre essa obra, apesar do significativo número de reedições. Isto imprime relevância ao nosso trabalho na medida em que pode contribuir para sua divulgação no Brasil, não apenas no meio acadêmico, mas, principalmente, na escola.

Ademais, ao promover o conhecimento da referida obra, nosso estudo está em sintonia com a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que estabelece o direito dos alunos do ensino fundamental e médio de conhecer as histórias, as literaturas e as culturas africanas, afro-brasileira e indígena. Dessa forma, se enfatiza a importância da ressignificação da cultura de matrizes africanas na sala de aula, a fim de desconstruir preconceitos e reconhecer o fato de que esses povos fazem parte da formação da diversidade cultural latino-americana. Nesse sentido, defendemos que a promoção de reflexões sobre a representação da mulher negra, através de projetos que visam a formação de leitores literários, pode ser um caminho adequado para ampliar o horizonte de expectativa dos estudantes. Além disso, trata-se de uma oportunidade de romper os paradigmas que insistem em limitar os estudos afrodescendentes na escola ao dia vinte de novembro, data em que se comemora o Dia da Consciência Negra no Brasil.

Nossa investigação se fundamenta teoricamente nos trabalhos de Lúcia Ozana Zolin (2010), no que se refere à literatura de autoria feminina; Alejandra Valdés (2018), sobre o passado histórico da mulher afrodescendente; Yesenia María Escobar Espitia (2012), em relação às características da literatura afro-colombiana; e Vera Teixeira Aguiar e Maria da Gloria Bordini (1988), que sistematizaram o Método Recepional, escolhido como referência para o desenho da proposta didática, dentre outros.

Esta dissertação é constituída por uma introdução na qual se apresenta o nosso objeto de estudo, ressaltando seus objetivos, sua relevância teórica, o corpus selecionado, bem como sua estrutura. O desenvolvimento da pesquisa está dividido em quatro capítulos, seguidos das considerações finais, das referências, de um glossário monolíngue desenhado para auxiliar na realização das atividades, apêndices compostos pela ementa da eletiva proposta nessa dissertação e um questionário, e anexos integrados por letras de músicas, poemas e os contos “Fidelia Córdoba”, “Melitina Romana” e “Valentina”.



O primeiro capítulo, intitulado “Perspectivas para a formação de leitores literários na aula de ELE a partir da literatura afro-colombiana de autoria feminina”, aborda os problemas, desafios e paradigmas do ensino da literatura no contexto escolar. Também se descrevem os conceitos básicos de leitura e leitor, bem como da teoria da estética da recepção e do método recepcional, discorrendo acerca da presença da literatura nos documentos norteadores do ensino básico nacional (PCNEM, OCEM, BNCC). O capítulo ainda apresenta um panorama das políticas linguísticas relativas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (LE), no país e no Estado da Paraíba, além de discutir o papel do texto literário na aula de ELE e refletir sobre as relações étnico-raciais e a educação antirracista no contexto escolar como desafio a ser assumido pelos professores de espanhol, visto que pode ser um caminho produtivo/significativo para a formação de leitores.

No segundo capítulo, “Considerações sobre as representações sociais e literárias da mulher afrodescendente e a literatura afro-colombiana”, se definem os termos fundamentais para a análise das obras que conformam o corpus da investigação, a saber: crítica feminista, literatura de autoria feminina e afro-colombiana. Ademais, se descrevem as representações sociais e literárias da mulher afrodescendente latino-americana e se apresenta uma revisão das investigações brasileiras em torno da literatura feminina afro-colombiana e a fortuna crítica da obra de Amalia Lú Posso Figueroa nos contextos colombiano e brasileiro.

Já o terceiro capítulo, “*Vean vé, mis nanas negras (2001)*”, oferece dados fundamentais acerca da vida e da produção literária da escritora, principalmente, sobre o mencionado livro. Essa parte da dissertação também descreve o contexto histórico da região em que se desenvolvem os acontecimentos narrados nos contos que integram o corpus selecionado. Por fim, apresenta uma análise individual e comparativa dessas narrativas a partir das categorias citadas anteriormente no objetivo específico c).

Por sua vez, o quarto capítulo, “Do percurso metodológico à proposta didática”, está dedicado à metodologia e à proposta didática. Nele, retomam-se os objetivos da pesquisa, descrevendo as etapas do método recepcional, a tipologia do estudo, o contexto e os alunos, bem como o corpus e a proposta didática. Sobre a proposta apresentada, vale a pena esclarecer que o planejamento didático-pedagógico está constituído por atividades pensadas para ser aplicadas por professores de ELE em uma eletiva do Ensino Médio e podem ser adaptadas para a realidade de cada contexto escolar.

Acreditamos que esta dissertação poderá contribuir como guia ou consulta para os professores de espanhol como língua estrangeira que se interessam pela formação de leitores literários no ensino médio, em consonância com a temática da representação literária da mulher

negra, especialmente, a afro-colombiana. Do ponto de vista didático, é uma oportunidade de dar continuidade ao processo de formação de leitores literários a partir de uma eletiva interdisciplinar entre Espanhol e Arte, que tem como ênfase a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes na esteira de leituras individuais, compartilhadas, debates e atividades lúdicas.

## **2 CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA AULA DE ELE A PARTIR DA LITERATURA AFRO-COLOMBIANA DE AUTORIA FEMININA**

Este capítulo consta de três seções. Na primeira, apontamos problemas e desafios do ensino da literatura no contexto escolar. Posteriormente, descrevemos os paradigmas do ensino de literatura, particularmente, os relacionados com a formação de leitores literários. Em seguida, discutimos os conceitos básicos de leitura e leitor, apresentando os fundamentos da teoria da estética da recepção e do método recepcional, usado como referência para a elaboração da proposta didática desenvolvida nesta dissertação. Nela, também abordamos a presença da literatura nos documentos norteadores da educação básica de nosso país. Na segunda seção, tecemos um panorama das políticas linguísticas relativas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil e no Estado da Paraíba. Além disso, nos debruçamos sobre a importância do texto literário na aula de Espanhol. Por fim, na terceira parte, refletimos sobre as relações étnico-raciais na escola e sua conexão com a formação de leitores.

### **2.1 O ensino da literatura no contexto escolar brasileiro: problemas, desafios e alternativas**

No artigo, “Sobre “por que” e “como” ensinar literatura”, Inara Ribeiro Gomes (2010) identifica diversas causas para a perda de espaço do ensino da literatura na educação linguística e leitora no contexto escolar de nosso país. Entre essas causas, Gomes (2010, p. 1-2) menciona (a) o ingresso de muitos alunos na escola que antes não tinham essa oportunidade, (b) uma crescente desvalorização das humanidades e (c) a falta de formação adequada de professores. Fora do âmbito escolar, ela aponta a evolução dos meios de comunicação audiovisual como um fator que contribui para desvalorizar a literatura em sua função básica de suprir as demandas humanas por ficção.

Acreditamos que esse desinteresse social pela literatura alcança também o entorno escolar e afeta seu ensino, pois hoje a leitura literária é vista como mais uma prática dentre muitas outras e, em variados casos, a escola não consegue formar leitores competentes para interpretar os diversos sentidos do texto literário. Essa incapacidade pode ser também o resultado de uma inadequada formação docente, que, geralmente, se manifesta na escolha de um paradigma de ensino baseado na historicidade em detrimento do trabalho com a leitura do texto literário.

Nesse sentido, Gomes (2010, p.4) critica a tendência “[...] a valorizar mais os “meios” (os períodos ou estilos, os conceitos, técnicas e métodos de análise) do que o “fim” (o sentido construído pelo leitor a partir da leitura direta das obras).” Essa última prática dificilmente acontece no ensino médio e até mesmo nos cursos de licenciatura em Letras. A partir dessa crítica, a autora chama a atenção para a necessidade de se “[...] decidir se a escola deve “ensinar literatura” ou “ensinar a ler literatura”.” (GOMES, 2010, p.2). Defendemos que a escola forme leitores literários críticos, criativos e fruidores, capazes de preservar o gosto pela leitura literária no decorrer da vida. Assim, a presença da literatura na escola não deve ficar restrita a meras atividades instrumentais, mas precisam ser significativas e diversificadas a fim de formar leitores literários competentes.

Outro problema que afeta o ensino de literatura na educação básica é seu tratamento como obrigação, dever ou tarefa, o que acaba desestimulando o ato de ler quando se trata de uma leitura distante da realidade ou do gosto dos estudantes. Em vista disso, merecem atenção as reflexões de Rita Jover-Faleiros (2019) expostas em seu artigo “O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto”. Para Faleiros (2019, p.3) há um descompasso entre o tratamento da leitura na escola como uma obrigação e “[...] a representação da leitura como uma atividade de fruição [ou seja, de desfrute].” Pensando nesse conflito de abordagens, cabe questionar: como formar leitores fruidores no Brasil? Trata-se de uma indagação que merece atenção especial dos docentes de língua materna e de língua estrangeira, que, em muitos casos, negligenciam a formação de leitores.

Os resultados da última pesquisa de Retratos da leitura no Brasil<sup>1</sup>, divulgados em setembro de 2020 a partir de dados coletados no ano de 2019, ilustram uma diminuição contínua no número de alunos que declararam gostar de ler à medida que transitavam para os anos finais na escola, o que pode ser um indicador de desempenho docente inexpressivo em matéria de formação de leitores – no âmbito do ensino fundamental II e ensino médio – situados nesses níveis de instrução, ainda que essa não seja a única causa dos referidos resultados. A pesquisa revelou uma diminuição de aproximadamente 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019.

Segundo esse mesmo estudo, houve uma queda expressiva do número de leitores entre as faixas etárias de 11 a 17 anos, bem como de pessoas que possuem o Ensino Superior. Já na faixa dos 5 a 10 anos de idade, apresentou-se um aumento no número de leitores, passando de

---

<sup>1</sup> Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa realizada em nível nacional, através da parceria entre o Instituto Pró-livro, o Itaú Cultural e o IBOPE Inteligência. Tem como objetivo, avaliar e divulgar os hábitos e comportamentos dos leitores literários brasileiros. A coleta é realizada a cada quatro anos, e, considera leitor, aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

67% em 2015 para 71% em 2019, ou seja, as crianças leem mais que os adolescentes e adultos. Através destes dados, fica a reflexão e a inquietação quanto à diminuição do gosto pela leitura com o avançar das séries escolares. Isso nos leva a confirmar a necessidade de projetos que visem a prática e o estímulo para a leitura literária no espaço educacional, de modo que esses jovens deem continuidade ao hábito de ler no futuro.

Entre as justificativas dos não-leitores, destacam-se, justamente, o acesso contínuo às plataformas digitais, o que indica que muitos brasileiros estão trocando o direito à fantasia e diversão dos livros literários pelas redes sociais. Os dados apontam que, dentre os indivíduos que não leem, 68% dedicam seu tempo livre à televisão, 56% usam a internet, 55% usam o *whatsapp*, e, apenas 7% leem livros impressos ou digitais. Isto significa que, hoje, os livros literários têm perdido seu espaço para outras fontes de diversão, o que se reflete nos resultados não satisfatórios na formação de leitores no Brasil, principalmente, a partir do ensino fundamental II.

Diante da realidade descrita, o desafio para todos os atores educacionais em matéria de formação de leitores é enorme e complexo. No âmbito de nossa atuação, o ensino de ELE, entendemos que seja possível contribuir para essa formação a partir da promoção da leitura de textos literários, aplicando metodologias adequadas, como defendemos mais adiante. Porém, antes, é preciso refletir sobre alguns paradigmas relacionados ao ensino de literatura desenvolvidos ao longo dos anos.

### 2.1.1. Ponderações sobre os paradigmas da formação de leitores

Nesta seção, nos debruçamos sobre o livro *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), de Rildo Cosson, buscando subsídios para possíveis adaptações ao contexto de línguas estrangeiras. Na obra, o autor disserta sobre os seis paradigmas no campo do ensino da literatura no Brasil, englobando aspectos conceituais, metodológicos e pragmáticos, com o intuito de realizar uma análise de uma perspectiva ampla. O mencionado livro abarca desde a herança jesuíta na educação brasileira até os paradigmas contemporâneos, mostrando, assim, a sucessão das transformações históricas quanto à concepção de ensino de literatura. Para o autor,

Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma. (COSSON, 2020, p.7).

Cabe frisar que as transformações de paradigmas não excluem suas percepções anteriores, o que pode equivaler a uma convivência mútua entre diferentes perspectivas. Segundo Cosson (2020, p.10), “[...] um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais ou imperfeitas, ou seja, não há uma prática que corresponda totalmente ao paradigma identificado.” De tal forma, não há uma prática ideal definida como prescrição, e, por esse motivo, sempre existe uma emergência na constituição de novos paradigmas.

Seguindo a ordem cronológica, destacam-se dois paradigmas tradicionais (moral-gramatical e histórico-nacional) e quatro contemporâneos (analítico-textual; social-identitário; formação de leitor e letramento literário), os quais, de acordo com Cosson (2020, p.7), emergem do final do século XX à atualidade. Posteriormente, discorreremos brevemente sobre os seis paradigmas, centrando-nos naqueles que estão relacionados à formação de leitores, eixo da nossa pesquisa.

Dentro do paradigma moral-gramatical, os dois maiores objetivos são ensinar a língua, isto é, determinando o uso da gramática normativa, e formar moralmente os estudantes, recortando trechos literários que os instruem nesse sentido. O professor é considerado um “erudito” e deve “transmitir” seus conhecimentos para o discente. Por sua vez, no paradigma histórico-nacional, a literatura é marcada pela representação da identidade nacional e do patriotismo. Nessa concepção, o valor estético é menos importante, apenas validando o aspecto documental e testemunhal de obras que descrevem o Brasil.

Já o paradigma analítico-textual ganhou corpo a partir de 1970. Para Cosson (2020, p.73), o que define a concepção de literatura nesse paradigma é o grau da elaboração estética dos textos literários, a qual, “[...] só pode ser conquistada pela leitura e pela análise minuciosa da constituição das obras que se qualificam esteticamente como literários.” (COSSON, 2020, p.77-78). Tais objetivos são dados na leitura do texto, já que a obra possui, em si, todos os elementos necessários para determinar sua leitura e revelar o sentido mais profundo da literariedade, ou seja, o fim está no texto e, por isso, não há nada além do texto que interesse ao leitor. Essa concepção limitada do paradigma analítico-textual, suscitou muitas críticas. Inclusive, é possível questionar se a análise minuciosa anularia a fruição estética, dificultando a interação dos alunos com a obra. Além disso, não faz parte desse paradigma considerar os conhecimentos prévios do leitor. Nessa perspectiva, trata-se, portanto, de uma leitura engessada, a qual pode impedir o prazer do ato da leitura.

Por seu turno, o paradigma social-identitário surge dos confrontos e conflitos entre os eixos estético e ético, colocando em evidência as tensões culturais e políticas. Neste modelo, se reconhece o cânone literário, mas também se inclui obras que “[...] foram esquecidas ou subvalorizadas por conta de discriminações sociais de seus autores ou temáticas.” (COSSON, 2020, p.100). Isso significa que se abre espaço para denúncias de representações estereotipadas e preconceituosas de minorias, além de outras culturas encontradas em obras do passado e contemporâneas.

De acordo com Cosson (2020, p.101), o mencionado paradigma demanda dos leitores um posicionamento ético e, no limite, impõe-se o valor estético. Busca a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da valorização de autores e livros que dão voz às diferenças, além de defenderem grupos minoritários como forma de empoderamento simbólico. Esse modelo também pode funcionar como um meio de humanizar os leitores em formação e permitir que eles identifiquem pessoas diferentes, reconhecendo-as como suas semelhantes, ao passo em que se entrelaça estética e ética, combatendo, a opressão, o preconceito e a discriminação das minorias. Assim, busca-se desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar, com a literatura assumindo uma função social. Uma das opiniões negativas destacadas por Cosson (2020, p.123) em relação ao citado modelo é que, nele, a formação do leitor literário é colocada em segundo plano em favor do debate das questões sociais.

Em relação ao paradigma do letramento literário, vale a pena registrar que o conceito foi cunhado por Graça Paulino no final da década de 1990. Posteriormente, Paulino juntamente com Cosson (2020, p.172), definiram o termo como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” Trata-se de uma prática, uma experiência a ser sentida e não um conteúdo ensinado. Para o autor (2020, p.177), “[...] por ser única, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular de linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, a experiência literária é extremamente libertária e humanizadora.” (COSSON, 2020, p.177). O letramento literário tem como objetivo desenvolver a competência literária dos leitores, ou seja, promover uma experiência humanizadora, que ocorre na transação realizada entre o leitor e a literatura experimentada, tornando-se um excelente recurso para criar a consciência cidadã nos estudantes, pois, além dos valores simbólicos, pode multiplicar a visão de mundo.

No que tange ao paradigma da formação de leitores ou de fruição, Cosson (2020, p.130) afirma que esse modelo rotula de literário um vasto corpo de textos que circulam dentro e fora da escola. Para o autor, abarca “[...] praticamente toda a sorte de impressos que participa de

alguma forma do mundo ficcional ou poético.” (COSSON, 2020, p.130). Esse leque amplo oferece ao professor a liberdade de levar a literatura para a sala de aula conforme as necessidades didáticas ou interesse dos estudantes. Contudo, é importante reconhecer que a formação de leitores é um processo complexo de longa duração, que demanda um adequado desenvolvimento profissional e uma esmerada dedicação docente.

O início desta formação ocorre já na primeira infância e vai se desenvolvendo ao longo da vida. Cosson (2020, p.130) informa que “[...] para dar conta de tantos e tão diversos textos, costuma-se segmentá-los por faixas etárias e períodos de ensino.” Considerando o amplo repertório de textos literários, percebemos que selecionar os textos adequados para cada etapa educacional não é uma tarefa simples. Nota-se que a formação de leitores, na escola, ocorre por meio de estágios, e esses demandam diferentes tipos de textos. Assume, portanto, uma forma de pirâmide textual “[...] cuja base incorpora praticamente todo impresso e vai afunilando no decorrer dos anos escolares para alcançar ao final do percurso, no seu topo, a literatura canônica.” (COSSON, 2020, p.132). Infere-se, portanto, uma supervalorização do cânone literário, colocando-o no topo da hierarquização literária, subestimando a capacidade leitora dos estudantes, como se todos os alunos do ensino fundamental não fossem capazes de compreender uma obra canônica. Para o estudioso, nesse paradigma, a literatura vale pelo seu caráter formativo.

Seguindo os preceitos desse paradigma, há quem defenda que a leitura literária é fundamental para o aprendizado da escrita, enquanto outros consideram o texto literário como veículo preferencial para a formação do cidadão, sendo esse, em nosso entendimento, seu maior papel no ambiente escolar. No entanto, os dois aspectos formativos citados anteriormente são secundários no paradigma da formação do leitor, conforme a visão de Cosson (2020, p.123).

Para ele, a literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões interligadas entre si. A primeira é o fato de que por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona, ao leitor, experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, ajudando-o, assim, a entender melhor o seu mundo. Em contato com as crianças, estimula a imaginação; sob o olhar dos adolescentes, amplia modelos identitários. No caso dos adultos, ajuda a refletir sobre a sociedade em que se vive.

A segunda razão diz respeito à concepção da literatura enquanto o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito de leitura. A ligação entre ambas ocorre por meio da fruição do texto, ou seja, pelo prazer do ato de ler. O estudioso explica que



[...] é porque se apresenta como deleite que a leitura literária inicia e consolida a competência de ler. Daí que essa forma de ler – a leitura prazerosa – seja ao mesmo tempo ponto de partida, parte do percurso e ponto de chegada na formação do leitor. (COSSON, 2020, p.134)

A partir do fragmento, entendemos, então, que a leitura prazerosa é ponto de partida porque alimenta o gosto pela leitura, e ponto de chegada, pois contribui para o desenvolvimento do leitor. Também constatamos que o objetivo geral desse paradigma é a formação de um leitor que sinta prazer pela leitura, ou seja, propõe a fruição. Além disso, há outros três objetivos específicos, que, juntos ou separados, constituem a base pedagógica do paradigma: “[...] desenvolver o hábito da leitura, criar gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo.” (COSSON, 2020, p.134). Assim, percebemos o interesse pela formação de um leitor crítico, logo, autônomo e competente.

No entanto, é necessário ter em conta que Rildo Cosson (2020, p.139-140) enfatiza que o principal compromisso do citado paradigma é com a leitura literária na prática essencial, ou seja, sem nenhuma prescrição. Não há mais o que transmitir e, sim, praticar. Nesse cenário, o professor se torna um mero facilitador do acesso aos textos ou, no máximo, um animador da leitura. Não há um conteúdo a ser ensinado, e sim, uma prática através de leituras de fruição. Nesse caso, o autor destaca que o grande problema desses três objetivos específicos é justamente, o apagamento do caráter social da leitura. Segundo as palavras desse estudioso, não há conteúdo nem hierarquias e o entendimento é limitado à fonte de prazer e diversão. O autor ainda critica essa perspectiva quando destaca que:

[...] o texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústias, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas. A literatura vai muito além do entretenimento, do lazer, da diversão, que são os predicados usualmente aceitos e defendidos da leitura de fruição. (COSSON, 2020, p.138)

Concordamos com as palavras do estudioso na citação anterior. Acreditamos que a formação do leitor fruidor está na base da construção do leitor literário, mas, no entanto, não se pode restringir a literatura à sensação de deleite. Afinal, aprendemos a ver a vida por outros ângulos e até mudamos pensamentos e sensações através da arte literária, além, é claro, da ampliação de horizontes de expectativas que o texto literário (doravante TL) nos proporciona.

Cosson (2020, p.140-142) informa também que, neste paradigma, o professor assume outros papéis que antes eram considerados irrelevantes ou mesmo inexistentes: 1- a troca do erudito pelo apaixonado; 2- leitor-modelo, no qual o professor é um exemplo a ser seguido; e

3- papel de mediador, atuando como motivador, orientando a seleção de textos, coordenando debates sobre os textos e colaborando com a criação dos sentidos do texto. Já o aluno, parece ter uma única função: praticar a leitura dos textos literários. Para isso, são idealmente garantidos: liberdade de escolha dos textos; gratuidade da atividade; acolhimento da interpretação do leitor como legítima. Para o autor, tudo isso é realizado em nome do gosto, do hábito e do prazer que essa prática deve trazer ao leitor. Desse modo, o leitor passa a ter uma posição ativa que contribui com a sua formação.

Observamos um ponto frágil nesse paradigma no que se refere ao lugar disciplinar da literatura que, de acordo com Cosson (2020, p.145), se concentra na educação infantil e no ensino fundamental. Essa percepção nos leva a reafirmar nossa crença de que a formação de leitores é um processo contínuo, isto é, que não finaliza com a conclusão da educação fundamental. Dessa maneira, não se pode subestimar a inteligência do estudante nem sua capacidade de pensar, sendo necessário provocá-las, desde as primeiras leituras. Ao analisarmos a interação entre leitor e obra literária, percebe-se que as pistas e os questionamentos sobre o texto exercitam o pensamento crítico e, por essa razão, são etapas que o farão progredir.

Outro aspecto delicado do modelo se refere às atividades de sala de aula. No paradigma da formação de leitores, Cosson (2020) coloca a prática de leitura como o preceito básico e concordamos com essa ideia. Entretanto, o autor afirma que a maior vantagem nesse paradigma é a leitura integral das obras, embora, em virtude desse escopo, se reduza a isso. Em outras palavras, não há um trabalho ou projeto a ser desenvolvido com os alunos já que o foco central se baseia na leitura por prazer. Por outro lado, as avaliações se limitam ao número de livros lidos ou à oralização da obra na sala de aula, o que pode ser pouco eficiente ou constrangedor para os alunos mais tímidos, podendo levar a resultados imprecisos.

Em sua opinião, o maior mérito do paradigma da formação de leitores é o reconhecimento do leitor como sujeito da leitura. No entanto, é necessário enfatizar que para dar conta da centralização do leitor no processo educativo, o paradigma termina por operar atalhos, lacunas e limitações. Vejamos:

[...] um desses atalhos é a aliança com o paradigma histórico-nacional, dividindo a escola em dois territórios: um que é da formação do leitor, que engloba a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e outro que é do ensino da literatura, compreendendo o ensino médio. (COSSON, 2020, p.165-166).

Discordamos da visão limitada do paradigma apresentada na citação. Como já mencionado nesse capítulo, acreditamos que a formação do leitor literário se inicia, sim, na primeira infância, mas não finaliza no ensino fundamental I nem se limita às séries escolares, ou seja, tem caráter progressivo. Pensamos que as descrições do paradigma da formação do leitor literário, conforme apresentadas por Cosson (2020), se restringem à formação do leitor geral, fruidor, mas não de um leitor literário crítico e criativo. A formação de leitores é mais abrangente que a simples fruição e precisa ser ressignificada no que refere à formação do leitor literário, principalmente, quando pensamos no contexto das aulas de língua estrangeira.

O professor também deve ser criativo para descobrir formas de instigar o interesse do aluno pelo texto literário, ou, pelo menos, provocar a curiosidade, a interação, bem como para escolher as melhores perspectivas teóricas e metodológicas cujo intuito seja aproximar o estudante do texto literário, sem aprisioná-lo ao tema, gênero ou época. É necessário criar condições para o aluno experimentar o afeto pelo texto literário e buscar garantir que a literatura o cativa.

Em nossa visão, o trabalho com o texto literário em sala de aula deve focar na formação de leitor em todas as etapas escolares, não limitando-se a fruição, mas considerando que a literatura tem o poder de mudar a visão do leitor, de promover o prazer e a autonomia, além de ampliar o seu horizonte de expectativas. Também é preciso observar que a literatura conta com teorias que colocam o leitor no centro do processo, como é o caso da Estética da Recepção que será apresentada mais adiante.

Segundo as ideias expostas até aqui sobre os paradigmas de ensino de literatura no contexto escolar, bem como as questões relacionadas à leitura, a formação de leitores se vislumbra como uma necessidade para a formação humanista e cidadã dos alunos. Por isso, defendemos que formar leitores pressupõe tornar o indivíduo apto a ler fora dos muros da escola, ao passo em que vive experiências literárias por iniciativa própria. Esse sim é um desafio na sociedade na qual uma gama de tecnologias disputa a cena com as artes, entre as quais se destaca, por todas as razões evidenciadas pelos paradigmas apresentados, a literatura.

### 2.1.2 Concepções contemporâneas de leitura literária e leitores

Não é novidade para ninguém que a literatura é uma das expressões e formas artísticas mais antigas da humanidade. Por essa razão, está presente de diversas maneiras nas civilizações existentes. Apesar de prescindir de uma definição unívoca ou concreta, se relaciona com os textos verbais, orais ou escritos, ficcionais ou não, isto é, pode ser definida como uma

manifestação artística da linguagem. Nesse sentido, o texto literário possibilita ao leitor abstrair-se do mundo real e adentrar no mundo da imaginação sem sair de seu lugar físico. A leitura literária, em sua essência, permite experiências subjetivas no leitor, pois dela deriva a troca de informações entre a interioridade de cada um e do texto, ou seja, a leitura é singular. Em sua singularidade, a literatura entrecruza mundos e aguça sensibilidades.

Por conseguinte, o ato de ler é um direito de todos. Entretanto, no que tange a leitura literária no contexto escolar, é importante frisar que não basta a escola oferecer uma biblioteca recheada de livros para os alunos, sem que haja um trabalho de conscientização sobre a importância do texto literário na construção da identidade humana, bem como na formação do cidadão crítico, criativo, capaz de repensar a sociedade e o mundo que o rodeia. É necessário levar o estudante a um encontro efetivo com o mundo ficcional. Para isso, é importante considerar, inicialmente, sua realidade e conhecer suas inclinações para promover a ampliação do repertório de leituras e nutrir o hábito de ler criticamente. No artigo “O papel da literatura na escola”, Regina Zilberman (2008, p.18) enfatiza que:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado.

Aproveitamos as palavras da estudiosa para reforçar nosso entendimento de que o texto literário provoca fabulação, sensações individuais e lúdicas com um pé na realidade, tendo em vista os conhecimentos prévios de cada leitor. Afinal, o momento de leitura é condicionado pela transação entre autor, texto e leitor, cuja experiência literária é efetivada pelo raciocínio, a emoção e a fruição.

Em “A literatura e a formação do homem”, incluído no livro *Textos de intervenção* (2002), Antonio Candido<sup>2</sup> indica quatro funções que o texto literário de ficção desempenha na sociedade, as quais acreditamos que se encaixam no trabalho com literatura nas aulas de ELE na perspectiva de humanização. As referidas funções são: psicológica, educativa, conhecimento sobre a realidade e humanizadora.

Segundo o crítico literário, a função psicológica é própria da ficção e da fruição, definida por um processo que nos altera por dentro, nos tornando mais compreensivos, abertos tanto à

---

<sup>2</sup> Antonio Candido de Mello e Souza (1918 - 2017) foi um professor universitário brasileiro, sociólogo, humanista, crítico literário e estudioso da literatura. Suas reflexões foram fundamentais para a formação da crítica da literatura brasileira.

sociedade quanto ao nosso semelhante. Por sua vez, a função educacional intensifica princípios e valores sobre a realidade; tem instrução humanista, mas não se trata de treinamento moral, tampouco de demonstrar o que é correto ou errado. Ao invés disso, a literatura permite às pessoas trilharem seus caminhos, na instância em que o leitor se considera capaz de escolher sobre o que é bem ou mal, de acordo com o que acredita. Na função de conhecimento sobre a realidade, o autor agrega que o texto literário tem capacidade de atuar sobre o leitor ao desvelar outros mundos e realidades talvez antes desconhecidos.

Por fim, temos a função humanizadora, que engloba todas as variações antes mencionadas. Para o estudioso, a função humanizadora pode confirmar a humanidade do homem. Nesse sentido, se caracteriza por provocar reflexões, ser não só transformadora, mas também uma necessidade fundamental, já que complementa a nossa vida, portanto, sendo um direito de todos nós. Candido (2002, p.85) considera que a literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” Concordamos com a visão do crítico e acreditamos que a arte literária nos enriquece internamente, sendo capaz de fazer com que mudemos nossa visão sobre determinados assuntos, ao passo em que podemos nos tornar mais éticos e justos a partir de nossas leituras.

Nessa perspectiva, Regina Zilberman (2008, p.17) ressalta que a literatura é ambígua, posto que provoca um duplo efeito no leitor e

[...] aciona sua fantasia, colocando em frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê.

Compreendemos que, mesmo que o texto literário seja distante do universo do leitor, esse pode conduzi-lo a novas experiências, pois o receptor parte da sua própria realidade, para conhecer a cultura e ideologias do outro. É nessa direção que tal característica o leva a expandir seus horizontes de expectativas. No texto “O leitor”, presente no livro *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, se apresenta uma evolução do conceito de leitor e de seu papel no ato de leitura. Compagnon (2001, p.152) assinala que o leitor

[...] tem um ponto de vista móvel, errante, sobre o texto. O texto nunca está todo, simultaneamente presente diante de nossa atenção [...] o leitor, a cada instante, só percebe um de seus aspectos, mas relaciona tudo que viu, graças à sua memória, e estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem do seu grau de atenção. Mas nunca tem a visão total do itinerário.

A respeito da ideia anterior, entendemos que sempre vamos aprender ou enxergar novidades no texto literário. A releitura de um mesmo texto pode nos levar a novas direções, considerando que nesse intervalo, adquirimos novos conhecimentos e os valores podem ser transformados, ou seja, é o leitor que dá vida ao texto literário, tal como em todas as obras de arte. Nessa ótica, Compagnon (2001, p.152) define o repertório de leitura como sendo:

[...] o conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à leitura. Mas também o texto apela para um repertório, põe em jogo um conjunto de normas. Para que a leitura se realize, um mínimo de interseção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, isto é, o leitor implícito, é indispensável.

Isso significa que a leitura pressupõe uma contribuição do leitor a partir de seu conhecimento pretérito, seus valores, suas percepções, dentro de uma interação entre ele e o texto, na qual ocorre a convergência, isto é, o engajamento entre as partes envolvidas. A leitura é, portanto, um diálogo entre o texto e os conhecimentos socioculturais do leitor real encarregado de construir o sentido do texto.

Em outras palavras, o leitor real é o receptor do texto, cuja rede de estruturas (o leitor implícito) exige e obriga o receptor a compreender o texto. Para Compagnon (2001, p.151), “[...] o leitor implícito é uma estrutura textual, percebida como uma imposição pelo leitor real [...]”.

Por sua vez, Regina Zilberman (2008, p.17) reconhece que a leitura é individual, mas que “O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos.” Daí a importância de reconhecer o caráter socializador da literatura e levá-lo para a prática em sala de aula. Esse momento de compartilhar leituras, impressões e reflexões sobre o texto literário pode provocar um engajamento enriquecedor entre os estudantes.

A partir do exposto até aqui, consideramos que, no contexto escolar, a socialização da leitura literária pode quebrar a visão de obrigatoriedade e aguçar a curiosidade dos estudantes para a realização de novas leituras. Além disso, ajuda a construir a consciência cidadã, a sensibilidade para determinados temas, a localizar o leitor no tempo e no espaço, bem como conduzi-los à criticidade. Essa construção ocorre, muitas vezes, a partir de um encontro entre o sujeito e o mundo, ponto em que há a ativação da alteridade. A verdade é que, por essa razão, o texto literário pode transformar histórias. Nesse sentido, para formar leitores literários competentes, é válido investir em estratégias de compartilhamento de impressões e

interpretações dos textos. Essas ações auxiliam na ativação do respeito à ideologia e ao pensamento do outro, visto que poderão explicitar seus gostos e pensamentos diante dos demais leitores. Portanto, configura-se um trabalho reflexivo que permite executar o exercício da escuta e da solidariedade.

Seguindo esta lógica de partilhar leituras e impressões de textos literários, observamos que na obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Teresa Colomer (2007, p. 106) enfatiza que “[...] a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.” Acreditamos que essa afirmação pode ser a chave -juntamente com outros métodos- para o desenvolvimento da prática leitora, sendo válida também no contexto da aula de LE. O desenvolvimento desta prática pode ativar a aquisição léxica, bem como o progresso de outras competências, como é o caso de falar e entender textos literários em língua estrangeira. Nesse sentido, deve ser explorada em todas as suas potencialidades.

Consideramos que a formação de leitores pode ser desenvolvida em todas as etapas de ensino e não apenas em língua materna. No contexto de LE, também é aplicável, pois o texto e o leitor compartilham o mesmo protagonismo numa relação dialógica dentro da qual cabe ao segundo a construção de significados que carregam os elementos linguísticos constitutivos da estrutura textual e, principalmente, dos conhecimentos prévios a partir da sua experiência acumulada.

No contexto de ELE, no qual se insere este trabalho, uma variável fundamental a ser considerada é a do nível de domínio da língua estrangeira, para que o ato de ler não se torne um motivo de frustração. Portanto, a escolha do texto literário e o teor das tarefas propostas, junto com o ensino de estratégias de leitura em LE, são imprescindíveis para garantir a formação do leitor, entendendo este como o indivíduo capaz de compreender significados e sentidos numa relação dialógica com o texto escrito, composta pela união entre sua visão de mundo e seus conhecimentos prévios.

A seguir, ampliamos a discussão sobre leitura literária, a partir das contribuições teóricas da Estética da Recepção, desenvolvidas por Hans Robert Jauss, a respeito da experiência estética, e Wolfgang Iser, acerca do efeito do texto, as quais nortearão a nossa proposta didática.

### 2.1.3 Estética da Recepção: uma alternativa viável para a formação de leitores

Pensar a formação de leitores e a leitura literária demanda reflexões em relação às questões teóricas e metodológicas que envolvem sua prática. Essa atenção supõe a busca de

soluções para os problemas relacionados ao ensino da literatura, recorrendo a teorias adequadas. Afinal, se almejamos a formação do leitor literário, não podemos usar os textos como meios para outras finalidades, tal como o ensino da gramática. O texto literário deve ser experimentado e, conseqüentemente, o leitor poderá ser afetado por ele. Logo, surge é necessário recorrer a teorias adequadas que abordem a literatura e sua didática, das quais fazemos uma breve apresentação.

Sabe-se que, em termos históricos e teóricos, o ensino da literatura construiu uma gama de correntes críticas. No século XIX, por exemplo, estavam vigentes os tradicionais biografismos -abordagem através da biografia do autor-, e desde então, surgiu a necessidade de buscar um método mais rigoroso de crítica literária. A partir dessa carência nasce, no século XX, o formalismo russo, detendo-se à estrutura da obra, cujo eixo central é o próprio texto. Em seguida, aparece o *new criticism* que considera o texto em sua totalidade e adota uma análise predominantemente descritiva. Depois surge a estilística, mais voltada para o texto, especialmente à poesia, buscando delinear as características do autor, porém não mais baseada na biografia e sim na produção literária. Já no estruturalismo, a estrutura é o ponto central. A partir daí, se sucedem outras vertentes críticas, tais como a semiótica literária, a sociologia da literatura e a psicanalista. Nesses períodos não se dava importância ao leitor, nem à interação com o texto. De fato, o leitor não era o eixo, já que se considerava apenas o processo criativo da obra. Por fim, aparece a Estética da Recepção, renovando a crítica literária através de uma teoria que põe em relevância outra forma de compreender o texto literário, pois estabelece o leitor como pilar da leitura. Sob esse viés, a literatura se considera uma experiência com a arte e define-se que a recepção é uma atividade estética.

O ponto de partida da Estética da Recepção está localizado nas correntes literárias de 1967, através de um ciclo de discussões que incluiu a conferência proferida por Hans Robert Jauss (1921-1997) na Universidade de Constança, na Alemanha. Neste evento, o crítico apresentou sete teses que estabelecem um novo modelo de estudo da literatura – tratando-se de uma tentativa de mudar os estudos sobre a leitura-, sem aderir às concepções vigentes na época que estavam pautadas no ensino da literatura por meio da historiografia e do cunho bibliográfico. Com esse propósito, o autor defendia uma educação literária a partir da teoria estético recepional e considerava que compreender o texto literário em seu contexto histórico é diferente de aprendê-lo na história. Para o teórico, a obra literária existe em função do receptor. Nesse sentido, ele advoga por um paradigma que visa investigar a experiência leitora do público e desloca a centralidade da obra para o leitor mediante o diálogo entre produção e recepção, um deslocamento que acontece pela compreensão do que é a experiência estética.



A mencionada experiência pode ser definida como um processo dinâmico que funciona como uma instância fundamental na leitura literária a partir do encontro entre o objeto estético -o texto literário- e o sujeito que o recebe - o leitor. Segundo Jauss (1979, p.79-82) para que ocorra esta experiência estética, é necessário que se mantenha o caráter de prazer e deleite no momento da leitura e que essa não se inicie com a interpretação da obra literária, nem buscando a intenção do autor, mas sim, visando a interação entre autor e leitor.

No artigo “Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética” presente no livro *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos*, a pesquisadora Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (2012) apresenta algumas reflexões sobre a experiência estética defendida por Jauss (1979), aclarando que esse conceito se fundamenta nos princípios aristotélicos da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* e servem de base para a proposta triangular do ensino de literatura defendida pela estudiosa. Ainda explica que

De acordo com Jauss, na experiência de *poiesis*, o leitor manifesta seu prazer ante a obra, sentindo-se co-autor [...] Já a *aisthesis* é “reconhecimento perceptivo”. Corresponde, segundo Jauss, a uma espécie de consciência receptora acionada pelo efeito que a obra de arte provoca no receptor, contribuindo para que ele renove sua percepção de mundo [...] A experiência por *katharsis* aciona a sensibilidade em relação aquilo que comove a alma e a deixa perplexa. A obra provoca reações e lança sugestões, levando o leitor a projetar-se para a liberdade estética, produzida pela autonomia e capacidade de julgamentos do receptor. (NÓBREGA, 2012, p. 243-248).

Nesse sentido, compreendemos que a primeira categoria se refere à criação artística ou produção de obras quando o leitor se torna co-criador a partir da sua imaginação e dos seus sentimentos. Já a segunda se relaciona com a recepção, isto é, com o prazer estético experimentado pelo leitor, que pode confirmar ou renovar sua visão sobre determinados temas. Por sua vez, a terceira tem a ver com o efeito catártico, ou seja, com a comunicação através da obra de arte que pode transformar a visão do leitor sobre determinados temas e convicções, além de dotá-lo da capacidade de julgar ou identificar-se, enfim, de mudar. Esse processo dinâmico, entre as três mencionadas categorias, é entendido pela pesquisadora como uma proposta triangular, a qual pode ser uma excelente metodologia para o tratamento do texto literário na aula da educação básica.

Notamos também que Jauss (1979) valoriza a noção de fruição e infere que o prazer estético acontece justamente na conjugação entre a criação artística, a recepção e o efeito catártico. Trata-se, portanto, de uma compreensão atenta ao prazer que ocorre de forma diferenciada em cada indivíduo, já que cada leitor tem suas próprias experiências culturais.

No artigo “A Estética da recepção: o Leitor na economia da Obra e da História”, Jefferson Cleiton Souza (2012, p. 54) esclarece que a experiência estética é objeto de análise da Estética da Recepção, junto com o recebimento das obras literárias nos diversos contextos históricos. Nessa perspectiva, dentro da Estética da recepção, pode haver diferentes recepções para um mesmo texto, o que significa que é possível analisar o efeito que ele causa em cada leitor a depender do tempo histórico em que a obra é lida e dos conhecimentos de cada receptor.

Para Jauss (1979), a análise da recepção literária supõe, por um lado, o momento do efeito, condicionado pela estrutura e, por outro, o da recepção em si, que depende do público, isto é, dos horizontes de expectativas dos leitores. Portanto, Jauss (1979) propõe como base de sua teoria a interação textual na qual se desenvolve “[...] um novo conceito de leitor que [estabelece] uma ponte entre as estruturas do texto e o mundo sócio-histórico em que a obra é acolhida.” (SOUZA, 2012, p. 55). Da ideia anterior se entende que a teoria está baseada na ampliação do horizonte de expectativa e na reconstrução dos sentidos, feita pelo receptor a partir do seu momento histórico. Além disso, o horizonte de cada leitor é ampliado através de leituras que o afastam dos conhecimentos já existentes, ou seja, quando este se depara com contextos novos.

Outro expoente da Estética da Recepção é o alemão Wolfgang Iser (1926-2007), já mencionado neste trabalho na seção anterior. Para o autor, além da interpretação convergir entre texto e leitor, a obra literária tem dois polos: o artístico, que se refere ao texto criado pelo autor, e o estético, relativo à leitura que é sempre atualizada pelo leitor.

Ainda sobre a relação texto-leitor, Kênia Cristina Borges Dias (2017, p. 456), no artigo “O ato da leitura”, publicado na *Revista fragmentos de cultura*, chama a atenção para a consideração de Iser (1979) de que “O texto é um exemplo de sugestões estruturadas para a fruição da imaginação do leitor, logo o sentido pode ser captado apenas como imagem, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.” Compreendemos, então, que o texto não entrega soluções ao leitor, mas apenas denota expectativas a serem experimentadas por ele, graças a sua capacidade de criar hipóteses em função da interpretação. Sendo assim, aqui não se pensa no significado de um texto literário, mas se questiona ou se explicita os efeitos experimentados pelo receptor no ato da leitura.

Por outro lado, retomando o papel do leitor, Dias (2017, p.458) ressalta que para Iser (1979), no ato de leitura, “[...] o leitor processa seu conhecimento prévio em consonância com os conhecimentos linguísticos e gramaticais [e] essa junção de elementos gerará sentido ao texto.” Essa atitude proativa do leitor reforça a pertinência do ensino da Literatura na escola

mediante o contato direto com o texto na sua integridade, através de propostas didáticas que estimulem o gosto e o prazer de ler.

Resumindo as ideias anteriormente expostas, entendemos que Jauss (1979) se voltava para a reconstrução dos sentidos feita pelo receptor a partir do seu momento histórico - recepção condicionada pelo destinatário - e a ampliação dos horizontes de expectativas, sem considerar a recepção como semelhante ao efeito estético. Já Iser (1979) se interessava mais pela precisão deste efeito ou reações que o texto causa no leitor e a forma como esse indivíduo reage - efeito causado pelo texto. Para ambos, o diálogo entre esses elementos é necessário para que haja a experiência estética, uma vez que ela ativa as tensões entre o texto e o presente, tornando possível, a partir daí, o receptor construir seus significados. Por esse viés, conclui-se que a leitura literária aciona a fantasia, a imaginação e a criatividade do receptor.

A Estética da recepção foi divulgada em solo brasileiro com mais precisão em 1988, quando foi proposta uma metodologia de ensino de literatura fundamentada nesta teoria. Essa didática é conhecida como Método Receptional e foi sistematizada pelas autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini. O referido método preza pela experiência estética do leitor sem abandonar a proporção histórica ou o contexto social do texto literário.

Essa proposta está incluída no livro *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1988). Nesta obra o método receptional de ensino de literatura se fundamenta na atitude participativa do aprendiz em contato com os diferentes tipos de textos, isto é, o ponto de vista do leitor é imprescindível. Além disso, surge como um auxílio para os professores que buscam subsídios para articular caminhos para a formação do leitor literário na escola. Seus objetivos visam que os alunos: 1. efetuem leituras compreensivas e críticas; 2. sejam receptivos a novos textos; 3. questionem as leituras realizadas em relação aos seus próprios horizontes culturais e 4. transformem os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Este método será detalhado no capítulo que se dedica à metodologia.

A partir das discussões abordadas anteriormente sobre a teoria da Estética da Recepção, consideramos válido o seu desenvolvimento no processo de formação de leitores tanto de L1 quanto de L2. Por isso, apresentamos nesta investigação uma proposta didática para o ensino de literatura nas aulas de ELE norteadas pelo método receptional que - como já foi dito - tem por base teórica a Estética da Recepção. Acreditamos que a utilização desse método em sala de aula pode favorecer um processo dinâmico de leitura literária entre os estudantes, considerando que eles se tornam co-criadores das obras lidas, ao construir novos conhecimentos e discursos através da socialização de suas experiências com os colegas.

Tendo em vista esses pressupostos, a seguir, adentramos nas reflexões em torno da presença da literatura nos documentos norteadores da educação básica brasileira.

#### 2.1.4 A literatura e a formação de leitores nos documentos oficiais da educação brasileira

Em solo nacional, o ensino da literatura existe desde a época da colonização portuguesa. Nesse período, estava ligado à arte da eloquência e seguia o padrão da catequese jesuíta. Um dos escritores quinhentistas mais populares do período é o padre José de Anchieta (1534-1597), também conhecido como Apóstolo do Brasil, missionário pertencente à Companhia de Jesus<sup>3</sup>, autor da primeira gramática da língua tupi, de poemas e textos em prosa. À vista disso, cabe registrar que, em seus primórdios, o ensino da literatura no país tinha função religiosa.

A mencionada ordem religiosa foi expulsa do país em 1759 e, a partir deste período, os ensinamentos educacionais passaram a dedicar-se a assuntos nacionalistas sob a responsabilidade do governo. Posteriormente, o ensino da literatura passou por diferentes fases e alterações normativas. Nesse percurso histórico, não podemos deixar de mencionar a LDB nº 5.692/71 que dicotomizava o ensino da Língua e o da Literatura, uma ruptura que contava com inúmeros defensores até recentemente. Vinte e cinco anos depois, surge uma nova versão da LDB/ Nº 9.394/96 que preza pela educação para todos, na qual pessoas de origem humilde podem ter mais possibilidades de estudos, já que o Estado tanto passou a construir escolas quanto a ampliar as ofertas de vagas, favorecendo, assim, o ingresso dos estudantes e o desenvolvimento de diretrizes que guiassem a educação.

Depois, foram publicados outros documentos norteadores de nosso ensino, entre os quais identificamos alguns preceitos para o ensino da literatura na Educação Básica brasileira. Nesta dissertação, nos detemos nos direcionados ao Ensino Médio, sendo eles: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante PCNEM (2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN + Ensino Médio (2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM (2006) e a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018).

Analisando o tratamento dispensado ao ensino da literatura nesses documentos, verificamos que, apesar de a literatura ser uma expressão artística antiga, sua configuração no processo da formação de leitores da educação básica brasileira tem percorrido caminhos instáveis e de muitas mudanças, conforme discutimos a seguir.

---

<sup>3</sup> Companhia de Jesus (1534) é uma ordem religiosa fundada pelo Santo Inácio de Loyola e tem os jesuítas como membros. Está vinculada à igreja católica.

Observamos que tanto os PCNEM quanto os PCNEM+ colocam o ensino da literatura em posição de subordinação à disciplina de Língua Portuguesa e, portanto, dentro de uma condição de pretexto para vieses historiográficos. No primeiro, se estabelece que “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.” (BRASIL, 2000, p. 18). Isso significa que se valoriza o estudo da gramática, situando a literatura dentro do desenvolvimento da competência leitora, mas sem fazer nenhuma alusão à formação de leitores literários e, muito menos, à maneira de ensinar literatura.

O próprio documento reconhece que “Ao ler o texto, muitos educadores poderão se perguntar onde está a Literatura [...]” (BRASIL, 2000, p. 23). Essa percepção é plausível porque, de fato, apenas se alude a essa disciplina, que fica incorporada a “[...] uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 2000, p.23). Nessa citação, é possível perceber que a prioridade da aula de línguas seria a comunicação, o que confirma o desinteresse pela formação do leitor.

Aprofundando essa discussão, no capítulo “Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura”, presente no livro *Literatura e Subjetividade: Aspectos da Formação do Sujeito nas Práticas do Ensino Médio*, Eduardo da Silva de Freitas (2018) tece críticas ao PCNEM por diluir a literatura na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Para o autor:

[...] a pretensa justificativa “modernizante e crítica” do documento relegava a literatura a um conteúdo acessório e meramente servil ao desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno, adequando-a a uma compreensão estreita da proposta bakhtiniana de entendimento da linguagem como um espaço dialógico. As mesmas ideias são recuperadas pelos PCNEM+, publicados em 2002, que complementaram a publicação de 2000. (FREITAS, 2018, p.20).

O fragmento apresenta uma crítica quanto ao ensino da literatura ser baseado meramente na comunicação. Afinal, o referido documento não disserta sobre a formação do leitor reflexivo, muito menos acerca da sua função humanizadora.

Como já foi informado na referida citação, em 2002, saem à luz os PCNEM+ com o propósito de apresentar orientações mais objetivas sobre como usar temas estruturadores do conhecimento para organizar o trabalho escolar. O documento em questão dedica mais espaço que seu antecessor à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (70 páginas). Entretanto, coincidimos com Freitas (2018) ao verificar que o texto não apresenta avanços importantes em matéria de orientações sobre o ensino de literatura.

Apesar disso, a grande inovação dos PCNEM+ é dividir a educação básica em três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. No que tange ao ensino de literatura, ele é visto como um diálogo interdisciplinar - com história e artes plásticas, por exemplo -, mas também com outras matérias incluídas nas três áreas citadas, como se observa no trecho a seguir:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas. (BRASIL, 2002, p.19).

O excerto mostra que os PCNEM+ vinculam o ensino da literatura ao viés historiográfico, ainda que sua pretensão seja a articulação interdisciplinar sem invalidar a natureza específica de cada forma de conhecimento englobado nas disciplinas. Nesse sentido, o texto literário está subordinado ao ensino da historiografia, o que avaliamos como um erro grave, tendo em vista que, através da leitura literária, podemos pensar a sociedade, mas não o contrário, afinal, o foco deve ser sempre o texto se o objetivo final for a fruição da obra ou a formação do leitor literário.

Por fim, a única referência dos PCNEM+ à formação de leitores se limita a considerar que é mais significativo que “[...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos.” (BRASIL, 2002, p.71). Apesar disso, não aponta caminhos para desenvolver esse trabalho.

O terceiro documento norteador que comentamos brevemente são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), publicadas em 2006. As OCEN estabelecem que o ensino médio deve preparar o aluno para a vida além do mercado de trabalho, e também para a construção da cidadania. Nesse texto, há um capítulo de trinta e duas páginas que se dedica aos Conhecimentos de Literatura, que, por sua vez, indicam que seu ensino deve objetivar o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2006, p.53). Em outras palavras, as aulas de literatura devem desenvolver o pensamento crítico, sensível e autônomo, de modo que os estudantes possam continuar aprendendo posteriormente.

Quanto aos procedimentos metodológicos para ensinar literatura, as OCEM recomendam que:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Essa citação critica abordagens que privilegiam o historicismo no ensino da literatura e destaca a importância da capacitação do leitor literário, de modo que ele possa fruir a leitura e ampliar seus horizontes de expectativa. O referido documento, pauta o ensino da literatura a partir da definição de humanização feita por Antonio Candido (2011, p.182) no livro *Vários escritos*, a qual é definida como um

[...] processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento com as emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

O texto literário tem o poder de enriquecer o intelecto do leitor. Nesse sentido, trata-se de um processo de enriquecimento em termos de formação ética e humana, bem como de autonomia intelectual e pensamento crítico, aspecto que pode se desenvolver no entorno escolar mediante a experiência literária dos aprendizes, a qual é entendida pelas OCEM como “[...] o contato efetivo com o texto [...]” (BRASIL, 2006, p.55). Observa-se aqui uma orientação clara em favor de um modelo de ensino de literatura que contribui para o prazer estético do leitor como resultado da sua participação ativa e prazerosa no ato de ler, visando ampliar sua visão de mundo.

Além disso, o documento enfatiza que “O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição.” (BRASIL, 2006, p.55). Percebe-se, neste fragmento, a presença dos pressupostos da Estética da recepção, conforme apontado na seção anterior. Assim, as OCEM validam a importância da recepção, sendo o primeiro documento oficial, entre os que foram mencionados neste trabalho, que reconhece a obra literária e o leitor como elementos centrais para a prática da leitura de textos literários, sem excluir o seu contexto histórico.

A citação de Freitas (2018, p.21), que reproduzimos a seguir, resume o tratamento dispensado ao ensino da literatura nos documentos oficiais comentados até agora e aponta que

[...] o papel da literatura no Ensino Médio é caracterizado de duas maneiras distintas nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil. Por um lado, a literatura aparece como conteúdo servil, reduzido a seus aspectos mais utilitários, interessante na medida em que prepara o indivíduo para o trabalho e para a vida prática. Essa é a perspectiva predominante nos PCNEM – e vale dizer que na LDB nem sequer é mencionada. De outra parte, partindo da ideia de que a existência humana não se limita ao trabalho e à vida prática, tem-se o entendimento de ser a literatura um tipo de conteúdo capaz de possibilitar ao educando aprimoramento como sujeito, visto que atende a necessidades que são distintas das que se satisfazem com a vida laboral e cívica. Esse é o entendimento das OCEM.

Coincidimos com Freitas (2018) em apontar as OCEM como um documento norteador que traz um posicionamento novo e construtivo em torno do ensino da literatura ao situá-la como disciplina autônoma e reconhecer suas especificidades. Nas OCEM, a fruição da obra passa a ter sua importância valorizada e a figura do leitor ocupa um lugar central. Essas Orientações estão mais fundamentadas teoricamente do que os Parâmetros anteriores e indica pistas para o trabalho docente na formação de leitores.

Entretanto, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) – publicadas no ano posterior à promulgação da Lei nº11.161/05, sendo o primeiro documento norteador que faz referência ao Espanhol, não mencionam o ensino da literatura na aula de ELE. No volume I, intitulado Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o quarto capítulo está dedicado aos Conhecimentos de Espanhol, cujos aspectos principais refletimos nos próximos parágrafos.

No que diz respeito à literatura e ao ensino de ELE, as OCEM (2006, p.128) enfatizam que a principal função desse ensino no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, mas não deixam claro o modo de conseguir esse objetivo, limitando-se a sugerir alguns temas. O mencionado documento considera que essa instrução não deve estar condicionada apenas à comunicação, nem ser vista como um instrumento que pode levar à ascensão. Para as OCEM, as aulas de ELE devem ir além da preparação para o mercado de trabalho e pautar-se pelo objetivo de formar o estudante para agir como cidadão.

As orientações defendem, portanto, a necessidade de “[...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (BRASIL, 2006, p.133). Entendemos que esse contato com o outro ou com o estrangeiro pode ser desenvolvido através de um conjunto de habilidades, cuja construção pode se relacionar com o texto literário, que se apresenta como um recurso didático



fundamental, posto que dominar uma Língua estrangeira (LE) não é apenas comunicar-se em outro idioma, mas, também, ampliar conhecimentos de mundo, construir a própria identidade e, reiteramos, mudar concepções sobre diversos temas por meio da literatura.

Nesse mesmo sentido, as OCEM ainda ressaltam a importância de o estudante de espanhol “[...] ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos [...] para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural.” (BRASIL, 2006, p.148). Entendemos essa comunicação intercultural como sendo o conhecimento e o reconhecimento da cultura do outro em contraste com a própria, para promover tolerância e fortalecimento da identidade do indivíduo. Para tanto, a inserção do texto literário nas aulas de ELE se torna uma excelente oportunidade para explorar os contrastes culturais mediante o papel do professor como articulador e divulgador das múltiplas manifestações culturais hispânicas.

O documento mais recente que norteia a educação básica nacional é a Base Nacional Comum Curricular (2018). Nele, nota-se que a Literatura perde, novamente, seu posto enquanto disciplina. No entanto, há sugestões para que seu trabalho seja realizado através da abordagem transversal, mas sobretudo, sob o guarda-chuva da Língua Portuguesa. Avaliamos essa perspectiva fragmentada como um aspecto negativo para o ensino da literatura, pois o texto literário pode se tornar um mero pretexto para discussão de temas que embora sejam importantes, desconsideram suas especificidades e potencialidades.

Mesmo dentro da já referida abordagem transversal, o documento citado reitera a importância de se trabalhar a formação do leitor literário desde a educação infantil até o ensino médio, a partir da leitura crítica e criativa, visando uma leitura de fruição, ou seja, de deleite e sensibilidade, tendo em vista que a literatura proporciona diversas sensações. Isso contrasta com o Paradigma da Formação de Leitores, conforme descrito por Cosson (2020), que limita a formação de leitores ao ensino fundamental. Além disso, a BNCC reconhece o papel fundamental do texto literário no ensino e conclama os professores a “[...] não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como [também a] intensificar seu convívio com os estudantes.” (BRASIL, 2018, p.499). Por fim, o documento sugere que a relação da literatura com os alunos pode estreitar-se a partir do trabalho com projetos, oficinas ou clubes de leitura.

Em resumo, constatamos que tanto a BNCC quanto as OCEM enfatizam a importância da formação de leitores no ensino médio. Contudo, enquanto as segundas dedicam um capítulo ao ensino da literatura e esclarecem que a leitura literária atua como exercício da liberdade e no

processo da formação cidadã, a BNCC irradia o ensino da literatura em todas as áreas de educação.

Acreditamos que o ensino da literatura no Brasil ainda carece de um documento norteador mais claro, que proponha teorias, abordagens e métodos adequados à sua prática na Educação Básica. Enquanto isso, os profissionais da área precisam dedicar-se a conhecer mais sobre o assunto e buscar subsídios nos resultados das pesquisas acerca do ensino de literatura que possam apoiar a formação de leitores literários em suas aulas.

Depois desta breve revisão sobre o tratamento dispensado ao ensino da literatura nos principais documentos norteadores do ensino médio, a seguir, tecemos algumas reflexões acerca da inserção do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, particularmente, no estado da Paraíba. Nesse contexto, refletimos sobre a presença do texto literário nas aulas de ELE.

## **2.2 Ensino de língua espanhola e de literaturas hispânicas no contexto brasileiro**

Nesta seção, dividida em três partes, nos debruçamos sobre a história do ensino de espanhol como língua estrangeira em nosso país e sua implementação no estado da Paraíba. Posteriormente, apresentamos algumas reflexões sobre o uso do texto literário nas aulas de ELE.

### **2.2.1. Políticas Linguísticas relativas ao ensino de ELE no Brasil**

Apresentamos aqui, um breve histórico sobre a inserção do ensino de ELE no Brasil, desde 1919 até o presente. Como veremos, esse percurso está marcado por avanços e retrocessos decorrentes de diversos interesses identificados nas esferas de tomada de decisões do país.

A existência do ensino de ELE nas escolas brasileiras não é recente. Segundo María Carmen Dahen (2006, p.6) no artigo “Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil”, existem registros históricos desse ensino no Brasil desde 1919 no Colégio Pedro II - escola modelo quanto ao currículo e ensino - no Rio de Janeiro, em decorrência da aprovação do professor Antenor Nascentes<sup>4</sup> (1886-1972) para a cátedra de Língua Espanhola. Entretanto, a oferta dessa língua na mencionada instituição se manteve optativa até o ano de 1925. Marcia

---

<sup>4</sup> Antenor de Veras Nascentes (1886-1972) foi filólogo, professor, escritor, etimólogo e lexicólogo brasileiro. Entre as suas obras, se destaca a primeira gramática de espanhol publicada no Brasil, intitulada *Gramática da língua espanhola*, pela editora Companhia Editora Nacional, cuja primeira edição surgiu em 1920.

Paraquett (2009, n.p.), no artigo “O papel que cumprimos os professores de espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil”, aponta o ano de 1941 como outra etapa marcante no ensino de Espanhol, pois foi o momento da

[...] criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pela primeira vez, o espanhol era uma língua estrangeira estudada num curso de formação de professores, embora não fosse exclusiva, já que aquele curso formava professores de espanhol, francês e italiano, conhecidas como neo-latinas.

A citação explícita que a introdução da língua espanhola nos cursos de formação de professores chegou com atraso ao nosso país, se considerarmos o fato de o Brasil estar rodeado de países hispânicos.

No ano seguinte, surge o primeiro registro da obrigatoriedade do ensino de espanhol no currículo nacional, através da *Lei Orgânica do Ensino Secundário*<sup>5</sup>, datada de 9 de abril de 1942. Esse dispositivo legal instituiu a reestruturação do ensino secundário, conforme o Decreto-Lei nº 4.244 da Reforma de Capanema, no mandato do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, sob o comando do presidente Getúlio Vargas. Nesta época, o latim e o grego eram línguas obrigatórias no país, bem como as línguas modernas inglês e francês. Examinando esse panorama linguístico, torna-se evidente que a Reforma de Capanema deu muita importância ao ensino de Línguas Estrangeiras em solo brasileiro.

Contudo, o ensino dessas línguas perde sua força com o passar do tempo e isso fica claro a partir da redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1961, durante a presidência de João Goulart. Nota-se que a citada lei não faz referência ao ensino das línguas estrangeiras, seguindo um rumo completamente diferente da Lei Orgânica mencionada no parágrafo anterior e deixando a oferta e regulamentação das aulas de línguas estrangeiras a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, ou seja, descentralizou-se as determinações federais sobre o ensino de línguas. Tais instâncias as mantiveram, porém, priorizando o inglês e o francês, o que quase fez desaparecer o ensino de ELE no país. Consequentemente, ainda segundo a autora, “[...] em menos de vinte anos de implantação, o espanhol acaba saindo do espaço educativo, no qual permanecem unicamente o inglês e/ou francês.” (DAHEN, 2006,

---

<sup>5</sup> A *Lei Orgânica do Ensino Secundário* de 1942 reestruturou o ensino secundário, o qual ficou dividido em duas etapas: 1º curso ginasial (4 anos de duração) e, 2º subdividido entre o curso clássico e o curso científico (3 anos de duração). Segundo o Decreto-Lei Art.14 no curso clássico, a disciplina de Língua Espanhola se fazia presente na primeira e na segunda séries enquanto o artigo 15 estabelecia que no curso científico, o ensino da Língua Espanhola constava apenas na primeira série.

p.7)<sup>6</sup>. Essa situação representa um retrocesso quanto às políticas linguísticas do ensino de espanhol no Brasil.

Em 1971 se consolidou uma segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que trouxe mudanças em relação as terminologias dos períodos educacionais, nomeando-os como 1º e 2º grau. Entretanto, não houve nenhuma alteração, no tocante à LDB anterior, em relação ao ensino de línguas estrangeiras.

Como pode se observar, o poder político criou barreiras à promoção do ensino das línguas estrangeiras no país, principalmente, às línguas francesa e espanhola. No caso da última, os impasses ocorrem até a presente data, sendo o único hiato que merece reconhecimento, desde a Reforma de Capanema, a aprovação da Lei nº 11.161, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual se comenta mais adiante. É precisamente em face desse quadro, e em meio ao panorama instável e desigual do seu ensino, que, em 1981, surgiu a primeira associação de professores de espanhol do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, acontecimento que Márcia Paraquett (2009, n.p.) aponta como crucial para a

[...] fundação de outras associações e possibilitando a criação de uma rede por todo país. Essas associações representaram e continuam representando um papel fundamental na organização de nossa comunidade, que passou a se encontrar periodicamente em congressos que serviram e servem para definir questões de ordem política e científica de grande importância.

As associações de espanhol são responsáveis pela união entre profissionais e estudantes em busca de conquistas dentro do espaço brasileiro, o que supõe uma luta árdua, mas não em vão, nem impossível. Além disso, elas buscam sensibilizar as autoridades competentes quanto à importância do ensino de espanhol como língua estrangeira na Educação Básica brasileira, com o intuito de gerar políticas linguísticas favoráveis ao seu ensino.

No artigo intitulado “Políticas lingüísticas y enseñanza de español en el Nordeste de Brasil”, José Veranildo Lopes da Costa Junior e Tatiana Lourenço de Carvalho (2020) informam que a maioria das associações de professores de ELE foram fundadas entre os anos de 1980 e 1990, e hoje, no total, existem vinte e quatro associações ativas nas cinco regiões do Brasil. No que se refere ao Nordeste, os mencionados estudiosos enfatizam que, dentre os nove estados, “[...] oito tem associações ativas atualmente, exceto o estado do Maranhão cuja

---

<sup>6</sup> “De este modo, en menos de veinte años de implantación, el español acaba saliendo del espacio educativo, en el que permanecen únicamente el inglés y/o el francés.” (DAHEN, 2006, p.7. Todas as traduções são de nossa autoria).

associação está atualmente desabilitada, mas, em processo de reativação.”<sup>7</sup> (COSTA JUNIOR; CARVALHO, 2020, p.91). Avaliamos esse avanço como um ato de resistência e luta ativa em prol do fortalecimento e permanência do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras.

Em 1996, foi aprovada a nova LDB que ainda rege a educação brasileira. A referência sobre o ensino de língua estrangeira aparece no Artigo 26, § 5º, da Lei Nº 9.394 que estabelece que “[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, n.p.). Já no que tange ao Ensino Médio, o Artigo 36 determina que “III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”. (BRASIL, 1996, n.p.). Nesses dispositivos se observa uma indefinição quanto às línguas a serem ofertadas, salvo no caso do inglês, cuja obrigatoriedade fica clara. Além disso, o fato de a lei imprimir um caráter optativo à oferta de outras línguas dentro das disponibilidades da instituição acaba deixando a decisão nas mãos da escola.

A LDB de 1996 também decretou a criação de um documento que orientasse a grade curricular e as instituições escolares. Por esse motivo, em 1998, o Governo Federal elaborou e publicou suas diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo um documento destinado para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Cabe frisar que ambos dedicam espaço ao ensino de língua estrangeira de modo geral. O documento do Ensino Médio evidencia que

[...] no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p.25)

Na citação anterior se reconhece que, antes da LDB, as disciplinas de Língua Estrangeiras não tinham o seu devido valor. Isso faria supor que os documentos posteriores a essa lei dariam maior relevância a esse ensino. Entretanto, isso não é o que se constata de maneira concreta tanto nos PCNs/98 quanto nos PCN+/2002. O que parece evidente é que, mesmo com os avanços que representam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino

---

<sup>7</sup> “[...] ocho tienen asociaciones activas actualmente, excepto el estado de Maranhão cuya asociación está actualmente deshabilitada, pero en proceso de reactivación.” (JUNIOR; CARVALHO, 2020, p.91)

Médio (2006), em matéria de ensino de idiomas estrangeiros, ainda há muito a ser feito para que o país conte com uma política linguística que reserve ao ensino da língua espanhola um tratamento de acordo com sua formação histórica, situação geográfica e necessidades de integração econômica, social e cultural, em consonância com a Constituição Federal de 1988.

Na mesma linha de ações orientadas à organização dos professores de espanhol, mencionadas em parágrafos anteriores, o ano 2000 se destaca pela fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), a qual Paraquett (2009, n.p.) define como uma “[...] entidade que vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de espanhol em âmbito nacional, fazendo-se mais representativa que muitas das associações fundadas nos anos de 1980 e 1990.” Logo, trata-se de uma entidade atuante que busca ações conjuntas, conscientização e mobilização no tocante a inserção do ensino de espanhol no país, entre outras ações relevantes.

Como vimos nos parágrafos anteriores, depois de anos de fragilidade em torno do ensino de ELE no Brasil, sua oportunidade de expansão ou suposta estabilidade surgiu com a aprovação da Lei nº 11.161 em 5 de agosto de 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A referida lei provocou grandes expectativas em professores, pesquisadores, escolas de línguas, universidades, editoras e políticos, ao estabelecer a oferta obrigatória e gradativa, devendo ser implantada entre 2005 e 2010, da disciplina de espanhol no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental, como podemos examinar a seguir:

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 [...]. (BRASIL, 2005, n.p.)

A mencionada lei foi aprovada em consonância com a LDB/96. Assim, a disciplina deveria ser de oferta obrigatória para a escola e facultativa para o aluno. Esse acontecimento representou um avanço inédito para o ensino de ELE no Brasil no plano jurídico. De tal forma, parecia que o espanhol estava conquistando seu merecido espaço quando a Secretaria de

Educação Básica do Ministério de Educação (MEC) dedicou o quarto capítulo das OCEM (MEC, 2006) aos conhecimentos de Espanhol, ação que sinalizou caminhos para a prática que envolve essa língua no nível médio. No entanto, ao longo do período de sua materialização (2005-2010), a lei não funcionou em sua plenitude, visto que poucas escolas inseriram a língua espanhola no currículo, ou seja, não representou um significativo avanço no âmbito educacional.

Conclui-se que, apesar da Lei nº 11.161/05, da existência de documentos norteadores como é o caso das OCEM, mencionados no parágrafo anterior, a situação do ensino da língua espanhola não progrediu como deveria. Além disso, para piorar, em 2016, o presidente em exercício da época, Michel Temer, revogou a oferta obrigatória do ensino de espanhol nas escolas brasileiras através da medida provisória nº 746. Pouco tempo depois, em 2017, esta medida provisória entrou em vigor através da Lei nº 13.415, a qual reformula o Ensino Médio. De acordo com esse dispositivo,

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, n.p.).

Essa falta de obrigatoriedade deu margem para que muitas escolas públicas e privadas excluíssem a língua espanhola do currículo. O reflexo dessa revogação foi drástico para os profissionais da área. Em sintonia com a referida legislação, a BNCC excluiu a Língua Espanhola do currículo obrigatório, como se observa no artigo 11, segundo o qual

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:[...] IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018, p.476).

Como se pode perceber, de acordo com a BNCC, a Língua Espanhola deverá ser incluída apenas nos itinerários formativos a depender do desejo da escola, ou seja, adquiriu caráter optativo. Essa vulnerabilidade se refletiu inclusive, no Programa Nacional de Livro Didático<sup>8</sup> (PNLD), já que este é planejado de acordo com a BNCC, e, por esse motivo, deixou de ofertar os livros didáticos de Língua Espanhola.

---

<sup>8</sup> **PNLD** – O Programa é destinado a avaliar e a oferecer obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, beneficiando as escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além das instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público.

Observa-se, portanto, uma sequência de ataques políticos contra a obrigatoriedade da oferta de espanhol na educação básica brasileira, mesmo tendo em conta as fortes razões geopolíticas, históricas e econômicas que aconselham o seu ensino. Como já adiantamos, a própria Constituição Federal de 1988 estabelece como um dos princípios que regem suas relações internacionais (Art. 4º) a integração política, econômica, social e cultural com a América Latina, visto que compartilha fronteiras com dez países, sete dos quais têm o espanhol como língua oficial e três fazem parte do mecanismo de integração regional, conhecido como Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>9</sup>.

Ainda sobre a pertinência do ensino do espanhol na educação brasileira, cabe frisar as vantagens que seu conhecimento reportaria em matéria de realizações profissionais - diferencial no currículo - e pessoais, para quem tiver interesse em aprender essa língua romance, pois, além de ampliar os conhecimentos culturais, será capaz de romper limites linguísticos e abrir portas para as artes hispânicas. Isso porque, além das razões antes expostas acerca dos interesses integracionistas brasileiros, a relevância do espanhol é inquestionável, uma vez que se trata da língua oficial de vinte e um países, sendo a segunda mais falada em nível de comunicação internacional e a segunda língua mais utilizada nos Estados Unidos e uma das que se adotam para a comunicação no sistema da Organização das Nações Unidas.

Considerando as reflexões apresentadas sobre a importância do ensino de espanhol e o panorama histórico das políticas linguísticas no nosso país, damos continuidade à temática a partir de uma breve discussão em torno do ensino de ELE na Paraíba na seguinte seção.

### 2.2.2 Diagnóstico do ensino de Língua Espanhola na Paraíba

As associações de professores de espanhol dos estados brasileiros têm lutado firmemente a favor da obrigatoriedade do ensino de ELE. No Estado da Paraíba, o primeiro concurso público que incluiu a disciplina de Língua Espanhola se realizou através do Edital nº 01/2005 que ofertou quatro vagas para espanhol. Porém, apesar desta conquista, em 2016, mesmo ainda estando em vigor a Lei nº 11.161/05, a Secretaria de Educação da Paraíba lançou as Diretrizes Operacionais Curriculares do estado, colocando o ensino do idioma espanhol como matrícula facultativa para o aluno e em horário oposto, como podemos ver na citação a seguir:

---

<sup>9</sup> Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), fundado em 1991, refere-se a uma iniciativa de integração regional da América Latina. Visa a redemocratização, desenvolvimento, paz, reaproximação e estabilidade entre países da América do Sul. Os membros fundadores são: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.



5.2.3 O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes. É regulamentada pela lei nº 11.161/2005. Nas escolas da 1ª GRE onde não for possível formar uma turma com pelo menos 30 alunos, mas existindo a demanda, os estudantes deverão ser encaminhados para o Centro Estadual de Línguas. (PARAÍBA, 2016, p.44).

Em decorrência das orientações contidas nesse documento, o espanhol ficou fora do contexto escolar. Como resposta às referidas ações, estudantes e professores de língua espanhola da Paraíba se empenharam na reativação da Associação de Professores de Espanhol (APEEPB)<sup>10</sup>, com o intuito de fortalecer a instituição e dialogar com os atores sociais encarregados das políticas públicas. Segundo sustenta Lucas da Silva Paulino (2019, p.98), no artigo “A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018”,

A APEEPB é uma associação criada em 20 de dezembro de 1989 por professores das universidades públicas do estado da Paraíba que, a princípio, buscava a valorização de cursos livres de Língua Espanhola para graduandos provenientes da Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba e o fomento da cultura hispânica, especialmente a espanhola, nas universidades, através de parcerias com a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*.

Apesar da existência jurídica da APEEPB ser antiga, ela passou vários anos inativa e a proposta de reativação surgiu em 2016. Em consequência da união e formação da nova diretoria da APEEPB, em 2017, seus membros procuraram o deputado Anísio Maia-PT com o intuito de solicitar a construção de um projeto de lei que garantisse a manutenção da disciplina no currículo das escolas paraibanas. Paulino (2019, p.99) explica que

Graças à articulação dos membros da diretoria da APEEPB, o Projeto de Lei 1.509/17, proposto pelo Deputado Anísio Maia e escrito pelo autor deste artigo e pelo professor Secundino Vigón Artos da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), foi tramitado em todas as instâncias dentro da Assembleia Legislativa, perpassando pela Comissão da Câmara de Educação, Comissão de constituição e Justiça e a Plenária Legislativa, local onde ocorreu a aprovação unânime do texto pelos Deputados Estaduais e também a derrubada do veto do ex-Governador Ricardo Coutinho.

Ainda no ano de 2017, em decorrência do citado projeto de lei, as aulas de Língua Espanhola retornaram ao currículo das escolas paraibanas em horário regular. Dessa forma, em

---

<sup>10</sup> A Associação de Professores de Espanhol (APEEPB) é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo central oferecer apoio político e cultural, além de promover cursos de Formação Continuada para os profissionais da área. É um espaço aberto aos professores e estudantes de Licenciatura em Língua Espanhola e luta ativamente em prol da visibilidade, difusão, expansão e sancionamento de leis que estabeleçam a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no Estado da Paraíba.

2018 foi aprovada a Lei nº 11.191, proposta pelo deputado Anísio Maia – atendendo ao mencionado pedido por iniciativa da APEEPB – que sancionou a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Ensino Médio, sendo facultativa no Ensino Fundamental. A essa lei estadual vem se somando um número crescente de dispositivos legais e de ações, como, por exemplo, a oferta de 18 vagas para docentes de espanhol no último concurso público realizado em 2019, que tornaram a Paraíba uma referência nacional em defesa do ensino desse idioma.

Como resultado dessas conquistas, vale mencionar que a Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba elaborou a Proposta Curricular do Ensino Médio para o estado com o fim de garantir uma formação básica comum de qualidade. Nesse documento, há uma seção, localizada no segundo capítulo, dedicada aos Conhecimentos de Língua Espanhola.

Esse documento norteador apresenta proposta quanto aos objetivos, os campos de atuação, as competências e as habilidades que podem ser difundidas nas aulas de ELE no ensino médio paraibano em virtude da já mencionada lei estadual nº 11.191/18. Reforça-se também a necessidade do desenvolvimento das competências básicas de ler, escrever, falar e ouvir, além de reconhecer a importância das diversidades culturais no tocante ao ensino dessa língua estrangeira. Também agrega que

[...] o ensino de língua espanhola na Paraíba voltar-se-á para o desenvolvimento de habilidades dos eixos interacional e comunicativo, levando em consideração situações reais de uso como prática social. Além disso, é importante destacar que a Paraíba, por intermédio do Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo, proporciona aos estudantes das línguas inglesa e espanhola da rede estadual uma experiência incrível, que é a participação num intercâmbio. Nesse contexto, a Língua espanhola se consolidou no Gira Mundo e, atualmente, conta com o maior número de países representantes. (PARAÍBA, 2020, p.124)

A mencionada citação ratifica a importância do ensino de ELE voltar-se para a construção da competência comunicativa através de situações cotidianas. Ademais, aponta o Gira Mundo<sup>11</sup> como o responsável por consolidar o ensino da língua espanhola no Estado. Esse intercâmbio permite despertar o interesse de professores e estudantes pelas culturas e línguas estrangeiras (espanhol e inglês), tendo em vista que uma das etapas seletivas é uma prova nas respectivas línguas. Vale ressaltar que este programa se subdivide em dois segmentos: Gira

---

<sup>11</sup> O Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo é um investimento de internacionalização do Governo da Paraíba em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Fundação de Apoio à Pesquisa (Fapesq). Objetiva, além do reconhecimento e qualificação do trabalho dos professores e alunos da rede pública do estado, a promoção do sistema educacional por meio da replicabilidade de experiências bem sucedidas através do intercâmbio, o qual tem parcerias com países como a Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Canadá, Israel, entre outros.

Mundo Professores e Gira Mundo Estudantes, destinado aos matriculados no segundo ano do ensino médio. No ano de 2021, o programa educacional foi readaptado e atualmente funciona com o nome “Conexão Mundo”<sup>12</sup>.

Entretanto, embora apresente vários aspectos positivos para a área, é lamentável que, no referido documento, o termo literatura apareça apenas superficialmente na proposta de organização curricular, a qual está composta por cinco campos de atuação (vida pessoal; artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e atuação na vida pública), para cada série do ensino médio. Além disso, não se explicita qual é o lugar da literatura no campo artístico-literário, nem como ele deve ser trabalhado na aula de ELE.

Ademais, a referência à literatura se restringe ao segundo e terceiro anos através de uma breve alusão à compreensão leitora baseada em gêneros textuais. De modo geral, percebemos que o atual documento norteador do Estado da Paraíba ignora a leitura literária, bem como a experiência estética nas aulas de ELE, o que avaliamos como uma marginalização dessa arte e, por conseguinte, de sua função humanizadora.

Em conclusão, acreditamos que, apesar dos impasses e da instabilidade que acompanha o ensino da língua espanhola no Brasil, o empenho de professores e de alunos de ELE na Paraíba possibilitou a inserção dessa língua estrangeira na educação básica do Estado, embora ainda seja necessário continuar a luta por sua ampliação e consolidação.

Depois dessa breve incursão pela situação do ensino de ELE no Estado da Paraíba, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o texto literário nas aulas de ELE e a formação do leitor literário nesse contexto.

### 2.2.3 A presença do texto literário nas aulas de ELE

Na busca de estudos em torno do lugar atribuído ao texto literário na aula de ELE e sua relação com a formação de leitores literários, por ser este o contexto de nossa pesquisa, foi encontrado um grupo de trabalhos publicados que, como veremos aqui, reconhecem a singularidade desse texto e rejeitam sua utilização como mero pretexto para ensinar gramática ou léxico, embora alguns não se debrucem sobre a formação de leitores literários. Essa lacuna na bibliografia científica pode indicar falta de interesse no assunto ou uma visão utilitária em

---

<sup>12</sup> O projeto educacional Conexão Mundo, em parceria com instituições internacionais, proporciona a oportunidade de formação continuada para professores de Língua espanhola e de Língua Inglesa através de um edital que seleciona os tutores para os cursos preparatórios. Já os estudantes do 1º ano do ensino médio que tiverem o melhor desempenho em prova de conhecimento podem participar de estágios no exterior.

relação à literatura em língua estrangeira. Não aprofundamos essa questão por considerar que mereceria a realização de uma pesquisa específica com o objetivo concreto de estudar o tratamento dado ao texto literário no ensino de ELE, o que suporia não apenas identificar e analisar as investigações realizadas sobre o tema, mas também observar, descrever e analisar sua presença nos livros didáticos e na prática docente.

Entre os estudos referidos no início do parágrafo anterior encontramos o livro *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche. Entre outras questões, os autores destacam a importância do uso do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) e enfatizam que a literatura é uma excelente manifestação cultural para ser trabalhada em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos que o texto literário pode atrair o interesse dos estudantes, tendo em vista que se trata de um material que é fonte de imaginação, prazer, diversão e conhecimentos de mundo, além de contribuir com o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita nesse idioma.

No entanto, é necessário considerar que, apesar da indiscutível relevância do texto literário no processo da formação de leitores, Nascimento e Trouche (2008) indicam dificuldades enfrentadas para a presença da literatura nas aulas de língua estrangeira. Os autores lembram que

[...] o texto literário ainda não encontrou seu espaço nas aulas de língua estrangeira. A questão do uso do texto literário no ensino de uma língua estrangeira, apesar da contribuição efetiva dos estudos da linguística aplicada, segue dando origem a equívocos e controvérsias nos mais distintos níveis de ensino, constituindo-se em um problema ainda não inteiramente solucionado. (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.13).<sup>13</sup>

Através da citação anterior pode-se refletir sobre o fato de a literatura ser, muitas vezes, negligenciada nas aulas de ELE, ou estar ligada a abordagens equivocadas, como é o caso da utilização do texto literário para ensinar a gramática e o léxico ou, até mesmo, da consideração restritiva de obras literárias apenas tidas como clássicas, desconsiderando, assim, o valor da literatura por um viés amplo.

O professor Antônio Esteves (2021)<sup>14</sup>, no artigo “Ensinar Literaturas Hispânicas no Brasil: Lendo as Margens a Partir das Margens (Fundamentos para um Cânone Multifacetado)”,

---

<sup>13</sup> “[...] el texto literario no encontré, todavía, su espacio en las clases de lengua extranjera. La cuestión del uso del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de la contribución efectiva de los estudios de la lingüística aplicada, sigue dando origen a equívocos y controversias en los más distintos niveles de enseñanza, constituyéndose en un problema hasta ahora no enteramente solucionado.” (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.13).

<sup>14</sup> Antônio Esteves é professor, tradutor e crítico literário. Doutor em letras pela USP (Universidade de São Paulo) e livre docente em Literatura Comparada pela UNESP – Assis. Além disso, é pesquisador das literaturas de Língua

apresenta algumas considerações em torno do ensino de literaturas hispânicas a partir da valorização das leituras marginalizadas e a importância da realização de análises de textos canônicos por meio da investigação de temas periféricos, ou seja, distanciando-se dos conceitos eurocêntricos. Esteves (2021, n.p.) aclara que entende por cânone o conjunto de obras exemplares que funcionam como patrimônio a ser preservado. Nesse panorama, ele constata uma a-historicidade e imposição de forças político-sociais que legitimam algumas culturas e, conseqüentemente, marginalizam outras, a partir de uma perpetuação social do poder. Entre as obras consideradas canônicas da literatura ocidental, o estudioso identifica a exclusão de diferentes grupos sociais e sugere que

O espaço que deve ser aberto na biblioteca de literaturas de língua espanhola também deve ser amplo. Povos indígenas, afrodescendentes, outras minorias étnicas, mulheres, pessoas LGBTQIA+, formam essa lista e também devem ser parte dos sistemas educativos. O cânone precisa deixar de ser uma galeria de retratos de vetustos cavalheiros. (ESTEVES, 2021, n.p.)

Concordamos com o professor quanto à necessidade de ampliar o leque de obras literárias abordadas nas aulas de ELE, a partir de uma perspectiva que vise reconstruir ou substituir o cânone literário. O autor destaca também que

Neste contexto, soa anacrônico falar de cânone literário, de modelos fixos para leitura e escritura. E o professor de literaturas de língua espanhola deve ser consciente disso e deve considerar tais rupturas ao elaborar seu cânone particular dentro do multifacetado universo cultural em que deve trabalhar para formar leitores críticos. Cidadãos críticos, leitores do universo letrado mas também do heterogêneo mundo globalizado. (ESTEVES, 2021, n.p.).

A literatura e seu ensino são, portanto, objeto de preocupação de educadores e pesquisadores desde diversas áreas do conhecimento, principalmente, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), como é o caso do professor Antônio Esteves, entre outros.

Conforme antecipamos na introdução desta seção, a pesquisa bibliográfica sobre o lugar do texto literário na aula de ELE mostra uma tendência a rejeitar o uso do texto literário - fragmentado ou integral - como pretexto para ensinar estruturas gramaticais, ao mesmo tempo que se defende a máxima exploração de suas potencialidades como meio didático privilegiado entre os diversos gêneros discursivos que devem estar presentes nas aulas de ELE. No entanto,

---

Espanhola com ênfase em literatura comparada, literatura e história, gênero e fronteira e das relações literárias interamericanas.

poucos dos trabalhos encontrados foca a formação de leitores literários, como se observa nos próximos parágrafos.

De acordo com a dissertação intitulada *El texto literario como herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Natalia Riego Arredondas (2017, p.8-9) informa que o privilégio do texto literário para a formação do leitor, nas aulas de ELE, ocorre por vários motivos. Dentre eles, destaca: autenticidade, veículo de aspectos socioculturais, mostruário de variações linguísticas, repositório de diversos atos de fala, referente histórico.

No artigo “Literatura e ensino de espanhol/LE: algumas reflexões” presente no livro *Enseño de literaturas hispánicas: reflexões, propostas e relatos* (2018), Fernanda Ap. Ribeiro e Kátia R.M. Miranda apresentam reflexões sobre a importância do reconhecimento da literatura em contexto escolar. Nele, as autoras defendem que o texto literário atua como parte constitutiva e essencial do universo linguístico e cultural, justamente, “[...] por ser um material autêntico e, como tal, passível de agregar cultura, arte, contextos sociais, valores humanos, etc., pode ser um caminho didático prolífico para o ensino e a aprendizagem de E/LE – assim como de outras LEs.” (RIBEIRO; MIRANDA, 2018, p.168).

Notamos que esses textos podem ser muito úteis nas aulas de ELE, tendo em vista que, através deles, conseguimos interagir com outras culturas, conhecer outros mundos e transformar-nos. O fato é que o texto literário tem o poder de enriquecer-nos intelectualmente. Além de ser fonte de prazer, está carregado de ideologias e coloca em evidência as próprias ideologias dos leitores que são capazes, desse modo, transformar-se. Acreditamos em sua importância como material autêntico que tem potencial, desse modo, de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico e humanizador, conforme postulado por Antonio Candido.

Apesar da inegável relevância do texto literário no ensino de línguas estrangeiras, sua presença ainda é escassa, como comprovamos em nossa investigação sobre o tema. Nesse contexto, Nascimento e Trouche (2008) apontam que essa problemática está presente, inclusive, nos cursos superiores. Em sua opinião,

[...] a exploração de um texto como fonte privilegiada de informações sobre estruturas da língua, ou como meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento, é uma atividade que pouco ou quase nunca está presente de maneira regular nos cursos de língua ou literatura.<sup>15</sup> (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.20).

---

<sup>15</sup> “[...] la explotación de un texto como fuente privilegiada de informaciones sobre estructuras de la lengua, o como medio de sensibilización para la producción individual, o, aún, como instrumento de encantamento, es una actividad que poco o casi nunca está presente de manera regular en los cursos de lengua o literatura.” (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.20).

Acreditamos que esse descompasso do trabalho com o texto literário enquanto fonte privilegiada de informações e sensibilização nos cursos superiores tem reflexos diretos na Educação Básica. De tal forma, os professores carregam essa lacuna formativa para sua prática docente, o que explicaria, parcialmente, abordagens didáticas inadequadas. Certamente, essas práticas tradicionais reduzem as potencialidades do texto literário e inibem o prazer de ler.

Pensamos que uma forma de sanar esse descompasso quanto à utilização do texto literário nas aulas de ELE possa ser desenvolvida nos cursos de licenciaturas, visando corrigir a referida falha curricular e possibilitando aos egressos a oportunidade de capacitar-se no tratamento adequado da literatura para que esta não seja:

[...] simplesmente um pretexto para o ensino de tópicos gramaticais, lexicais, etc., mas um material que, se utilizado sem prejuízo de seu contexto e conteúdo humanizador, de forma que possa exercer seu papel formador, crítico e reflexivo, poderá revelar-se muito versátil e benéfico para o ensino efetivo de língua, não só materna, mas também estrangeira. (RIBEIRO; MIRANDA, 2018, p.174).

Diante das questões relativas à adequada formação inicial e continuada dos professores de ELE em matéria de didática de LE e sua relação com a literatura, concordamos com Ribeiro e Miranda (2018, p.176) quando afirmam que “[...] é necessário resgatar seu papel no ensino em geral e, conseqüentemente, no ensino de LEs, bem como promover a ressignificação sobre sua abordagem.” Essa ressignificação deve ocorrer em todos os níveis para que haja mudanças reais, que possam romper com o círculo vicioso que envolve a falha/falta do ensino de literatura nas aulas de ELE, resultantes de lacunas na formação docente.

Outro equívoco perigoso que merece nossa atenção é uma determinada percepção que detecta, de forma imprecisa, uma suposta inutilidade em levar o texto literário para as aulas de ELE, justificando essa ausência pelo baixo nível linguístico dos estudantes da Educação Básica. Sobre isso Nascimento e Trouche (2008, p.21) alertam que se trata de

[...] uma falsa ideia de que o trabalho com o texto literário exige um grau de sofisticação tão elevado que sua abordagem jamais será possível no âmbito da Educação Básica e a conclusão lógica: é melhor esquecer os textos pois a literatura é para os escolhidos...<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> “[...] una falsa idea de que el trabajo con el texto exige un grado de sofisticación tan elevado que jamás será posible su abordaje en el ámbito de la escuela secundaria y la conclusión lógica: mejor olvidar los textos, pues la literatura es para elegidos [...]” (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p.21).

É necessário eliminar esse pensamento reducionista e compreender que é possível e aconselhável levar o texto literário para as aulas de ELE, desde que seja garantida uma seleção criteriosa do material didático de acordo com a situação de cada grupo. Essa realidade inclui o nível de competência comunicativa dos alunos em língua espanhola, além de seu histórico como leitores, seus interesses temáticos e as modalidades de textos literários com os quais estão familiarizados. De tal forma, o Método Recepcional pode ser um caminho prolífero para a promoção da leitura literária nas aulas de ELE. Acreditamos que se o professor tiver conhecimentos teóricos e metodológicos que envolvam as potencialidades do texto literário em sala de aula, ele poderá ter mais sucesso em sua prática.

O texto literário apresenta características excepcionais que justificam sua presença na aula de LE. Arredondas (2017, p.8-9) cita Ernesto Martín Peris (2000) para descrever esses traços distintivos, entre os quais se destacam: a) a ficcionalidade, definida como o acordo entre o autor e o receptor que valida a realidade criada pelo primeiro, mesmo que ela seja impossível ou inverosímil no mundo real; b) a perdurabilidade no tempo, ainda que a interpretação da obra mude de acordo com a mentalidade da sociedade do momento; c) a universalidade dada pela presença, na obra, de aspectos universais como o amor, a morte, a amizade; d) a situação comunicativa que torna o texto literário um ato comunicativo natural em que há emissor e receptor em espaços físico e temporal específicos; e) a linguagem literária em que importa tanto o que está escrito como sua forma; f) a possibilidade de múltiplas interpretações (plurissignificação); g) a forma particular em que organiza seu sistema linguístico (literalidade); h) a intertextualidade relativa à interrelação implícita ou explícita de diversos textos e i) a pretensão de representar objetivamente a realidade a partir da própria obra.

A consideração das características anteriormente referidas reforça a necessidade de que o docente de ELE tenha a formação adequada para lidar eficientemente com o texto literário na sala de aula, para assim, enfrentar os desafios relativos à escolha de gêneros e temas que sejam do interesse dos alunos e estejam de acordo com seu nível de domínio do código. Nesta dissertação foi escolhido o conto por considerá-lo potencialmente motivador para um público com déficit de leitura, segundo apontado na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Assim sendo, o conto torna-se um candidato aconselhável para a aula de ELE voltada para a formação de leitores literários em consonância com o desenvolvimento das diversas competências próprias desse contexto.

Ainda sobre o lugar do texto literário na aula de ELE, no artigo “O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas”, presente na obra *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos* (2018), Isis Milreu manifesta sua



preocupação quanto a um suposto apagamento da literatura na sociedade contemporânea - uma ameaça a fruição e à função humanizadora da literatura -, e levanta algumas questões que os professores de literatura devem considerar acerca de sua prática docente. A esse respeito, Milreu (2018, p.84) enfatiza a necessidade de ampliar os estudos hispânicos e congressos da área que visem discutir o papel da literatura hispânica e seu ensino à procura de alternativas para sua prática. Ainda considera fundamental que os professores de espanhol utilizem o texto literário adequadamente em suas aulas, de forma a estimular os estudantes a serem leitores.

A já referida pesquisa bibliográfica sobre o lugar da literatura nas aulas de ELE identificou poucos trabalhos sobre o tema (JOUINI, 2008; GÓMEZ; LOEBENS, 2009; VAÑÓ, 2009; SILVA, 2011; FERREIRA, 2012; CARDONA, 2014; FUENTES, 2015; JORGE, 2015; CELIS; GOMES, 2020; FONDO, 2020, dentre outros). Essa escassez mostra que o assunto merece mais investigação, particularmente, no contexto escolar brasileiro. Entre os trabalhos citados, apenas três estudos: SILVA, 2011; FERREIRA, 2012 e CELIS; GOMES, 2020- focalizam a escola no Brasil. Também merecem mais pesquisa aspectos relativos à maneira de abordar o texto literário nas aulas de ELE, ao significado de ensinar literatura em língua estrangeira, bem como, às estratégias mais eficazes para a escolha dos textos adequados, dentre outros.

Com apenas diferenças de matrizes, todas as investigações encontradas apontam o texto literário como recurso didático privilegiado que deve ser explorado em toda sua potencialidade em função de diversos objetivos, tais como o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, bem como a formação do leitor literário. Entretanto, nenhum dos três estudos identificados em contexto escolar brasileiro aborda este último aspecto, como se observa nas resenhas dos seguintes parágrafos.

A investigação de Maria Francisca da Silva, “O uso do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira” (2011), visou verificar em que medida o texto literário se torna um elemento facilitador nas aulas de leitura de ELE no ensino médio e contribui para a aprendizagem dessa língua. Foram coletados dados durante quatro meses em duas turmas regulares de ensino médio mediante questionários, entrevistas semiestruturadas e gravação de vídeos das aulas com a participação dos alunos e de uma professora. Observou-se um descompasso entre o planejamento das atividades e a prática docente, o que pode ser a causa das dificuldades dos alunos em matéria de compreender significados veiculados na obra trabalhada.

O artigo *Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas* (2012), de Cláudia Cristina Ferreira, buscou impulsionar a

inserção da literatura como recurso didático-pedagógico de criatividade e reflexão nas aulas de língua, desde os níveis mais elementares. Para tanto, valeu-se de uma proposta didática baseada em dois textos literários, visando promover a competência intercultural. Entretanto, as informações relativas ao público-alvo, à temporalização das atividades, sequer os resultados da pesquisa, ficaram claras.

Por sua vez, a pesquisa “Compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico: contribuição do texto literário a partir de contos de Gabriel García Márquez” (2020), de Kelvilane Queiroz dos Santos Celis e Alexandro Teixeira Gomes, objetivou identificar contribuições do texto literário para o ensino da compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico. Para tanto, realizaram uma intervenção com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, aplicando uma proposta baseada na sequência básica de Cosson (2006) para o ensino do texto literário a partir dos contos “La marioneta de trapo” e “La profecía autocumplida”. Os autores observaram uma significativa melhora na compreensão leitora dos sujeitos participantes, em contraste com os resultados do pré-teste e do pós-teste, aplicados.

Ao longo desta seção observamos uma carência de estudos sobre o lugar do texto literário nas aulas de ELE no contexto escolar brasileiro. Por outro lado, as demais pesquisas a esse respeito se desenvolveram em outros entornos e não colocaram a formação de leitores literários como eixo central. Esses resultados constituem uma justificativa adicional para a sequência didática descrita no capítulo da metodologia de nossa dissertação, que visa a formação de leitores literários na aula de língua espanhola no ensino médio através da leitura de três contos afro-colombianos do livro *Vean vé, mis nanas negras*, de Amalia Lú Posso Figueroa. Essa proposta também pretende contribuir modestamente para pensar em caminhos para a construção de uma educação antirracista, pois o racismo e a subjugação do povo negro são temáticas abordadas nas narrativas escolhidas. A seguir, descreve-se o que se entende por racismo e educação antirracista dentro desta pesquisa.

### **2.3 Relações étnico-raciais na escola e na aula de espanhol: caminhos para a formação leitora**

Nesta dissertação, entendemos o racismo conforme definido por Silvio Almeida, no livro *Racismo estrutural* (2019), como sendo manifestações que transcendem a ação individual e que fazem parte da estrutura social, isto é, atitudes que constituem regra e não exceção, razão pela qual há de combater-se em todos os níveis e contextos, particularmente o escolar. O estudioso afirma que “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do

modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (ALMEIDA, 2019, n.p.). Este autor esclarece que o racismo está inserido nas práticas sociais como algo corriqueiro de modo explícito ou não, mas que reproduz a violência através de piadas, isolamento, silenciamento, entre outros modos, além de perpassar gerações.

É importante frisar que o racismo no Brasil é frequente, mas não é recente. O processo histórico de exploração étnica no país criou condições para o desenvolvimento do preconceito e da subalternidade, desconsiderando o legado desses povos na formação da identidade brasileira. Em meio a esse panorama de violências no transcurso dos anos, o racismo se instaurou nas camadas mais profundas nos diferentes âmbitos da sociedade, inclusive, no escolar. Essa realidade é explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo as quais

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p.7)

Nesta citação é possível observar como o racismo era oficializado no meio escolar brasileiro, uma situação que pouco mudou mesmo com a promulgação da constituição de 1988, a partir da qual houve um interesse na efetivação de um estado democrático com foco na dignidade da pessoa humana. A realidade é que, apesar dos avanços e melhorias que ocorreram com o decorrer do tempo, ainda grande parte da população é inconsciente dos acontecimentos históricos e se comporta de modo passivo frente às múltiplas e quotidianas manifestações de racismo. Para que essa situação seja mudada, a educação antirracista, no contexto escolar, se apresenta como uma alternativa ineludível.

No artigo “Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores”, Aparecida de Jesus Ferreira se apoia em Troyna e Carrington (1990, p. 1), definindo a educação antirracista como

[...] uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas

envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (2012, p. 276).

Nessa citação é evidenciada a importância do papel ativo da escola no combate ao preconceito e injúrias raciais, bem como na condução de uma educação igualitária. Aparecida de Jesus também cita Cavalleiro para mencionar oito ações que podem ser tomadas em prol da educação antirracista, como podemos ver a seguir:

1. [Reconhecer] a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. [Buscar] permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. [Repudiar] qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. [Não desprezar] a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. [Ensina] às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. [Buscar] materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. [Pensar] meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. [Elaborar] ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158 apud FERREIRA, 2012, p.279)

Ações como as mencionadas anteriormente, no contexto escolar, podem provocar os estudantes a reconhecer a existência do preconceito e, conseqüentemente, a refletir e repensar suas atitudes em prol do respeito e da igualdade racial. No entanto, é necessário levar em consideração que a educação antirracista não deve se limitar ao recinto escolar. Seu êxito reclama uma ampla participação de diversos setores da sociedade. Nesse sentido, no livro *Pequeno manual antirracista* (2019), Djamila Ribeiro<sup>17</sup> apresenta onze sugestões de atitudes antirracistas, que devem ser praticadas em todas as instâncias sociais. Resumidamente são elas: informar-se sobre o racismo; enxergar a negritude; reconhecer os privilégios da branquitude; perceber o racismo internalizado em você; apoiar políticas educacionais afirmativas; transformar seu ambiente de trabalho; ler autores negros; questionar a cultura que você consome; conhecer seus desejos e afetos e combater a violência racial. Por fim, nos conchama a que sejamos todos antirracistas.

---

<sup>17</sup> Djamila Tais Ribeiro dos Santos é ativista social, mestre em filosofia política, professora e escritora de *best-sellers* como *Lugar de fala* e *Quem tem medo do feminismo negro?*. É uma das principais vozes em prol do feminismo negro contemporâneo brasileiro e coordenadora da coleção *Feminismos Plurais*. Em 2020, foi vencedora do prêmio Jabuti com o livro *Pequeno manual antirracista* (2019).

Acreditamos que as sugestões mencionadas se complementam e se justificam para serem trabalhadas na escola também. Nesse contexto, a educação antirracista deve ser uma prática ativa e diária, pautada em estratégias curriculares e pedagógicas que reconheçam a existência do racismo, além de estimular o respeito através da valorização da cultura, identidade e memória tanto dos povos indígenas quanto dos afrodescendentes. Em suma, é necessário combater ativamente o preconceito em todos os âmbitos.

Nessa luta, destacam-se os movimentos negros<sup>18</sup>, que vem desempenhando um papel significativo na sociedade à procura do reconhecimento dos direitos da população afrodescendente e sua contribuição para a formação da identidade nacional. Como fruto dessa luta, foram discutidas e aprovadas leis (nº 10.639/03 e nº 11.645/08) e diretrizes (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) que visam corrigir injustiças e promover a reparação histórica das desigualdades sociais, culturais e étnicas construídas ao longo do tempo.

Outra conquista dos movimentos negros se materializou em 2003 na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/03, “[...] 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” [...]” (BRASIL, 2003, n.p.). Esses conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, principalmente, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Além disso, demarcou-se o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ no calendário das escolas brasileiras. No entanto, há de se considerar que essa não deve ser a única data para se trabalhar com a temática afrodescendente em sala de aula.

No ano de 2008, a mencionada legislação foi alterada pela Lei nº 11.645/08 que inclui no currículo das escolas brasileiras o estudo da história e da cultura indígena. Apesar de ser uma vitória tardia, representa um marco no reconhecimento da contribuição dos primeiros habitantes do país à formação da identidade brasileira. Esses dois grupos étnicos (afrodescendente e indígena) fazem parte da formação da cultura e da identidade nacional e seu

---

<sup>18</sup> O Movimento Negro do Brasil perpassa a história do país. Surgiu no período da escravidão de modo precário, quando negros se uniram contra o sistema, em busca de formas de defesa das injustiças e explorações. Dois grandes personagens importantes dessa época, que representam a luta contra a opressão escravagista são Zumbi (líder do Quilombo dos Palmares) e Dandara dos Palmares (guerreira do período colonial do Brasil), sendo esta última, muitas vezes esquecida ou ignorada nos estudos e pesquisas brasileiras, ou vista apenas, como a esposa de Zumbi. Com o passar dos anos, a luta a favor dos direitos dos negros foi se modificando e solidificando até adquirir as características atuais, ou seja, criminalizando o racismo, a favor do reconhecimento, dignidade, respeito e igualdade de direitos.

estudo representa um resgate de contribuições e valorização de suas culturas, as quais foram ignoradas durante muitos anos.

Esse avanço nas políticas afirmativas surge como uma forma de ressignificação da educação básica, além de ser um ato de combate ao preconceito. No entanto, é necessário ter em conta que a lei por si só não pode mudar a realidade do nosso país. Como já mencionado, é necessário um trabalho coletivo, de modo que se possa atingir todas as esferas da nossa sociedade, aclarar situações históricas visando mudanças de raciocínios restritos à visão do colonizador, remodelar atitudes e lutar contra a desigualdade. A educação antirracista é um caminho prolífero na busca de melhorias para a luta contra o preconceito que atinge pessoas negras e indígenas de todas as idades.

Com a aprovação da lei nº10.639/03, o governo federal publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no ano de 2004. Em março de 2003, o poder executivo tinha criado a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e instituído a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial para colocar

[...] a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL, 2004, p.8)

Tais medidas se configuram como um avanço no cenário nacional de políticas públicas que, nessa direção, visam romper com os bloqueios que impedem o desenvolvimento pleno da população negra. Para isso, o governo federal publicou as Diretrizes Curriculares como instrumento de implementação de ações afirmativas para a construção de mudanças reais, de forma a orientar projetos empenhados na reparação, reconhecimento, valorização da cultura e identidade dos povos afrodescendentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem ações e dimensões normativas e reguladoras, que devem ser postas em prática através de projetos de diferente natureza, durante todo o ano letivo e em todas as disciplinas do currículo, ou seja, cabe às instituições de ensino adequar a oferta às suas realidades. Também orientam a escola a banir os estereótipos étnicos negativos; combater a violação de direitos e ampliar o acesso à informação sobre a diversidade da nação brasileira, através de estratégias pedagógicas. Logo, promove-se

a inclusão social e cidadã, além da busca pela eliminação das desigualdades raciais. Assim, a escola tem um papel indispensável nessa tarefa, considerando que muitos estudantes só têm acesso a conhecimentos científicos no meio escolar.

Entre as ações educativas de combate ao racismo propostas nas Diretrizes, destaca-se a participação dos grupos de Movimento Negro juntamente com a equipe escolar na elaboração de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial. Acreditamos que esse momento seja um dos pilares para se trabalhar a temática em sala de aula. No entanto, o corpo docente deve ter consciência de que a educação antirracista não é uma ação isolada e, sim, uma atitude diária. Por isso, sempre, o tema deve ser abordado em busca de banir o racismo estrutural que faz parte da sociedade.

Como resultado das leis e diretrizes, se criaram algumas condições em favor de sua materialização. Por um lado, alguns editores começaram a incluir a temática afrodescendente nos livros didáticos. Por outro, o corpo docente interessado pôde se aproximar das ações de combate ao racismo e discriminação no contexto escolar através do mencionado documento, bem como dos próprios manuais.

Nesse arcabouço legal, destaca-se também o Decreto nº 4.886 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) cujo objetivo central também é reduzir as desigualdades raciais no Brasil, principalmente, no que se refere à população negra. Assim, apresentam-se propostas de ações governamentais para a promoção da igualdade racial.

Quanto à prática da educação antirracista na aula de ELE, cabe registrar a escassez de pesquisas que abordem a maneira como concretizar essa tarefa. Nesse sentido, resulta interessante o trabalho “*Perro viejo*, de Teresa Cárdenas e a perspectiva étnico-racial na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE)” (2021), de Josenildes Freitas, por apresentar um conjunto de propostas metodológicas, baseadas em um romance afro-cubano integrado por vinte e três episódios acerca da temática. O objetivo do estudo era incentivar os alunos “[...] a detectar pontos de vista, identificar intencionalidades, questionar valores, ideias e imaginários.” (FREITAS, 2021, p.112-113).

A autora defende a promoção da luta antirracista na aula de ELE e considera que “[...] o trabalho de (re) construção de representações sobre o africano e o afrodescendente no imaginário social é extremamente necessário e válido, e demanda a participação de todos, inclusive dos professores de língua estrangeira.” (FREITAS, 2021, p.109). Coincidimos com essas afirmações sobre a necessidade de praticar a educação antirracista no espaço escolar e pensamos que um caminho viável é a literatura.

Compreendemos que as leis e decretos mencionados visam a construção de uma sociedade democrática e igualitária, além de lutar contra as injustiças históricas. Além disso, apesar da existência de lei, diretrizes e documentos oficiais, que orientam a inclusão da temática afrodescendente, é necessário considerar que este ainda é um trabalho desafiador, pois precisa de reflexões para romper barreiras e tensões reducionistas e equivocadas, as quais giram em torno da cultura/literatura/história afrodescendente.

Inserem-se, nesse contexto, nosso estudo e proposta didática, como uma forma de contribuir com a mudança de atitudes relativas às relações étnico-raciais, particularmente, a respeito da mulher negra. Afinal, pensamos que quanto mais leituras e estudos realizados, maior será a ampliação do horizonte de expectativa dos estudantes quanto à temática a partir de textos literários em ELE.

Acreditamos que a educação antirracista deve acontecer em todos os níveis da sociedade, não apenas no contexto escolar, visibilizando a história de exploração e servidão a que a população negra tem sido submetida desde os tempos dos barcos negreiros. Essa realidade histórica está na base da representação que, em geral, a sociedade faz do sujeito afrodescendente americano.

No seguinte capítulo, abordamos este tema, discutindo a representação social e literária da mulher afrodescendente.



### 3. CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LITERÁRIAS DA MULHER AFRODESCENDENTE E A LITERATURA AFRO-COLOMBIANA

Neste capítulo, abordamos a representação social da mulher afrodescendente em nosso continente e discutimos como essa questão aparece na literatura latino-americana. Posteriormente, apresentamos os conceitos da literatura afro-colombiana, seguidos de um panorama das investigações brasileiras que se dedicaram ao assunto. Encerramos com a exposição da fortuna crítica da obra de Amalia Lú Posso Figueroa.

#### 3.1. Representações sociais das mulheres afrodescendentes na América Latina

Neste estudo, utilizamos a expressão “literatura de autoria feminina” para fazer referência às obras literárias escritas por mulheres. Também entendemos a representação como a visão “[...] de um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é [...]” (CHARTIER, 1990, p.10, apud ZOLIN, 2010, p.184). Sobre esse tema, Lúcia Osana Zolin (2010), no artigo “Questões de gênero e de representação na contemporaneidade”, ressalta como essas reproduções são determinadas pelos grupos ou classes que as constroem, uma vez que nelas estão presentes questões de poder e dominação. Em outras palavras, as representações são construções sociais dos grupos dominantes, isto é, em uma sociedade patriarcal, a figura social da mulher é permeada pelo olhar masculino daquele sujeito que supostamente tem o direito de falar por ser homem, violando-a sistematicamente a ponto de silenciar sua voz no texto literário.

Por sua vez, o estudo *Mulheres afrodescendentes na América Latina e no Caribe: dívidas de igualdade*, coordenado por Alejandra Valdés e publicado em 2018 pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), denuncia as diversas violações de direitos que as mulheres afrodescendentes sofreram ao longo da nossa história e mostra caminhos para obter sua plena cidadania. Através deste trabalho, observamos que a violência contra a mulher afrodescendente é muito antiga, datando da época da colonização, quando grupos escravizados arrancados da África sofreram abusos físicos e psicológicos. Nesse sentido, Valdés (2018, p.15) lembra que as mulheres:

[...] chegaram em menor número do que os homens e foram exploradas sexualmente por seus congêneres e pelos conquistadores, o que as converteu em objetos sexuais e de reprodução da mão de obra. Com o passar dos séculos, as opressões de gênero, raça e classe que fundamentam a dinâmica das relações de poder se sofisticaram e

naturalizaram (STOLCKE, 1991), dando lugar na América Latina e no Caribe à imposição de uma perspectiva de mundo eurocêntrica e androcêntrica, persistente até hoje, onde os homens brancos ocupam uma condição privilegiada na estrutura econômica, política e social sobre as mulheres em geral, particularmente sobre as mulheres negras e afrodescendentes.

Dessa forma, o racismo estrutural se formalizou a partir do referido contexto histórico e cultural, no qual as mulheres afrodescendentes foram colocadas em uma condição de inferioridade e excluídas das instituições sociais. Essa situação passou a fazer parte dos assuntos fundamentais das lutas feministas atuais, indo além da busca pela autonomia física e econômica, já que, no contexto das mulheres negras, há o agravante de o racismo estar presente na construção de sua representação através da “[...] coisificação, exacerbação da sexualidade, assédio, violência e submissão [...]” (MUÑOZ, 2014, apud VALDÉS, 2018, p.53). Segundo a autora, essa construção continua ativa e é reforçada cotidianamente através da linguagem preconceituosa, dos meios de comunicação e do senso comum, o que, em um cenário de violência sexista e racista, afeta profundamente tanto a dignidade quanto a autonomia das mulheres afrodescendentes.

Historicamente, a representação social da mulher afrodescendente está estreitamente relacionada com os efeitos do racismo e do patriarcado, sendo permeada por estereótipos relativos ao corpo e a sexualização. A esse respeito, Valdés (2018, p.52) destaca a afirmação de Bell Hooks (1995) de que a cultura branca “[...] produziu uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado, infundindo no senso comum a ideia de que as negras eram somente corpo, sem mente.” Para Valdés (2018, p.52), a valorização dos atributos físicos das negras em detrimento de sua capacidade intelectual “[...] contribui para restringir suas possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo, enquadrando-as em papéis que respondem diretamente a esses estereótipos, como cozinheiras, criadas e bailarinas, entre outros.” Assim, esses elementos ajudam a construir uma representação da mulher afrodescendente como corpo-objeto destinado ao consumo sexual, desprovida de inteligência. Apesar desta visão estereotipada estar enraizada na sociedade brasileira, ela vem passando por mudanças significativas desde o surgimento do feminismo.

Ao falarmos sobre o feminismo, é conveniente discorrer, ainda que brevemente, sobre suas ondas, que iniciaram nas décadas finais do século XVIII, na Inglaterra, como estratégia de reivindicação e luta pela igualdade e pelos direitos da mulher. Segundo Thomas Bonnici no livro *Teoria e crítica literária feminista* (2007, p.218), a primeira onda “[...] abrange o ativismo literário, cultural e político a partir das décadas finais do século 18 até a luta pelo direito do

voto feminino nas primeiras décadas do século 20.” Nessa época, a escritora britânica Virgínia Woolf<sup>19</sup> ganhou destaque na literatura e tornou-se uma forte influência para o movimento feminista.

Em território estadunidense, a primeira onda do feminismo surgiu em 1840, sendo, conforme o autor, “[...] dedicada à temperança, à abolição da escravidão e à representação feminina no Congresso dos Estados Unidos como inferência dos princípios da Declaração da Independência.” (BONNICI, 2007, p.220). No final do século XX, nota-se o crescimento de obras literárias publicadas por mulheres como um dos resultados das reivindicações do movimento feminista desse período.

A segunda onda, entendida como um ativismo literário, cultural e político, que visa, sobretudo, a emancipação da mulher, iniciou-se com a publicação de *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir<sup>20</sup>. Essa obra logo foi reivindicada pelo Movimento pela Libertação da Mulher na década de 1960, e, a partir daí, expandiu-se a outros países.

Em *O segundo sexo* (1949), Simone de Beauvoir apresenta a categoria do “outro”, denunciando a posição social subalterna reservada à mulher em relação ao homem. No livro mencionado, a autora faz algumas reflexões sobre a condição feminina e os fatores que ajudaram a fortalecer e construir os homens como o “ser” e a mulher como o “outro”. Ainda aclara que o ser feminino “[...] não nasce, mas se torna mulher.” (BEAUVOIR, 1980, apud BONNICI, 2007, p.235). A partir destas ideias, compreende-se, que o “ser mulher” é uma construção social e problematiza-se a visão limitada de que a figura masculina deve ser o centro de sua constituição. Essa compreensão é reforçada pela seguinte citação:

‘A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela: a fêmea é inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro’ (BEAUVOIR, 1980, p. 10). Portanto, questiona-se se a representação da mulher na literatura não seja uma forma patriarcal do discurso, embora frequentemente a literatura se finja ideologicamente neutra e isenta de qualquer envolvimento no problema gênero. (BONNICI, 2007, p.230).

---

<sup>19</sup> Virginia Woolf (1882-1941) é referência nos movimentos feministas. Entre suas publicações, destaca-se o livro *Um teto todo seu* (1929), resultado de uma série de conferências realizadas em 1928 nas universidades femininas Newnham College e Girton College. Nessa ocasião, a autora chamou a atenção para as condições sociais das mulheres e das suas produções literárias. A partir daí, surge a sua célebre reflexão ao reivindicar o direito das mulheres terem o seu próprio teto e dinheiro para garantir a liberdade de poder escrever com tempo e tranquilidade, sendo respeitadas. Para Woolf, as mulheres precisam ter domínio sobre a sua própria vida, tal como os escritores homens da sua época.

<sup>20</sup> Simone de Beauvoir (1908-1986) foi uma escritora francesa, teórica social, filósofa existencialista, ativista política e feminista. Entre seus escritos sobre filosofia política e questões sociais, destaca-se o livro *O segundo sexo* (1949), o qual problematiza a opressão sofrida pelas mulheres e é uma obra fundamental para os estudos dos movimentos feministas.

Nada é neutro. Portanto, a ideologia perpassa todos os âmbitos das atividades humanas, inclusive a literatura e a crítica. A literatura é um meio de privilégio, no sentido de ecoar vozes, e, na construção patriarcal, as mulheres foram expostas na condição do “outro”, “inessencial”. Elas foram historicamente silenciadas, sendo sua representação, em muitos casos, construída a partir de uma visão falocêntrica. Entretanto, é possível perceber que diversas obras de autoria feminina não colocam o homem na condição de “outro” e sim, em posição de igualdade.

Também é preciso registrar que a referida definição da mulher como o “outro” na obra *O segundo sexo* (1949) provocou um certo desconforto entre as mulheres negras, já que elas reivindicam, até os dias atuais, a necessidade de que se reconheça sua condição pelo viés da interseccionalidade, isto é, através dos múltiplos fatores de opressão e exploração nos quais elas se encontram (etnia, sexualidade, classe social, etc...).

Nesse sentido, parece-nos valiosa a contribuição da teórica portuguesa Grada Kilomba<sup>21</sup>, que, no livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2008), afirma que a mulher negra é o “outro do outro”, ou seja, é preterida por ser mulher e por ser negra, condição que a afasta do seu direito de ser sujeito e mostra a posição social precária em que a mulher negra é colocada na sociedade. Sobre essa situação, Djamila Ribeiro (2016, n.p.) aclara que:

Para Kilomba, ser essa antítese de branquitude e masculinidade impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito, a mulher negra então seria o outro absoluto para usar termos de Beauvoir. O olhar tanto de homens brancos e negros e mulheres brancas confinaria a mulher negra num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado.

Assim, entende-se que as mulheres têm situações e realidades diferentes na hierarquização social. No caso das mulheres negras, além do sexismo, elas se deparam com o racismo (entre outras questões), impedindo-as de serem vistas como sujeito em sentido absoluto e sim como o “outro do outro”. Nesse sentido, é imperativo analisar as personagens negras na literatura através da interseccionalidade, ou seja, sob a multiplicidade de fatores que as oprimem.

Por isso, segundo Djamila Ribeiro (2017), é preciso reordenar o comando de autorização discursiva baseado na concepção do homem branco como sujeito universal situado no topo da hierarquização social. Nesse regime, ele é o sujeito absoluto que tem autorização de falar. Em

---

<sup>21</sup> Grada Kilomba nasceu em Lisboa, Portugal em 1968. É psicóloga, escritora do livro *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*, teórica reconhecida e professora da Universidade de Humboldt, na Alemanha. Se debruça sobre os estudos decoloniais e a interseccionalidade da mulher negra. Em seus estudos, enfatiza que o racismo é uma realidade que a sociedade contemporânea finge não existir.

seguida, vem a mulher branca, que é outra porque não é homem. Posteriormente, encontra-se o homem negro, que é outro porque não é branco. Já a mulher negra aparece na base da hierarquia social. Ela não encontra o homem negro por ser mulher e não alcança a mulher branca por ser negra e, por isso, é o outro do outro. Em razão disso, a mulher negra precisa atravessar a condição de outro do outro.

Outra contribuição importante em torno da situação social da mulher afrodescendente surge através das filósofas e intelectuais negras brasileiras que lutaram e lutam em prol do feminismo negro e das críticas ao racismo: Lélia Gonzalez<sup>22</sup> (1935-1994) e Sueli Carneiro<sup>23</sup> (1950-). Ambas foram imprescindíveis para a aproximação entre o movimento negro e o movimento feminista.

Um exemplo claro, pode-se observar no artigo “Por um feminismo afro-latino-americano” de Lélia Gonzalez (1988). No referido trabalho, a autora questiona o fato de o feminismo latino-americano evidenciar a luta contra a discriminação sexual, mas não ter feito o mesmo pela mulher negra, deixando de lado as questões de caráter racial, ao contrário do feminismo estadunidense, que iniciou a partir de importantes aportes do Movimento Negro. Nesse sentido, a intelectual critica o pensamento inicial do feminismo latino-americano por desconsiderar o caráter multirracial e pluricultural da região, como se observa a seguir:

É importante insistir que, no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque esse sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo: dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afro-latino-americano. (GONZALEZ, 2020, p.49)

A situação descrita põe em evidência um terceiro fator de opressão e exploração da mulher negra latino-americana, isto é, sua condição de pertencer à base da pirâmide social, a

---

<sup>22</sup> Lélia Gonzalez (1935-1994) foi professora de Sociologia da PUC-RJ, escritora, filósofa, política, antropóloga e ativista antirracista brasileira, sendo uma das primeiras e principais estudiosas da cultura negra no contexto brasileiro. Além disso, ajudou a criar, desenvolver e ampliar o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), e, em 1983 fundou o Nzinga Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro. Conhecida por denunciar o mito da democracia racial, a violência e a discriminação sofrida pela população negra, além de questionar o feminismo predominante na época, que negligenciava as questões de raça e classe. Gonzalez defendia o Feminismo Afrolatinoamericano, protagonizado por mulheres indígenas e afrodescendentes.

<sup>23</sup> Sueli Carneiro nasceu em 1950. É escritora, filósofa, ativista do antirracismo, defensora dos direitos humanos e a primeira mulher negra a receber o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade de Brasília (UNB). É também uma das principais estudiosas do feminismo negro brasileiro e objetiva “enegrecer o feminismo”. É fundadora e diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra.

mais desfavorecida economicamente. Nessa direção, também reforça a necessidade de estudar e reivindicar o direito das mulheres negras pela ótica do entrecruzamento de opressões. Segundo Lélia Gonzalez (2020, p.53), a luta pelos direitos da mulher negra latino-americana ganhou força a partir dos anos de 1980 como resultado do entendimento e da solidariedade entre os movimentos feministas e os movimentos negros na América, fatores que contribuíram para a ampliação das reivindicações do feminismo afro-latino-americano. Por sua vez, Sueli Carneiro,

[...] propõe “enegrecer” o feminismo, o que significa “demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem” na configuração de políticas demográficas, na introdução do conceito de violência racial, na discussão sobre as doenças étnicas/raciais, o que acarreta criar políticas públicas visando a populações específicas, na crítica à noção de “boa aparência” no mercado de trabalho. (FIGUEIREDO, 2020, p.44)

Nesse sentido, percebe-se que a expressão “enegrecer” o feminismo refere-se ao reconhecimento dos esforços e da dedicação das mulheres negras na luta por um movimento feminista antirracista, como forma de combater as exclusões e desigualdades étnicas e de gênero.

Entretanto, apesar da indiscutível relevância dos estudos de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro sobre o entrecruzamento de opressões sofridas pelas mulheres negras, as intelectuais não conceituaram esse assunto. Por conseguinte, pode-se perceber que o termo interseccionalidade, entendido como uma perspectiva que une mais de dois eixos de discriminação, é recente, uma vez que foi cunhado apenas em 1987 pela professora Kimberlé Williams Crenshaw<sup>24</sup>.

Em um contexto de lutas e reivindicações, na última década do século XX, na América Latina e no Caribe, iniciaram-se diversas análises das condições das mulheres afrodescendentes com a intenção de refletir sobre “[...] as interconexões entre gênero, raça/etnia e classe social e as crescentes demandas do movimento de mulheres afrodescendentes [...]” (VALDÉS, 2018, p.9). A mencionada pesquisadora ressalta que essa multiplicidade de opressões contra as mulheres afrodescendentes só pode ser compreendida a partir de uma configuração da interseccionalidade. Essas relações permitem vislumbrar a problemática situação de autonomia

---

<sup>24</sup> Kimberlé Williams Crenshaw é uma professora norte-americana, atuando no curso de Direito da Universidade da Califórnia em Los Angeles e na Columbia Law School. Também é investigadora de questões de raça e gênero, sendo responsável pelo desenvolvimento e surgimento da teoria da interseccionalidade, e fundadora do Fórum de Política Afro-Americano (AAPF) e do Centro de Interseccionalidade e Estudos de Política Social da Columbia Law School (CISPS). Além disso, é presidente do Centro de Justiça Interseccional (CIJ) cuja sede se localiza em Berlim.

das mulheres negras na América Latina e no Caribe através de um olhar amplo, o qual reconhece suas especificidades e suas identidades plurais.

Nesse sentido, entendemos que é preciso compreender a situação das mulheres dessa região a partir de uma ótica integral, considerando sua diversidade e as condições a que são expostas. Logo, se faz necessário eliminar os padrões patriarcais e violentos vigentes na sociedade, investindo na educação antirracista e não-sexista para a intervenção em uma sociedade estruturalmente adoecida, combatendo os estereótipos que geram mudanças de pensamentos e atitudes. Uma forma de mudar esse panorama desigual é refletir sobre a realidade histórica, assumir o peso dessa herança racista e reconhecer a hierarquização social para tentar mudar a sociedade - por mais utópica que essa frase possa parecer - em busca de avanços na construção de um mundo justo e igualitário.

De acordo com o que foi exposto anteriormente, acreditamos na importância de abordar o conceito de lugar de fala, já que esse termo também considera uma variedade de categorias e intersecções, tais como étnica, gênero, classe, sexualidade, entre outros que perpetuam desigualdades e discriminações. Ainda que a origem do conceito seja imprecisa, acredita-se que surgiu da produção intelectual negra, foco de constante discussão. Nesse contexto, recorreremos às considerações da filósofa brasileira Djamila Ribeiro, no livro *O que é lugar de fala?* (2017). Para a autora,

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, n.p.).

Nas palavras de Djamila percebemos que lugar de fala remete a questões éticas e se refere a lugar social e localização de poder. Desse modo, percebe que, em sua essência, o conceito não busca silenciar vozes de pessoas brancas, nem as impede de falar. Pelo contrário, trata-se de ressaltar que todos nós temos o direito e o dever de falar sobre racismo e sexismo. No entanto, precisamos partir da nossa realidade na pirâmide social, conscientes dos privilégios que trazemos conosco e pensar a questão social a partir da branquitude. Conclui-se, a partir dele, que é necessário estudar e refletir sobre temas como racismo, feminismo, entre outros, para entender que o local de onde falamos também pode contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual.

Nessa ótica, destacamos o livro *O perigo de uma história única* (2019), em que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie<sup>25</sup> defende que nossa vida está constituída de múltiplas histórias e que é muito simplista considerar apenas os relatos negativos. Adverte ainda que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p. 26). É, portanto, um contrassenso analisar a complexidade de uma situação ou pessoa sem se colocar no lugar do outro, ou pior, visando apenas um aspecto, reduzindo-o a uma única versão. Adichie (2019, p.32) também sustenta que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar esta dignidade despedaçada.

Por esse viés, é importante refletir que entre os grupos de nosso continente que mais sofreram discriminação, encontram-se as mulheres afrodescendentes. Portanto, é a hora de escutarmos suas vozes, valorizarmos suas histórias e humanizá-las, conforme postulado pela autora nigeriana.

Em sintonia com as ideias anteriores, observamos que a representação da mulher afrodescendente na sociedade contemporânea ainda está pautada por estereótipos oriundos do racismo, do patriarcado e da desigualdade social, colocando-a na posição de objeto e não de sujeito com ‘lugar de fala’ reconhecido e respeitado. Dessa observação também se deriva a pertinência de dar mais visibilidade a produção artística afrodescendente, como é o caso das obras literárias de autoria feminina, cujos escritos estiveram dispersos e foram invisibilizados durante anos.

Nesse apartado, abordamos argumentos relevantes sobre a representação social feminina, particularmente, da mulher negra. Iniciamos apresentando questões históricas que conduziram as mulheres negras à posição de subalternidade e pontuamos que essa situação só teve mudanças significativas através de ações do feminismo e de sua relação com o movimento negro. Destacamos também, intelectuais negras brasileiras - entre outras - que estiveram e estão empenhadas na luta em prol de uma sociedade democrática e justa, contra ideologias

---

<sup>25</sup> Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em Enugu, Nigéria em 1977. Graduada em Comunicação e Ciência Política pela Eastern Connecticut State University, nos Estados Unidos da América. Mestre em Escrita Criativa pela Johns Hopkins University, em Baltimore, além disso, também estudou História Africana na Yale University. É uma das escritoras de maior destaque internacional na atualidade, sendo conhecida também por seu ativismo feminista. Sua obra foi traduzida para mais de trinta idiomas. Recebeu diversos galardões, destacando-se o Prêmio Internacional de Conto David P. Wong por *Meio sol amarelo*.



discriminatórias<sup>26</sup>. Entre essas ativistas estão Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. As três estudiosas mencionadas refutam a hierarquização histórica que insiste em culpar a vítima pelo preconceito racial e tenta impor aos negros um lugar compulsório na base da pirâmide social, dificultando sua possibilidade de ascensão.

A seguir, discutimos como este grave problema social aparece refletido na literatura latino-americana e tecemos algumas considerações sobre as contribuições da crítica feminista para as transformações da literatura de autoria feminina negra.

### **3.2. Mulheres negras na literatura latino-americana**

A representação literária da mulher negra não é muito diferente da social, discutida no tópico anterior. Ambas estão permeadas por questões de gênero, as quais tem silenciado historicamente a voz feminina na esfera da dita literatura canônica. Por esse ângulo, Zolin (2010, p.185) afirma que a supervalorização dessas obras tem provocado o “[...] apagamento da diversidade proveniente das perspectivas sociais marginais, que incluem mulheres, negros, homossexuais, não-católicos, operários, desempregados [...]”. Nesse contexto, voltamos nosso olhar para as questões de gênero e da representação literária da figura da mulher chamados pela autora de “identidades femininas”.

De acordo com Zolin (2010), a noção de gênero é oriunda do binarismo construído pela visão de uma sociedade patriarcal, que vinculava a mulher a uma imagem fixa, negativa e inferiorizada. A autora lembra que, nessa circunstância, nasceu a crítica literária feminista, a partir dos princípios do feminismo, compreendido como pensamento social e político da diferença, o qual visava “[...] desestabilizar a legitimidade da representação ideológica e tradicional da mulher na literatura canônica.” (ZOLIN, 2010, p.185). A partir dessas ideias, podemos depreender que o surgimento da crítica literária feminista nos anos de 1970 - e do próprio feminismo - fortaleceu a luta das mulheres pelo direito de serem ouvidas, além de estimular a produção literária de autoria feminina, dentro da qual, muitas escritoras puderam (auto)representar-se através da escritura de suas trajetórias e da exploração de temas diversos.

No texto “Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas”, Zolin (2012, p.100) conceitua a crítica literária feminista como,

[...] um modo acadêmico de ler a literatura, confessadamente, empenhado e de caráter político, voltado: 1) para o desnudamento e para a desconstrução de discursos que

---

<sup>26</sup> Nesta dissertação utilizamos o termo “ideologias discriminatórias” para nos referir a atitudes segregacionistas ou de marginalização devido às questões étnicas.

circunscrevem a opressão e a discriminação da mulher, tomada como objeto de representação literária; 2) para o desnudamento dos mecanismos estético-temáticos de práticas literárias, prioritariamente, de autoria feminina, engajadas em representações femininas que não se reduzem a reduplicações ideológicas de papéis de gênero, sancionados pelo senso comum, mas que espelham a multiplicidade e a heterogeneidade que marcam o modo de estar da mulher na sociedade contemporânea.

Nessa ótica, compreendemos que a leitura pelo olhar da crítica feminista também é um ato político. Assim, se diferencia da crítica literária tradicional justamente por questionar a forma como a representação das identidades femininas<sup>27</sup> aparece na literatura canônica.

Segundo Thomas Bonnici, a crítica literária feminista surgiu durante a Segunda Onda Feminista, através da publicação de *Sexual politics*, de Kate Millett, em 1970, tornando-se esta, uma das obras fundamentais na teoria feminista. O autor assinala que

Há dois tipos de crítica literária feminista. Uma refere-se à redescoberta e reavaliação da escrita de **autoria feminina**; outra envolve a releitura da literatura do ponto de vista da mulher e não do homem (RUTHVEN, 1984). Evidentemente, “ler como mulher” constitui “uma diferença crítica”, embora haja grande resistência por parte de críticos tradicionais (inclusive mulheres), que alegam a irrelevância e o valor a-histórico dessa crítica aplicada a obras clássicas. A finalidade da crítica literária e da leitura feminista é focalizar a constituição do estilo, da imagística e das características do **patriarcalismo** numa determinada obra. (BONNICI, 2007, p.49).

Da citação de Bonnici destacamos o fato de a crítica literária feminista não ter um conceito homogêneo, nem uma única estratégia de leitura. No entanto, ambos os vieses se preocupam e buscam deslegitimar as características patriarcais das obras literárias sem esquecer o seu contexto de produção, bem como, repensar sobre o apagamento dos livros de autoria feminina. Outra vertente da crítica literária feminista se intitula Ginocrítica, termo cunhado pela teórica americana Elaine Showalter, em 1986. Segundo Bonnici (2007, p.132), o conceito

[...] consiste numa prática de crítica literária centrada na mulher, privilegiando as críticas de mulheres em relação a textos escritos por mulheres. Segundo Showalter [1979;1982], há dois tipos de crítica feminista: [1] “**leitura feminista**” (ou “feminist critique”), desenvolvida pela mulher como leitora no que se refere às obras literárias escritas por homens, e (2) “ginocrítica”, desenvolvida pela mulher como escritora. A ginocrítica analisa “a história dos estilos, os temas, os gêneros literários e as estruturas literárias escritas por mulheres [...]” A ginocrítica envolve dois fatores: (1) a leitura por mulheres de textos escritos por mulheres e (2) a construção de um discurso simpático a esse corpus literário.

---

<sup>27</sup> Utilizamos o termo identidades femininas para dar ênfase a questões de gênero e representação, palavras-chave do nosso trabalho e, por achar que identidades humanas seria um termo amplo que poderia, de certo modo, desconsiderar as lutas diárias, enfrentadas por essas mulheres por dignidade, espaço, respeito e igualdade de direitos, os quais podem afetar diretamente na construção das identidades dos menos favorecidos, na sociedade e na literatura.

Nesse sentido, observa-se que a ginocrítica promove o estudo de obras de autoria feminina por críticas mulheres, ou seja, reivindica o lugar feminino na literatura, tanto na esfera da tradição, produção, estilos, quanto no âmbito analítico. Além disso, é importante mencionar que essa vertente tem o intuito de criar um cânone literário de obras femininas.

Notamos que as ações da crítica feminista repercutiram positivamente na produção de autoria feminina em geral e, particularmente, de obras escritas por mulheres negras. Em vista disso, cabe destacar que uma das conquistas dos movimentos feministas se refere, justamente, ao trabalho de resgate de livros de autoria feminina que foram suprimidos da história literária, bem como esquecidas pelas universidades e escolas.

Para citar dois exemplos, dentre vários possíveis, de obras e autoras que foram ignoradas em seus períodos de publicação, destacamos o caso de *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), no Brasil, e *Guerra y amor* (1947), de Teresa Martinez de Varela (1913-1998) na Colômbia. Apesar desses romances serem antigos, foram pouco enaltecidos e estudados na academia, e como reflexo disso, não fizeram parte do cânone literário de sua época. Entretanto, na atualidade, foram redescobertos e, hoje, já é possível encontrar estudos acadêmicos sobre eles.

No livro *Margens instáveis*, Thomas Bonnici (2011, p. 114) nos informa que o engavetamento dos textos de autoria feminina era justificado de diversas maneiras e que a mais recorrente era

[...] o ‘baixo nível estético’ (enredo sem profundidade, assuntos domésticos, diários, carência de personagens complexas) [...]. Na realidade, as autoras foram rechaçadas por serem mulheres, ou seja, o *ethos* patriarcal da instituição da crítica literária suprimia e marginalizava a escrita de autoria feminina.

Através da citação, é possível perceber tensões patriarcais, preconceito e subestimação da capacidade intelectual das mulheres que repercutiram na apreciação de sua escritura. Contudo, após o surgimento da crítica feminista e às suas investigações, muitas obras foram reencontradas. Nesse processo de redescoberta, o silenciamento histórico dessa produção literária passou a ser compreendido a partir da supervalorização do pensamento colonial e patriarcal.

À vista disso, a crítica feminista constitui um avanço significativo na direção de ampliar o olhar sobre as literaturas de autoria feminina, conferindo-lhes heterogeneidade e livrando-as da visão simplista do senso comum. Depois do surgimento da crítica feminista, estudiosos(as)

passaram a promover discussões sobre o silenciamento da mulher na sociedade e na literatura. No entanto, é importante frisar que as consequências dessas omissões ainda são perceptíveis.

Acreditamos que muitos desses debates visam a desconstrução da representação estereotipada da mulher, almejando romper os discursos cristalizados pela tradição literária que colocava a figura feminina em papéis secundários, marcados pela marginalidade e objetificação. E, no caso das escritoras, ainda a impediam de fazer parte do cânone literário.

Na contemporaneidade, a representação das mulheres nos textos literários vem conquistando novas configurações através das obras de autoria feminina. Muitas autoras ampliaram a bibliografia disponível e as formas de escrever a partir da perspectiva da mulher. Dessa forma, a crítica literária feminista se tornou fundamental na construção da valorização e, portanto, do reconhecimento estético desses escritos.

Em “Literatura e escrita feminina na América Latina”, Sara Guardia (2013) sintetiza a trajetória da produção literária de mulheres latino-americanas que buscam uma voz própria. Também questiona o fato de o cânone literário ser quase exclusivamente masculino e, acrescentamos, branco. Nesse contexto adverso, a escritura de nossas autoras percorreu um árduo caminho até ser reconhecida nos anos de 1980. A estudiosa registra que nessa década, “[...] as mulheres figuram nas antologias literárias da América Latina, e se publica uma profusão de livros com trabalhos críticos sobre sua escrita com diversos enfoques em um espaço diferente e alternativo, em que o privado subverte o público.” (GUARDIA, 2013, p.30). Além disso, ressalta que nesse período aparecem novas formas de expressão em comparação com a literatura canônica, graças à incorporação de assuntos considerados masculinos e ao abandono de temas românticos e testemunhais.

Dessa maneira, compreendemos que a literatura de autoria feminina amplia a visão sobre a representação das identidades femininas, apresentando olhares diversos, próximos da realidade dessas autoras, distanciando-se da literatura escrita por homens. Segundo Zolin (2010), essas obras trazem denúncias de opressão e falam sobre a dupla jornada de trabalho; problematizam visões em torno da mulher, além de agregar exemplos de resistência e desejos femininos. Nessa direção, as composições de autoria feminina trazem à tona novos temas literários que desnudam importantes questões de gênero.

No que se refere a representação do negro na literatura latino-americana, Zilá Bernd (2007), no *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*, aponta sua presença como personagem desde a época da colonização. Porém, adverte que geralmente, essa figura aparece comparada à do indígena na literatura colonial, “[...] demonstrando mais força e menos inteligência, são bestas que seguem cegamente as ordens de seu senhor.” (BERND, 2007,

p.475). Segundo a crítica, essa imagem começa a mudar no século XIX, mas é só no período seguinte que o negro passa de objeto literário a sujeito.

É pertinente salientar o caráter limitado e preconceituoso da representação dos negros na literatura colonial de nosso continente, dominada por uma caracterização que destaca a falta de inteligência e o excesso de força bruta como traços distintivos do negro. A estudiosa assinala que a imagem de besta será substituída pela de vítima nos romances antiescravistas do século XIX. Também pontua que é somente no século XX, “[...] influenciados por intelectuais e artistas europeus (Frobenius, Picasso, Apollinaire e outros) que começaram a valorizar a arte africana e suas manifestações no Novo Mundo, que os negros passaram a ser vistos como parte da cultura latino-americana.” (BERND, 2007, p.476). Em suma, durante séculos, o negro não foi considerado uma pessoa e, por isso, o processo de reconhecimento de sua cultura só iniciou quando alguns destacados europeus valorizaram sua arte, desvelando a mentalidade colonizada que ainda permeia a nossa sociedade.

Concordamos com a autora ao alegar que a transformação da imagem do negro só se consolidou no momento em que ele deixou de ser objeto literário e se converteu em sujeito, contando suas histórias de seu ponto de vista. A crítica ainda acrescenta que “[...] de um modo geral, o escritor afro-latino-americano, consciente de seu papel na sociedade, afirma sua presença por meio da literatura. Retrata heróis negros, destacando sua importância na formação cultural latino-americana.” (BERND, 2007, p.476). Pensamos que esse movimento de conscientização possibilita a desconstrução de estereótipos dos povos negros e a revalorização de sua cultura.

Bernd (2007, p.477) chama a atenção para as mudanças ocorridas na literatura afro-latino-americana a partir dos anos de 1990 devido aos efeitos da globalização, e opina que, “Já não se pensa em afirmação de uma identidade única, que se quer negra, mas em identidades negociadas, em processos culturais que aproximam os povos da diáspora.” Neste movimento de renovação da literatura, a autora ressalta a contribuição das escritoras negras, as quais, além das frequentes temáticas tratadas pelos autores negros, também denunciam a preponderância do patriarcado que ainda permeia nossa cultura. Para ela, essa literatura constitui um ato de resistência, que questiona valores preestabelecidos, à procura do reconhecimento do papel do negro na construção e no desenvolvimento das sociedades hispano-americanas.

No Brasil, observa-se a existência de uma vertente escritural elaborada por autoras afrodescendentes que objetiva desconstruir a visão limitada da mulher negra na literatura através da procura por:

[...] inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação [criando] uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2005, p.53)

Em outras palavras, essas autoras passam de objeto para sujeitos criadores de novos mundos, contando suas experiências a partir de seu lugar de fala. Nesse viés, no artigo “Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira”, Conceição Evaristo<sup>28</sup> (2005) denomina a escritura recente de mulheres negras de escre (vivência) e sustenta que esta vertente contribui para a renovação da literatura brasileira tanto no plano de conteúdo quanto no de autoria. Segundo Evaristo (2005, p.54), essa inovação está “[...] profundamente marcada pelo lugar sócio-cultural em que essas escritoras se colocam para produzir suas escritas.” Desse modo, a partir de sua condição de mulher negra, transformam suas vivências em ficção. Ampliando sua análise, entendemos que as postulações da estudiosa em relação à representação das afrodescendentes e ao conceito de escre (vivência) não se referem apenas ao Brasil, mas também podem ser estendidas às demais nações de nosso continente, pois há semelhanças entre o processo de reconhecimento das escritoras negras e suas imagens literárias.

Contudo, apesar da relevância de muitas obras de autoras afrodescendentes que representam as vozes do seu povo, Bernd (2007) adverte que poucas fazem parte do cânone literário. Assim, compreendemos que essa integração ainda demanda esforços investigativos no sentido de dar visibilidade à produção literária dessas mulheres, entre outras ações de valorização de sua literatura. A partir das informações apresentadas anteriormente, podemos perceber que, apesar destes significativos avanços, a maioria das autoras afrodescendentes permanecem à margem do sistema literário latino-americano. Com raras exceções, geralmente suas obras têm pouca circulação em nosso continente e há escassos estudos sobre a literatura feminina afro-hispano-americana em nosso país. Além disso, continuam a vir a público ficções que representam a mulher negra de forma preconceituosa.

---

<sup>28</sup> Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 1946 em Belo Horizonte. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF). É ativista de movimentos de valorização da cultura negra, e também, escritora de ensaios, poesia e ficção que retratam a vida do afrodescendente no Brasil. Seus livros estão sendo traduzidos para várias línguas, como é o caso do inglês. Além disso, vem sendo cada dia mais lida e estudada pela crítica, atualmente, já tem estudos de dissertações e teses de doutorado sobre seus livros, ou seja, é uma autora contemporânea reconhecida tornando-se consagrada no meio literário. Em 2018, a escritora ganhou o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto da sua obra. Também é importante mencionar que Conceição Evaristo é reconhecida por seu comprometimento quanto a condição da mulher negra na sociedade contemporânea e por ter criado o termo “Escrevivência”, que se refere a escrita -ficcional- recente das mulheres negras sobre sua própria vivência, seu cotidiano e as memórias do seu povo.

Nessa seção, discorreremos sobre a representação da mulher negra na literatura latino-americana, e notamos sinais de avanço em direção à desconstrução da sua imagem objetificada. Graças aos princípios dos estudos interseccionais e da crítica literária feminista, várias escritoras afrodescendentes estão conquistando seu espaço e sua voz própria. Além disso, uma parcela significativa da crítica literária tem se apoiado em teóricos(as) de nosso continente, rompendo com a tradicional perspectiva eurocêntrica. Acreditamos que essas mudanças estão contribuindo para “enegrecer” os estudos literários e a divulgação de autores (as) negros (as) em escolas e academias. A fim de aprofundar esta discussão, no seguinte tópico apresentamos uma síntese do surgimento e da evolução da literatura afro-colombiana, na qual se insere o corpus de nossa pesquisa.

### 3.3. Notas sobre a literatura afro-colombiana

Na dissertação intitulada *La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel*, Yesenia María Escobar Espitia (2012) afirma que delimitar cronologicamente o início da literatura afro-colombiana é difícil, mas é possível identificar sua presença desde o período colonial através das narrações orais feitas por negros escravizados. Esses relatos eram transmitidos de forma coletiva como uma estratégia de preservação cultural, conforme lembra a pesquisadora. Espitia (2012, p.28-29), ressalta seu valor como elemento de resistência cultural, uma vez que

Esta oralidade foi, ao mesmo tempo, um elemento da sua idiosincrasia e uma forma de resistência, pois ao transmitir sua herança ancestral de geração em geração não só mantinham o vínculo que os unia com sua origem, mas também salvavam na memória toda sua tradição cultural, protegendo-a da extinção que poderia ocorrer no processo de escravização.<sup>29</sup>

Neste sentido, através da manifestação oral, os cantos, os rituais e os relatos históricos resistiram, sendo catalogados como populares. Contudo, devido a sua mescla cultural, passou a ter características próprias, diferenciando-se em parte dos produzidos na África. Dessa forma, na contemporaneidade, ao observar as produções literárias afro-colombianas, é possível compreender que os(as) escritores(as) utilizam alguns discursos comuns.

---

<sup>29</sup> “Esta oralidad fue, al mismo tiempo, un elemento de su idiosincrasia y una forma de resistencia, pues al transmitir su herencia ancestral de generación en generación no sólo mantenían el vínculo que los unía con su origen sino que salvaban en la memoria toda su tradición cultural, protegiéndola de la extinción a la que podría destinarla el proceso de esclavización.” (ESPITIA, 2012, p.28-29).

A partir dos estudos de Vallejo Álvarez (2007) sobre a literatura afrodescendente, Espitia (2012, p. 15-21) atribui oito características à literatura afro-colombiana. São elas: 1) protagonismo do sujeito afro-colombiano; 2) temática racial como elemento recorrente; 3) protagonismo da comunidade/entorno afrodescendente no mundo da ficção; 4) sincretismo cultural; 5) exaltação das riquezas da oralidade como herança ancestral para manter a história desse povo; 6) ruptura de estereótipos para conseguir reconhecimento e aceitação da sua identidade; 7) problematização da marginalidade social como denúncias e manifestações de descontentamento e injustiças das quais são vítimas; e, 8) retorno às origens em decorrência da presença dos ancestrais.

Além disso, nessa vertente literária, é possível perceber uma preocupação em manter valores culturais do seu povo na luta contra a opressão e o patriarcado. Também se nota a exaltação aos ancestrais africanos, à miscigenação étnica e cultural, à música popular e ao folclore. No artigo “*(A)cercamiento al concepto de negritud en la literatura afro-colombiana*”, Alain Lawo-Sukam (2011, p.49) considera que esses elementos constituem uma manifestação da negritude na cultura afro-colombiana, perpassando o sincretismo étnico-cultural e as práticas seculares, pois “[...] também inclui o contexto social. A valorização da identidade negra passa igualmente pela descrição, a denúncia e a vontade de mudar as duras condições de vida do sujeito afro-colombiano numa sociedade marcada pelo racismo e a desigualdade social.”<sup>30</sup>

Como já foi mencionado, a literatura afro-colombiana existe desde o período da colonização e se expandiu através dos relatos orais. Posteriormente, quando iniciaram as produções dos textos escritos, alguns homens negros conseguiram destaque nas letras colombianas. Para muitos críticos, Candelario Obeso (1849-1884) é considerado o precursor da literatura produzida por negros na Colômbia no século XIX. Sua obra foi revalorizada pelo escritor Jorge Artel (1909-1994) no século XX e ambos os autores são vistos como os precursores dessa vertente literária no país. Outros escritores afro-colombianos reconhecidos são: Alfredo Vanin (1950-), Manuel Zapata Olivella (1920-2004) e Arnoldo Palacios (1924-2015).

Somente depois de muitos anos da iniciação literária de escritores afro-colombianos surgem as primeiras obras escritas por mulheres negras. Entre elas destacam-se Teresa Martinez de Varela (1913-1998), Delia Zapata (1926-2001), Maria Teresa Ramírez (1944-), Mary

---

<sup>30</sup> “[...] incorpora también el contexto social. La valoración de la identidad negra pasa también por la descripción, la denuncia y el anhelo de cambiar las duras condiciones de vida del afrocolombiano en una sociedad marcada por el racismo y la desigualdad social.” (LAWO-SUKAM, 2011, p.49).



Grueso Romero (1947-), Edelma Zapata (1958-) e Amalia Lú Posso Figueroa (1947-), além de outras escritoras quase desconhecidas do público leitor. No artigo, “*Evaluando el pasado, forjando el futuro: estado y necesidades de la literatura afrocolombiana*”, Laurence E. Prescott (1999, p.559) tece a hipótese de que Teresa Martínez de Varela pode ter sido a primeira mulher afro-colombiana a publicar um romance, considerando que sua primeira narrativa, *Guerra y amor*, veio à público em 1947. O autor pondera que a referida obra não aparece nas listas/biografias de romances colombianos, o que pode ser considerado um ato deliberado de apagamento.

Na atualidade, a literatura produzida por escritores negros está conquistando um espaço significativo na Colômbia. Um exemplo disso é a “Biblioteca de literatura afrocolombiana”, organizada pelo Ministério da Cultura no ano de 2010, a qual disponibiliza 18 livros e um ensaio de escritores negros colombianos em formato digital. Porém, nesse acervo, só há duas obras escritas por autoras negras: a coletânea *Antología de mujeres poetas afrocolombianas* (2010), organizada por Guiomar Cuesta Escobar e Alfredo Ocampo Zamorano, e o romance *No give up, maan! ¡No te rindas!* (2010), de Hazel Robinson Abrahams. Desse modo, verificamos que as escritoras afrodescendentes ainda não foram devidamente valorizadas em seu país, conforme assinala Margarita Krakusin (2007), no estudo “*Cuerpo y texto: el espacio femenino en la cultura afrocolombiana en María Teresa Ramírez, Mary Grueso Romero, Edelma Zapata Pérez y Amalia Lú Posso Figueroa*”. Neste texto, a estudiosa denuncia a falta de reconhecimento e de apoio oficial às autoras afrodescendentes na Colômbia e recorda que:

Delia Zapata, por exemplo, dedicou sua vida a promover o folclore colombiano, mas nunca recebeu o reconhecimento e apoio suficiente por parte das entidades governamentais. Tampouco as poetas María Teresa Ramírez (1944-), Mary Grueso Romero (1947-) e Edelma Zapata (1958-), entre outras, que permaneceram quase desconhecidas nos âmbitos internacionais e também entre o povo colombiano. No caso dessas escritoras, é quase impossível conseguir acesso as suas obras e muito menos encontrar crítica sobre elas. (KRAKUSIN, 2007, p.198).<sup>31</sup>

A citação explicita a falta de apoio e de reconhecimento das mencionadas autoras afrocolombianas por parte do seu governo e da crítica literária. A estudiosa também registra suas contribuições para a renovação da literatura de seu país, dado que inseriram temáticas e

---

<sup>31</sup> “Delia Zapata, por ejemplo, dedicó su vida a promocionar el folclor colombiano, pero nunca recibió el reconocimiento y apoyo suficiente por parte de entidades gubernamentales. Tampoco han recibido apoyo y reconocimiento las poetas María Teresa Ramírez (1944-), Mary Grueso Romero (1947-) y Edelma Zapata (1958), entre otras, quienes permanecen casi desconocidas en los ámbitos internacionales y aun entre el pueblo colombiano. En el caso de estas escritoras, es casi imposible conseguir sus obras y mucho menos encontrar crítica sobre ellas.” (KRAKUSIN, 2007, p.198).

perspectivas inovadoras em seus textos. Além disso, sinaliza os desafios para realizar pesquisas sobre seus escritos devido a sua limitada circulação e raros estudos críticos.

Em sua opinião, “Como as poetisas mencionadas anteriormente, Posso Figueroa se movimenta com agilidade entre a poesia, o folclore, a música e a prosa, a qual lhe dá um ritmo vitalista africano que contrasta com o ambiente de morte e violência que se vive na Colômbia.”<sup>32</sup> (KRAKUSIN, 2007, p.210). Assim, nesse fragmento, percebemos que Figueroa está incluída na vertente da literatura feminina afro-colombiana, sobressaindo-se por sua versatilidade e a originalidade de sua proposta estética, a qual proporciona novos olhares para a cultura de seu país.

Ademais, é importante mencionar que as obras escritas por autoras nacionais ganharam uma visibilidade significativa em 2022 com o lançamento da *Biblioteca de Escritoras Colombianas*, um projeto do Ministério da Cultura que resgata dezoito obras escritas por mulheres. Entre elas, sete títulos foram disponibilizados no formato digital no site da Biblioteca Nacional de Colombia e onze livros estão à venda nas livrarias do mencionado país. Também cabe frisar que a coletânea conta com três obras afro-colombianas, sendo elas dois romances: *Mi Cristo negro* (1983), de Teresa Martínez de Varela; *Sail Ahoy!!! (¡Vela a la vista!)* (2004), de Hazel Robinson Abrahams; e um livro de contos, *Mido mi cuarta y me paro en ella* (2022), de Amalia Lu Posso Figueroa.

Nesse apartado, mostramos as características da literatura afro-colombiana, as quais podem ser identificadas nos textos literários de Amalia Lú Posso Figueroa, o que comprova sua filiação à essa vertente literária, conforme demonstraremos no terceiro capítulo de nosso trabalho. Além disso, também apresentamos escritores(as) precursores(as) desta literatura. A seguir, expomos o estado atual da fortuna crítica brasileira sobre as obras dessas escritoras.

### **3.4. Estudos sobre a literatura afro-colombiana de autoria feminina no Brasil**

A pesquisa bibliográfica realizada em função de nossa pesquisa revelou alguns trabalhos em contexto brasileiro que se debruçaram sobre a literatura afro-colombiana de autoria feminina. Entre eles, figuram oito artigos, um trabalho de conclusão de curso (TCC), uma dissertação, e uma tese. Se entende, portanto, como um acervo muito escasso que merece ser

---

<sup>32</sup> “Como las poetisas mencionadas anteriormente, Posso Figueroa se mueve con agilidad entre la poesía, el folclor, la música y la prosa a la que le da un ritmo vitalista africano que contrasta con el ambiente de muerte y violencia que vive Colombia.” (KRAKUSIN, 2007, p.210).

enriquecido. A seguir, apresentamos brevemente estes estudos a partir da ordem cronológica de sua publicação.

Em 2012, a pesquisadora baiana Francineide Santos Palmeira iniciou a visibilização destas obras no Brasil com a publicação do artigo “Vozes afrofemininas na literatura colombiana”, nos Anais do SILIAFRO. O seu objetivo era analisar como são construídas as representações de afrodescendência na produção literária das escritoras presentes na coletânea de poemas *¡Negras Somos!: Antología de 21 Mujeres Poetas Afrocolombianas de la Región Pacífica* (2008).

Também identificamos o estudo “Navegando mares de amores inconclusos: a afetividade expressa na sobrelevação poética de Marta Quiñónez” (2018), de Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves e Marcela Batista Martinhão, publicado em *Contexto-Revista* do Programa de Pós-Graduação em Letras, o qual se centra na abordagem contra hegemônica da obra da poetisa afro-colombiana. No artigo, a estudiosa assinala que, nos poemas de Quiñónez, a figura feminina é caracterizada por suas perdas e realizações afetivas, construindo uma obra que celebra e evidencia o amor homoafetivo entre mulheres. Dessa forma, a escrita da autora ressignifica o amor para a mulher negra que não se encaixa nos padrões heteronormativos.

A mencionada autora também foi estudada pelas pesquisadoras Marcela Batista Martinhão e Silvina Liliana Carrizo na investigação “*La palabra que sana y salva’: el hogar de Marta Quiñónez*” (2019), publicado na *Matraga-Revista* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, que visa discutir sobre a poesia da referida escritora afro-colombiana, em relação ao seu pertencimento.

Já o artigo “Poéticas feministas afro-colombianas para educação da infância” (2019), de Artur Oriel Pereira e Flávio Santiago, publicado na *Revista Humanidades e Inovação*, procura refletir sobre as questões de gênero, raça e corpo nas obras da poetisa Mary Grueso Romero. Também encontramos outra pesquisa sobre a mencionada escritora: “Literatura colombiana afrodescendente: voz afrofeminina no poema “Negra soy” de Mary Grueso Romero” (2020), de Benedito Ubiratan de Sousa Pinheiro Júnior, Adrielle Sena e Iris Andrade Torres, inserido na *Revista Letrônica*. O objetivo desse trabalho é discutir como a voz afro-feminina é representada na literatura afro-colombiana, por meio do poema “Negra soy”, de Mary Grueso Romero, presente em *¡Negras Somos!: Antología de 21 Mujeres Poetas Afrocolombianas de la Región Pacífica* (2008), evidenciando o protagonismo da mulher na literatura.

Por seu turno, o artigo “Guardiãs do passado: a poesia como salvaguarda da memória do Pacífico na *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*” (2021), de Julián Vivas Banguera e Valéria Amim, publicado em *Caderno Seminal Digital*, tem como objetivo a identificação

dos elementos da memória coletiva das comunidades negras do Pacífico colombiano presentes na *Antologia de Mulheres Poetas Afrocolombianas* (2010). Nessa pesquisa qualitativa, os autores identificaram que as poetisas afro-colombianas trazem, para seus versos, denúncias sobre as opressões do sistema sexo/gênero que ainda subjuga as feminilidades da diáspora africana.

Outro trabalho que investiga a produção afro-colombiana é “O corpo transgressor: o erotismo na poética de María de los Ángeles Popov” (2021), de Gabriela Nathana de Sousa Cunha e Alcione Corrêa Alves. Esse artigo apresenta uma análise do poema “Posición Sexual I”, da poeta afro-colombiana María de los Ángeles Popov, à luz do paradigma da interseccionalidade de raça e gênero. Os pesquisadores notaram que a poética de Popov possui um caráter transgressor, que confere ao corpo negro feminino um lugar de enunciação de uma sexualidade plena e de produção de conhecimento.

Além dos mencionados artigos, encontramos um trabalho de conclusão de curso (TCC), uma dissertação e uma tese sobre a literatura afro-colombiana de autoria feminina que sintetizamos a seguir.

O TCC foi defendido em 2019 por Adrielle Sena Branco e intitula-se *Identidad afrodescendiente y orgullo negro en el cuento La muñeca negra (2012) de Mary Grueso Romero*. Esse trabalho buscou evidenciar a construção da identidade afrodescendente colombiana e o orgulho negro através da caracterização da personagem principal do conto “*La muñeca negra*” (2012), de Mary Grueso Romero. Na conclusão, demonstra que a obra enaltece a cultura afrodescendente e se converte em um excelente meio de ensino-aprendizagem para o trabalho com a literatura infantil colombiana.

Já a dissertação de mestrado *Negra palmera, poesía, tambor e mar: construções identitárias e culturais na poética de Mary Grueso Romero (2016)*, de autoria de Ricardo Luiz de Souza, foi defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. A partir de seus estudos, o pesquisador incita discussões sobre a participação do sujeito afro-colombiano na literatura, ao passo em que analisa os elementos identitários na obra da autora colombiana e promove reflexões sobre esses agentes culturais.

Por sua vez, a tese de doutorado *Formas de expressão e visibilidade feminina em poemas de escritoras afrocolombianas (2020)*, de Néstor Raúl Gonzáles Gutiérrez, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual de Mato Grosso, tem como objetivo identificar as formas de expressão e visibilidade feminina presentes na obra *¡Negras somos! Antologia de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la Región Pacífica*,

analisando a composição poética e as marcas de resistência e de reivindicação de direitos presentes nos poemas da citada coletânea.

Observamos que Mary Grueso Romero é, atualmente, uma das vozes da literatura de autoria feminina afro-colombiana mais estudada pela crítica brasileira. Como foi dito no início desse apartado, o número de investigações encontradas a respeito da literatura de autoria feminina afro-colombiana no Brasil é limitado, sendo uma das razões para realizarmos nosso estudo. Também constatamos que esses estudos são recentes, visto que foram realizados somente a partir da segunda década do século XXI.

### **3.4.1 Fortuna crítica da obra de Amalia Lú Posso Figueroa nos contextos brasileiro e colombiano**

No que tange as pesquisas que se debruçam sobre *Vean vé, mis nanas negras*, notamos que são escassas, tanto na Colômbia quanto no Brasil. Os trabalhos identificados sinalizam finalidades diferentes que vão desde a adaptação a outras artes à publicação de artigos que abordam total ou parcialmente a obra, passando por sua utilização para fins didáticos e leituras acadêmicas. Para apresentá-los seguimos a sequência cronológica de sua publicação.

Laura Margarita Romero Sarmiento, no trabalho de monografia intitulado “*De cuatro cuentos de terror a un guión terrorífico*” (2008), investiga como alguns textos de Amalia Lú, que integram o livro *Vean vé, mis nanas negras*, foram convertidos para diferentes linguagens, visto que serviram de base para uma adaptação cinematográfica realizada por Sebastián Aguirre Salazar em 2004, na Colômbia, e também, para a elaboração da peça de teatro *Susuné*, de Carolina Virgüez, em 2011, no Brasil.

No livro *Antología de mujeres poetas afrocolombianas* (2010), Cuesta Escobar e Ocampo Zamorano (2010) informam que alguns relatos de Amalia Lú foram adaptados para o teatro pela autora, a qual criou o espetáculo *Cuentos eróticos del Pacífico colombiano*, apresentado na Colômbia, Espanha, França, Venezuela, Argentina, México, Brasil, Equador, Jamaica e Estados Unidos.

Além disso, através do Google Acadêmico, encontramos cinco artigos, um capítulo de livro e uma dissertação de mestrado que abordam a obra pesquisada.

No primeiro, “El regionalismo en *Vean vé, mis nanas negras* de Amalia Lú Posso Figueroa” (2005), de Ana Mercedes Patiño Mejía, publicado na *Revista de Literatura Colombiana*, da Universidad de Antioquia, é realizada uma investigação sobre o uso de modelos retóricos do século XIX nos relatos da autora.

Em 2007, foi publicado o capítulo de livro intitulado “*Cuerpo y texto: el espacio femenino en la cultura afrocolombiana en María Teresa Ramírez, Mary Grueso Romero, Edelma Zapata Pérez y Amalia Lú Posso Figueroa*” de Margarita Krakusin, no qual a estudiosa faz uma breve apresentação sobre as autoras e analisa a obra *Vean vé, mis nanas negras*. O mencionado texto faz parte do livro “*Chambacú, la historia la escribes tú*”: *ensayos sobre cultura afrocolombiana* (2007), organizado por Lucía Ortiz.

Posteriormente, veio à público o artigo “*¿Qué llaman los golpes de tambor? apuntes sobre música, agencia y re (ex) istencia*” (2010), publicado na *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, da Universidad Distrital Francisco José de Caldas por Olver Quijano Valencia, o qual reflete sobre as reivindicações sócio-históricas presentes nas músicas afro como forma de resistência social, baseando-se parcialmente no conto “Valentina”.

No âmbito didático, a proposta “Hagámonos contar. Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias comunicativas y el reconocimiento de valores locales en estudiantes de secundaria”, de Sindy Judith Panza de La Hoz (2018), visa incentivar a leitura do livro *Vean vé, mis nanas negras* em atividades escolares - em espanhol como língua materna visto que é um trabalho desenvolvido na Colômbia- para fortalecer as habilidades linguísticas dos estudantes do Ensino fundamental e médio (11 a 18 anos).

Ademais, no contexto acadêmico colombiano também se inserem a dissertação de mestrado *Resignificación de cuerpo y espacio en Vean vé mis nanas negras de Amalia Lú Posso Figueroa*, de Sindy Judith Panza De La Hoz (2018).

No Brasil identificamos a publicação do artigo “Valentina: outras histórias do Chocó” (2020), disponibilizado na *Revista de Estudos Literários (REVELL)*, de autoria de Ákyla Mayara Araújo Camêlo e Isis Milreu, o qual apresenta como meta verificar como as personagens negras são representadas na narrativa “Valentina”, presente na obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001), de Amalia Lú Posso Figueroa.

Acerca do mencionado livro, encontramos também um trabalho publicado em anais de eventos intitulado: “Memória, história e identidade cultural em ‘Valentina’, de Amalia Lú Posso Figueroa”, de autoria de Ákyla Mayara Araújo Camêlo e Isis Milreu, apresentado no XI Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL), disponibilizado no site da *Revista Leia Escola*, em 2021.

Como se pode observar ao longo da seção dedicada à fortuna crítica, são escassos os estudos críticos sobre as narrativas de Figueroa tanto na Colômbia quanto no Brasil. Além disso, o livro *Vean vé, mis nanas negras* ainda não foi utilizado, total ou parcialmente em nosso país, para uma finalidade didática, de forma semelhante à proposta nessa dissertação.

No próximo capítulo, apresentamos a autora Amalia Lú Posso Figueroa, sua obra e a nossa leitura dos contos selecionados para a presente pesquisa.

#### 4. CAPÍTULO III – UMA LEITURA DE *VEAN VÉ, MIS NANAS NEGRAS* (2001)

Neste capítulo, apresentamos dados sobre a vida e a obra da escritora Amalia Lú Posso Figueroa e nos debruçamos sobre o livro *Vean vé, mis nanas negras*. Em seguida, discorreremos sobre as relações entre os textos ficcionais e o realismo maravilhoso. Posteriormente, agregamos informações sobre o contexto histórico do Chocó, que explicam a atual pobreza da região. Por fim, tecemos nossas leituras dos três contos selecionados: “Fidelia Córdoba”, “Melitina Romana” e “Valentina”, seguidas da análise comparativa entre as mencionadas narrativas.

##### 4.1. A autora e a obra

Amalia Lúcia Posso Figueroa nasceu em 1947, em Quibdó, Chocó, região do Pacífico colombiano, onde morou até os treze anos de idade. Posteriormente, mudou-se para a capital colombiana com a sua família. Estudou psicologia na Universidad Nacional de Colombia em Bogotá e militou nas Juventudes Comunistas, destacando-se como líder estudantil. Além de escritora, Figueroa também atuou como psicóloga, psicoterapeuta, professora catedrática e contadora de histórias. Atualmente, assina como Amalia Lú Posso Figueroa, pois, segundo declarou para o site “*Afrocolombianos visibles*” (2012), considera esse nome como uma homenagem às suas babás que na infância lhe chamavam de “*niña Amalia Lú*”.

A autora tem três livros publicados: *Vean vé, mis nanas negras* (2001) e *Betsabelina Anansé Docordó* (2009), sendo que o último conta com uma tradução para o francês, e *Mido mi cuarta y me paro en ella* (2022). Ainda merecem destaque suas publicações avulsas: *Nanas y otras negruras* (2008), *Un cuento de la selva de Chocó* (2009), e “Delfa García y Jesusita Blandón”, traduzido ao português em *Histórias das terras daqui e de lá* (YUNES; FIGUEROA, 2007). Outros textos narrativos e poéticos estão incorporados a revistas e antologias de diferentes países. Na obra *Antología de mujeres poetas afrocolombianas* (2010), os organizadores Guiomar Cuesta Escobar e Alfredo Ocampo Zamorano ressaltam que a produção literária de Amalia Lú foi reconhecida através do decreto 0010 do Governo de Chocó, publicado em 2007, o qual determina: “*Exaltar la vida y obra de la escritora y poeta chocoana, Amalia Lú Posso Figueroa.*” Além disso, interessa-nos registrar que a escritora faz parte de um grupo

de autoras que se preocupa em divulgar as tradições, as músicas, as poesias e os contos históricos da população afro-colombiana, como forma de preservar sua cultura, memória e identidade.

Atualmente, a obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001) encontra-se em sua décima edição na Colômbia. Na Espanha, foi traduzida para o galego por Isaac Xubín sob o título *As miñas nanas negras* (2019). Trata-se de uma coletânea que reúne 25 contos protagonizados por mulheres negras nos cenários do Pacífico colombiano. A seguir, traçamos algumas considerações em torno da literatura de Amalia Lú.

#### 4.1.1. A contística de Amalia Lú

A oitava edição da obra *Vean vé mis nanas negras* (2011), a qual utilizamos em nosso estudo, inicia-se com uma apresentação do reconhecido escritor afro-colombiano Arnoldo Palacios, intitulada “Mi nana Amalia Lú” (2011). Em seguida, aparece o prólogo “Alegrías chimarronas” (2000), escrito pelo antropólogo colombiano, Jaime Arocha. A introdução, vem a seguir, realizada pela autora.

Em sua apresentação, Arnoldo Palacios aponta características culturais presentes nos contos e avalia a obra como um encontro entre o Chocó e a imaginação africana como forma de manter viva as memórias dos ancestrais. Ele reforça essa ideia ao afirmar que “É evidente que os contos do Chocó não são africanos, são chocoanos, mas, no entanto, no fundo, são. Também são africanos. São negros. São nossos.”<sup>33</sup> (PALACIOS, 2011, p.7, apud FIGUEROA, 2011, p.7). Por essa razão, o autor considera os relatos de Amalia Lú como originais, escritos em ‘chocoñol’. Essa última observação alude à linguagem regionalista utilizada pela autora para construir seu texto e garantir verossimilhança mediante a aproximação do leitor ao espaço ficcional, por meio da construção linguística.

No prólogo, Jaime Arocha (2000) celebra o fato de “[...] que este livro, ao contrário de quase todos os que falam do Chocó, não se dedique a inventários de marginalidades e carências.”<sup>34</sup> (FIGUEROA, 2011, p.13). Em sua opinião, aborda o erotismo “[...] das alegrias [...] que habitam as almas dessas babás que [...] fazem com que a paisagem de selvas, chuvas e os solos vibrem com o ritmo que levam os seus corpos.”<sup>35</sup> (FIGUEROA, 2011, p.13).

<sup>33</sup> “Es seguro que los cuentos del Chocó no son africanos, son chocoanos, pero, aunque en algo del fondo, sí lo son. También son africanos. Son negros. Son nuestros.” (PALACIOS, 2011, p.7, apud FIGUEROA, 2011, p.7).

<sup>34</sup> “[...] que este libro, al contrario de casi todos los que hablan del Chocó, no se regodee en inventarios de marginalidades y carencias.” (FIGUEROA, 2011, p.13).

<sup>35</sup> “[...] de las alegrías [...] que habitan las almas de esas nanas que [...] hacen que el paisaje de selvas, ríos, lluvias y soles vibren con el ritmo que llevan sus cuerpos.” (FIGUEROA, 2011, p.13).



Em seguida, Amalia Lú toma a palavra através de uma brevíssima apresentação, descrevendo sua infância em Quibdó, ressaltando a importância das suas “nanas negras” em sua formação, dado que desenvolveram sua imaginação, contando-lhe muitos relatos. A escritora acrescenta que “[...] minhas babás negras me ensinaram a desfrutar cada milímetro da riqueza do corpo, me meteram no meio da algazarra para usufruir todos os ritmos do meu corpo.”<sup>36</sup> (FIGUEROA, 2001, p.15). Também explica que “[...] agora escrevo contos, que me permitiram reencontrar os sons da minha selva, o gosto de caminhar descalça sobre a areia molhada, a gargalhada espontânea e a picardia da minha gente.”<sup>37</sup> (FIGUEROA, 2011, p.15). A citação sugere que estamos diante de recordações positivas da sua infância no seu lugar de origem, sinalizando o caráter autobiográfico do relato. Além disso, compreendemos a figura de uma máquina de escrever, na capa da obra da oitava edição, a qual utilizamos nesse estudo, como um elemento simbólico que reforça suas palavras e sua intenção de resgatar as histórias do povo chocoano, assumindo o papel de griot.

Em todos os contos de *Vean vé, mis nanas negras* (2001), a autora enaltece a figura da babá negra ao colocá-la na posição de protagonista e atribuir-lhe ritmos femininos, marcados por elementos sensoriais simbólicos de poderes que emanam de partes específicas de seu corpo. Para tanto, a autora utiliza recursos do realismo maravilhoso. Assim, cada uma das protagonistas é munida de um ritmo em alguma parte do corpo que lhe imprime poderes diversos.

Sobre esta questão, na resenha jornalística “¡Ay negro!”, David Santiago Gómez Mendoza (2014, n.p.) relembra uma declaração da autora Amalia Lú, acerca da escassa difusão da cultura chocoana na Colômbia e considera que a maneira como ela fala do erotismo das mulheres da região é natural e totalmente diferente do mostrado por revistas e questionários. De fato, ao nos debruçarmos sobre a obra, verificamos que as protagonistas são descritas com sutileza, reconhecendo-lhes atributos como empatia e senso de justiça, entre outros.

Em uma entrevista para a jornalista Tensi Gesteira, publicada no site *Lecturafilia*, (2019, n.p.), Figueroa conta que das 26 babás apresentadas na narrativa somente duas são baseadas em referentes empíricos, revelando que

Em meus contos cada uma das babás (seus nomes são resultado da musicalidade que se consegue com seus sobrenomes e com cada ritmo) recria um ritmo com a capacidade de transmitir vivências desde um ponto de partida localizado em seus

---

<sup>36</sup> “[...] mis nanas negras me enseñaron a disfrutar al milímetro la riqueza del cuerpo, me metieron en el corrinche de gozar con todos los ritmos que tiene mi cuerpo.” (FIGUEROA, 2001, p.15).

<sup>37</sup> “[...] ahora escribo cuentos, que me han permitido reencontrar los sonidos de mi selva, el gusto de caminar descalza sobre la arena mojada, la carcajada espontánea y la picardía de mis gentes.” (FIGUEROA, 2011, p.15).

corpos, mas que por sua vez permite recorrer, gozar cada corpo disparando a história com a intensidade ilimitada que brota de todos os poros e que convida à imaginação recriando os costumes que com muito calor, faziam parte dos anos cinquenta do século passado no Chocó.<sup>38</sup>

Na citação anterior, a escritora fornece pistas para a compreensão do seu livro, indicando sua preocupação com a experiência estética do leitor, além de problematizar os limites entre realidade e ficção. Em relação à escolha dos nomes das protagonistas, no escopo dos contos que integram o corpus da pesquisa (“Fidelía Córdoba”, “Melitina Romaña” e “Valentina”), parece-nos que a autora lhes atribui significados a partir da derivação dos respectivos lexemas: Fidelía, de fiel: leal, honesta, o que condiz com as atitudes da personagem; Melitina, de mel: doce, alegre, otimista; Valentina, de valente: corajosa, destemida, como devem ser os líderes. Em uma entrevista com Gesteira, Figueroa também deixa claro os objetivos de seus relatos, como se nota no seguinte trecho:

[...] em meus contos se encontra o gosto por recuperar os valores tradicionais do Chocó através da memória coletiva, por enfatizar a influência e a riqueza da cultura negra e por reconhecer a contribuição da mulher, em especial das mulheres negras, sobressaindo em seu papel o contexto de uma sociedade dominada pela minoria branca.<sup>39</sup> (2019, n.p.)

No fragmento, observamos que a preocupação da autora com a memória coletiva do Chocó se materializa nos seus textos como forma de preservação da riqueza cultural dos habitantes desta região, além de evidenciar a valorização da mulher negra nesta sociedade.

Para citar um exemplo dessas recordações, recorreremos ao primeiro conto da obra, “Fidelía Córdoba”, que é também a primeira narrativa escrita pela autora, segundo revelou em uma entrevista para o Jornal da *Universidad Nacional de Colombia* (2014). Na citada publicação, destaca que o relato se deve a um *flashback* que a levou a escrever sobre as memórias de sua infância chocoana. A esse respeito, Mendoza (2014, n.p.) reafirma que a maioria das 26 babás incluídas no livro são fruto de sua invenção, salvo as duas que cuidaram dela e de sua irmã, as quais são baseadas em referentes empíricos. Elas estão representadas nas personagens

---

<sup>38</sup>“En mis cuentos cada una de las nanas (sus nombres son el resultado de la musicalidad que se logra con sus apellidos y con cada ritmo) recrea un ritmo con capacidad de transmitir vivencias desde un punto de partida ubicado en sus cuerpos, pero que a la vez permite recorrer, gozar cada cuerpo disparando la historia con la intensidad ilimitada que brota de todos los poros y que convida a la imaginación recreando las costumbres que con mucho calor, hacían parte de los años cincuenta del siglo pasado en el Chocó.” (FIGUEROA, 2019, n.p.)

<sup>39</sup> “[...] en mis cuentos se encuentra el goce por recuperar los valores tradicionales del Chocó a través de la memoria colectiva, por enfatizar la influencia y riqueza de la cultura negra y por reconocer el aporte de la mujer, en especial el de las mujeres negras, sobresaliendo en su papel en el contexto de una sociedad dominada por la minoría blanca.” (FIGUEROA, 2019, n.p.).

Delfa García - ritmo na voz contada - e Jesusita Blandón - ritmo na voz cantada -, sendo ambas protagonistas do conto “Delfa García y Jesusita Blandón”.

Nos contos do livro *Vean vé, mis nanas negras* identificamos a presença de recursos característicos do realismo maravilhoso. De acordo com David Roas no livro *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas* (2014), no realismo maravilhoso coexistem, de modo não problemático, o real e o sobrenatural. O estudioso explica que isso ocorre “[...] em um mundo semelhante ao nosso [...] mediante um processo de naturalização (verossimilização) e de persuasão, que confere *status* de verdade ao não existente.” (ROAS, 2014, p. 36). Dessa forma, o realismo maravilhoso recorre à estratégia de “[...] neutralizar o real e naturalizar o insólito [...] [apresentando os acontecimentos] ao leitor como se fossem corriqueiros [...] com falta de assombro tanto dele quanto dos personagens [...]” (ROAS, 2014, p.36). Em outras palavras, a narração descarta qualquer contradição entre o maravilhoso e o natural.

A seguir, compartilhamos nossa leitura dos três contos escolhidos da citada obra de Amalia Lú, mas antes, apresentamos brevemente o local em que as ações narrativas estão situadas.

#### **4.1.2. Chocó: um território negro**

Chocó é um Estado localizado na região noroeste da Colômbia, cuja capital é Quibdó. Faz fronteira com o Panamá, sendo banhado pelos oceanos Atlântico e Pacífico. Destaca-se por sua biodiversidade, mas, apesar disso, é “[...] a região mais isolada e negligenciada da Colômbia. O Chocó está isolado da floresta amazônica pela cordilheira andina e é o ponto mais úmido do planeta.” (HERSCOVITZ, 2004, p.180).

Segundo o Departamento Administrativo Nacional de Estatística - DANE (2018), é o segundo Estado colombiano com maior população que se reconhece como negra, ficando atrás apenas do *Valle del Cauca*. O site *Brasil de Fato* registra que o “Chocó possui 82% de sua população formada por afro-colombianos, ou seja, nove em cada 10 pessoas são negras.” (FERNANDES, 2018, n.p.). Também assinala que, embora seja uma região com um elevado índice de pobreza, o departamento de Chocó possui grande quantidade de recursos naturais: minérios (ouro, platina e petróleo), bosques, numerosos rios e acesso a dois oceanos. Tudo isso atrai o interesse do Estado colombiano, bem como de empresas nacionais e multinacionais. Esses dados mostram um aparente paradoxo, pois é difícil aceitar que uma região com tantas riquezas naturais apresente um alto nível de miséria. Afinal, o Chocó é o primeiro produtor de

platina das Américas e, na Colômbia, ocupa a mesma colocação na produção do ouro. Para compreender essa contradição é necessário conhecer sua história.

No estudo *La chocoanidad en el siglo XX. Representaciones sobre el Chocó en el proceso de departamentalización (1913-1944) y en los movimientos cívicos de 1954 y 1987*, Juan Hernández Maldonado (2010) descreve os desafios que os chocoanos enfrentaram para que a região fosse reconhecida como um Estado. Segundo Maldonado (2010), o território pertenceu ao Estado de Cauca desde os primeiros anos da República Colombiana até se tornar a Intendencia Nacional de Chocó no início do século XX. O estudioso explica que a região era discriminada pelo governo colombiano, devido ao seu isolamento, e por grande parte da população que qualificava os chocoanos de selvagens e indolentes. Acrescenta que essas visões preconceituosas prejudicaram a obtenção da independência administrativa do Estado, a qual só ocorreu em 1947.

Entretanto, sete anos depois da mencionada conquista, o ditador Gustavo Rojas Pinilla (1900-1975) propôs que a região fosse repartida entre os estados vizinhos, por causa de sua pobreza. Porém, os chocoanos se rebelaram contra essa proposta de desmembramento. Além disso, os Estados de Antioquia, Caldas e Cauca não entraram em acordo sobre o território que lhes corresponderia nesta divisão. Por esses motivos, o Chocó conseguiu se manter independente.

Contudo, o pesquisador assinala que as teorias eugenistas, que vigoraram no século XIX e no início do XX, pregavam a inferioridade do negro em relação ao branco e a influência do clima no comportamento dos seres humanos, bem como a representação do desconhecido como exótico e selvagem, pensamento que ainda ilustra marcas do senso comum dos chocoanos nas demais partes da Colômbia. Maldonado (2010) aponta que, no século XX, a imagem fabricada de um Chocó multirracial, que ocultava o racismo, foi substituída pela de um estado negro devido tanto à imigração massiva da elite branca da região na década de 1930 quanto ao acesso dos afro-colombianos aos cargos de poder. O estudioso explica que, assim, a chocoanidade passou a ser vista e entendida em termos raciais, associando-se ao negro.

Após essa breve contextualização da região do Chocó colombiano, apresentamos a seguir, uma leitura dos contos selecionados para este trabalho de dissertação.

#### **4.2. Leituras dos contos**

Nesta seção apresentamos as análises dos três textos literários selecionados como objeto de estudo dessa dissertação. O referido corpus está integrado por: 1. “Fidelia Córdoba”; 2.

“Melitina Romana”; e 3. “Valentina”, integrantes do livro *Vean vé mis nanas negras*, da escritora Amalia Lú Posso Figueroa. As categorias escolhidas para nossa leitura das referidas narrativas são: a representação das protagonistas; as marcas da literatura afro-colombiana e a presença do realismo maravilhoso.

#### 4.2.1. “Fidelia Córdoba”

“Fidelia Córdoba” é a primeira narrativa de *Vean vé, mis nanas negras* (2001) e apresenta a história de uma protagonista que possui o mesmo nome do título do conto. Inicialmente, é caracterizada como uma personagem empática e forte, devido ao ritmo dos seus seios e sua constante ajuda à comunidade. Entretanto, no final do relato, identificamos que ela é explorada e objetificada por Katol Landó, seu companheiro branco que a enganou em benefício próprio. Assim, ele surge como seu antagonista, extraíndo as forças de Fidelia para satisfazer suas necessidades financeiras.

O conto aqui analisado inicia com a apresentação de Fidelia Córdoba e dos seus seios, aos quais é atribuído o poder da orientação, pois eram, ao mesmo tempo, “[...] bússola, sextante, rosa dos ventos, ‘escandelo’, sondareza, quadrante e astrolábio.”<sup>40</sup> (FIGUEROA, 2011, p.17). Nessa citação, é possível observar que o narrador onisciente utiliza elementos do realismo maravilhoso para atribuir poderes à protagonista através de seus seios. Na narrativa, eles funcionam como um instrumento de orientação que, ao apontar do norte ao sul, do oriente ao ocidente e, de cima para baixo, marca sempre a direção correta, isto é, conduz até a rota da salvação de pessoas perdidas na região, principalmente, na água.

No mencionado relato, os elementos do realismo maravilhoso podem ser examinados a partir da teoria de Roas (2014, p.36), visto que nele coexistem, de modo não problemático, o real e o sobrenatural em um mundo parecido com o nosso através de um processo de verossimilização. Dessa forma, notamos que a escritora utilizou a estratégia de naturalizar o insólito na descrição do poder de orientação atribuído aos seios de Fidelia que se movimentam mostrando os caminhos que ela deve seguir.

Neste conto é possível observar uma significativa presença das águas. Segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant no *Diccionario de los símbolos* (1969), os aspectos simbólicos das águas variam de acordo com as diversas culturas. Também assinalam que “[...] podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação e centro de

---

<sup>40</sup> “[...] brújula, sextante, rosa de los vientos, escandelo, sondaleza, cuadrante y astrolábio.” (FIGUEROA, 2011, p.17).

regeneração.”<sup>41</sup> (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2018, p.122). E, ainda, apontam que a água é símbolo de sabedoria, força, fecundidade e pureza.

Retomando o fio narrativo, depois da caracterização da babá e da sua peculiaridade, o narrador descreve um passeio em uma lancha realizado por Fidelia e um grupo de pessoas pelo rio Atrato. Na ocasião, os viajantes vestem roupas de banho, óculos de sol e tomam aguardente “[...] para corar as bochechas e esquentar o corpo em geral [...]”<sup>42</sup>. (FIGUEROA, 2011, p.17). Também somos informados que alguns cantavam músicas do folclore local e que o passeio durou o dia todo, seguindo pela noite. Subitamente, o narrador revela que, no meio da escuridão, a embarcação se perdeu e que, no início, “[...] não faltou quem aproveitasse a parada para dar um tchibum-tchibum [...]”<sup>43</sup> (FIGUEROA, 2011, p.18). Desse modo, a passagem evidencia uma possível tentativa de o narrador ressaltar o modo alegre com o qual o povo chocoano enfrenta suas adversidades, pois mesmo perdidas as pessoas continuavam se divertindo.

No entanto, ao perceberem que a embarcação estava sem rumo no meio do rio, primeiro silenciaram, mas logo deram sinais de angústia, como se vê no trecho seguinte: “[...] o medo começou a percorrer os olhos das pessoas, que era o único que brilhava na noite fechada.”<sup>44</sup> (FIGUEROA, 2011, p.18) A situação piora com o início de um temporal, momento em que se manifesta o poder da protagonista, como podemos ver na seguinte passagem:

[...] foi então quando os bicos das tetas da babá Fidelia encontraram seu elemento na água; o astrolábio, o sextante, a rosa dos ventos, das rosetas que tinham por bicos as tetas da babá apontaram em uma direção e assim, no meio da escuridão, na metade do rio Atrato, todos os que podiam começaram a fazer avançar a lancha utilizando as canaletas [...]”<sup>45</sup> (FIGUEROA, 2011, p.18-19).

Observamos que com a ajuda de todos e seguindo as orientações dos seios de Fidelia, os demais passageiros conseguiram chegar à orla de um povoado chamado Andágueda. Através dessa citação, percebemos que a protagonista salvou a embarcação perdida no rio por meio do ritmo de seus seios, comprovando a presença do realismo maravilhoso no relato, bem como revelando sua empatia e generosidade.

---

<sup>41</sup> “[...] pueden reducirse a tres temas dominantes: fuente de vida, medio de purificación y centro de regeneración.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2018, p.122).

<sup>42</sup> “[...] para subir el color de las mejillas y el calor del cuerpo en general [...]” (FIGUEROA, 2011, p.17).

<sup>43</sup> “[...] no faltó quien aprovechara la parada para echarse un chumblum-chumblum [...]” (FIGUEROA, 2011, p.18).

<sup>44</sup> “[...] el miedo empezó a recorrer las pepas de ojos de la gente, que era lo único que brillaba en la cerrada noche.” (FIGUEROA, 2011, p.18).

<sup>45</sup> “[...] fue entonces cuando los pezones de las tetas de la nana Fidelia encontraron su elemento en el agua; el astrolabio, el sextante, la rosa de los vientos, de los rosetones que tenían por pezones las tetas de la nana apuntaron en una dirección y así, en medio de la oscuridad, en la mitad del río Atrato, todos los que podían empezaron a hacer avanzar la lancha utilizando los canaletes [...]”. (FIGUEROA, 2011, p.18-19)

Outra história relacionada ao ritmo dos seios da protagonista é contada entre os parágrafos nono e décimo quarto e, de novo, transcorre num cenário em que o elemento água tem um papel decisivo. Trata-se da crescida repentina do rio Sipí em um dia de verão quando muitas pessoas se divertiam em suas águas frescas. Repentinamente, ficaram ilhadas contra pedras muito altas, enquanto observavam, apavoradas, que o nível da água crescia de forma vertiginosa. Diante dessa nova dificuldade, a “bússola” da protagonista voltou a oscilar mostrando, outra vez, o caminho que deviam seguir para a terra firme. Cabe frisar que “A última a chegar do outro lado foi a babá Fidelia, quem dirigiu uma mirada agradecida, primeiro ao bico esquerdo e logo ao bico direito.”<sup>46</sup>(FIGUEROA, 2011, p.20). Nesse momento, o narrador relata como o bico do seio esquerdo da protagonista apontou para um vau por onde todos conseguiram chegar à terra firme.

Percebemos que nas duas desventuras, Fidelia é caracterizada como líder, solucionando os problemas coletivos. Seus poderes se mantiveram intactos até que apareceu em sua vida Katol Landó, descrito como um homem branco, muito mais velho e experiente que a protagonista, o qual fingiu amá-la para aproveitar-se de seu dom e enganá-la. Segundo o narrador, ele “[...] a convenceu de que a amava e assim começou a utilizar o sentido de orientação das suas tetas em benefício próprio.”<sup>47</sup> (FIGUEROA, 2011, p.21). Nesse fragmento, nota-se que a protagonista acreditou em suas mentiras e foi utilizada para satisfazer suas vontades.

Katol levou-a para viver às margens do Pacífico com a intenção de explorá-la em função de sua misteriosa atividade ilegal, visto que “[...] ele recolhia pacotes que aviões sonâmbulos jogavam em um ponto fixo às noites, a altas horas da noite e para isso a bússola corporal de Fidelia era algo assim como um milagre [...]”<sup>48</sup>. (FIGUEROA, 2011, p.21). O antagonista usava os poderes de orientação da protagonista para localizar os embrulhos suspeitos lançados ao mar em um horário desusado, os quais eram recuperados pela protagonista, transformada em um mero objeto.

O desfecho trágico ocorre quando em “[...] uma dessas escuras noites sem lua, Fidelia saiu e foi trabalhar o ritmo do seu seio para Katol, mas nunca voltou; ninguém soube se o mar

---

<sup>46</sup> “La última en salir al otro lado fue la nana Fidelia, quien dirigió una mirada agradecida, primero al pezón izquierdo y luego al pezón derecho.” (FIGUEROA, 2011, p.20).

<sup>47</sup> “La convenció de que la amaba y así empezó a utilizar el sentido de orientación de sus tetas en beneficio propio.” (FIGUEROA, 2011, p.21).

<sup>48</sup> “[...] él recogía paquetes que aviones sonâmbulos tiraban a un punto fijo por las noches, a altas horas de la noche y para eso la brújula corporal de Fidelia era algo así como un milagro [...]” (FIGUEROA, 2011, p.21).

comeu tudo: Fidelia e seu seio, o barco e Katol.”<sup>49</sup> (FIGUEROA, 2011, p.21). Esse trecho sugere que o poder de orientação dado à protagonista através de seus seios se perdeu ao direcionar-se para uma finalidade ilícita, possivelmente, o tráfico de drogas ou o contrabando. Pensando na simbologia da água, observamos que o elemento pode

[...] entranhar uma força maldita. Em tal caso castiga aos pecadores, mas não pode alcançar aos justos que não tem por que temer as grandes águas. As águas da morte não concernem mais que aos pecadores já que se transformam em água da vida para os justos.<sup>50</sup> (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2018, p.131).

Nessa ótica, a água pode ser vinculada tanto à fonte de vida quanto de morte, da criação à destruição, o que se relaciona com o desfecho da protagonista. Entretanto, o narrador no trecho final do relato afirma que “[...] o mar nunca terá o ritmo das tetas, como a babá Fidelia Córdoba.”<sup>51</sup> (FIGUEROA, 2011, p.22). Assim, faz-se necessário analisar esta metáfora.

No livro *A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*, Gaston Bachelard (1998, p.124), explica que “[...] o mar é maternal, a água é um leite prodigioso; a terra prepara em suas matrizes um alimento tépido e fecundo; nas margens se intumescem seios que darão a todas as criaturas átomos gordurosos.” Essa metáfora, também contém uma dualidade, pois apresenta o frescor das águas, com provável sentido de renovação, e o poder de diluição e dissolução das coisas, o qual pode significar a morte. Desse modo, apesar da descrição do sumiço dos personagens, o desfecho do conto pode ser interpretado de diversas maneiras. Uma possibilidade é entender que a exaltação do poder de Fidelia, caracterizado como maior que o do mar, poderia tê-la salvo da morte.

Em nossa leitura de “Fidelia Córdoba”, destacamos que a protagonista perde os seus poderes que residem nos seios, sendo objetificada por um homem branco. A seguir, examinamos o conto “Melitina Romaña”, o qual apresenta uma personagem que se comporta diferente de Fidelia, como veremos no próximo tópico.

#### 4.2.2. “Melitina Romaña”

<sup>49</sup> “Una de esas oscuras noches sin luna, Fidelia salió y puso a trabajar el ritmo de su pezón para Katol, pero nunca volvió; nadie supo si el mar se comió todo: a Fidelia y su pezón, la barca y a Katol.” (FIGUEROA, 2011, p.21).

<sup>50</sup> “Así el agua puede entranhar una fuerza maldita. En tal caso castiga a los pecadores, pero no puede alcanzar a los justos que no tienen por qué temer las grandes aguas. Las aguas de la muerte no conciernen más que a los pecadores ya que se transforman en agua de vida para los justos.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2018, p.131)

<sup>51</sup> “El mar nunca tendrá el ritmo en las tetas, como la nana Fidelia Córdoba.” (FIGUEROA, 2011, p.22).



Neste conto, a autora problematiza a tradicional representação da figura da mulher negra a partir das caracterizações da protagonista, Melitina Romaña e de sua mãe, a qual não tem nome. Observa-se que enquanto Melitina mostra necessidade de trabalhar em dois empregos - babá e padeira - para ajudar financeiramente a sua família, tornando-se aos 16 anos a provedora do lar, em contraposição, a mãe dedica-se, supostamente, a satisfazer seu insaciável apetite sexual.

O ritmo de Melitina se localiza em seu órgão sexual, ao qual o narrador se refere usando o vocábulo pão, que adquire, assim, um valor conotativo, junto com o denotativo, relativo ao conhecido alimento elaborado, geralmente, de trigo ou outros cereais. Nesse sentido, o referido poder atribuído ao “pão” da protagonista tem a ver com a construção e proliferação da felicidade expressa através da canção do folclore choicano “Makerule”.

Esse duplo sentido representa um ritual realizado por Melitina em que utiliza a música como reflexo de uma alegria contagiosa - alimento da alma -, através do qual ocorre o milagre de fazer crescer o pão. Nota-se no enredo que a protagonista cantava ao pão com o pão, ou seja, ambos os ritmos se complementam. A narradora mostra que “O pão, grato por tanta risada, tanta alegria, começou a crescer e – a diferença do que acontece com os homens – não voltou a cair.”<sup>52</sup> (FIGUEROA, 2011, p.67). No trecho, percebe-se que a alegria de Melitina é grandiosa e, ao nosso ver, o elemento fundamental para o sucesso do alimento. Aqui, também nos chama a atenção a superioridade de seu pão em relação ao pão dos homens, ironizada no fragmento ao problematizar a duração de sua ereção. Além disso, o poder insólito da babá é evidenciado através da presença do realismo maravilhoso, que segundo a definição de Roas (2014, p.36), atua no sentido de naturalizar o insólito como algo corriqueiro, tal como ocorre com o “pão” da protagonista.

O narrador do conto é onipresente, então, as informações que chegam ao leitor passam por seu crivo, ou seja, trata-se do ponto de vista de uma criança que recebe os cuidados da babá, como podemos observar em sua fala: “[...] quando ela pediu a minha mãe que a deixasse sair todos os dias às duas horas da tarde, ela não colocou nenhum empecilho e a babá Melití conseguiu outro trabalho de duas da tarde a dez da noite na única padaria de Quibdó, propriedade de dom Albadigno Cuesta.”<sup>53</sup> (FIGUEROA, 2011, p.65). O fragmento anterior aponta o momento que a babá Melití - como é nomeada pelo narrador - pediu autorização para

---

<sup>52</sup> “El pan, agradecido con tanta risa, tanta alegría, empezó a crecer y – a diferencia de lo que pasa con los hombres – no se volvió a caer.” (FIGUEROA, 2011, p.67).

<sup>53</sup> “[...] cuando le pidió a mi mamá que la dejara salir todos los días a las dos de la tarde, ella no le puso inconveniente y la nana Melití consiguió otro trabajo de dos de la tarde a diez de la noche en la única panadería de Quibdó, propiedad de don Albadigno Cuesta.” (FIGUEROA, 2011, p.65)

sair mais cedo do trabalho para se dirigir ao segundo emprego, o que revela a baixa remuneração de seu ofício de padeira, e, assim, melhorar a condição financeira de sua família.

O relato inicia com o narrador apresentando a história da família de Melitina, composta por nove irmãos menores e a sua mãe, descrita na trama de modo enfático, como uma mulher muito fogosa. O narrador, inclusive, afirma que ela “[...] devia ter umas noites mais quentes do que o clima de Quibdó, pois seu marido, o papai de Melitina a tinha abandonado, exausto desse singular calor.”<sup>54</sup> (FIGUEROA, 2011, p.65). Aqui, percebe-se uma inversão de papéis no que se refere ao mito da sexualidade no pensamento ocidental, construída pela visão patriarcal e pelo senso comum a partir de um binarismo histórico, em que tentam vender a ideia de que o homem sente mais desejos do que a mulher. De acordo com Thomas Bonnici (2007, p.33, **negrito do autor**),

Com referência à posição estruturalista da construção hierárquica no binarismo, o termo ‘homem’ é considerado positivo e privilegiado, enquanto o segundo é negativo e subalterno. As feministas utilizaram a perversidade e a instabilidade dessa oposição para mostrar como foi construído o **patriarcalismo** e, portanto, o conceito de mulher como negativo e periférico.

Nesse sentido, a mulher estaria em uma posição de objeto e de “outro” e não de ser autônomo e dona de si. Essa característica pode ser observada pelo viés da teoria do “Outro” de Simone de Beauvoir na obra *O segundo sexo* (1949), ao analisar os fatores que construíram os homens como o “ser” e a mulher como o “outro”, como já foi apontado antes.

Em sua narrativa, Figueroa (2001) mostra uma quebra de paradigmas da concepção tradicional de gênero, através da caracterização da mãe de Melitina, uma mulher dona dos seus desejos e com um apetite sexual aparentemente descontrolado. Segundo o narrador (2011, p.65), a personagem não trabalhava e dedicava seu tempo para atender seus filhos e 999 homens, o que evidencia o exagero utilizado em sua caracterização para demonstrar que ela tinha vários parceiros sexuais. Outrossim, é válido destacar que Bonnici (2007), citando Ellmann (1979), menciona que a sexualidade no texto literário<sup>55</sup> pode ser analisada através de recursos da ironia.

<sup>54</sup> “[...] debía tener unas noches más calientes que el clima de Quibdó, pues su marido, el papá de Melitina la había abandonado, extenuado por ese singular calor.” (FIGUEROA, 2011, p.65).

<sup>55</sup> Bonnici (2007) mostra que a sexualidade no texto literário é definida por Ellmann (1979) através de uma gama de características. Explica que “[...] a ironia tem a capacidade de fazer os leitores pensarem fora da analogia sexual e recomenda a exploração de **estereótipos** sexuais para uma eficiente política feminista. Subverte-se a **predominância** da sexualidade masculina através da **ironia**, do riso, do **carnavalesco**, da produção de **diferenças** instáveis e da inversão das hierarquias há muito tempo estabelecidas.” (BONNICI, 2007, p.241, **negrito do autor**).

De modo similar, a representação da sexualidade no conto é construída subvertendo a lógica binária histórica criada em torno da sexualidade masculina e, conseqüentemente, da feminina. A mãe de Melitina simboliza um corpo feminino que também sente desejos e prazeres nos níveis atribuídos, geralmente, aos homens. Nesse sentido, analisando a atitude da personagem pelo viés da crítica feminista, podemos interpretar sua representação como uma desconstrução social de estereótipos machistas no sentido de que apenas o homem pode ter diversas parceiras.

Também podemos analisar as características da mãe de Melitina pela perspectiva do matriarcado africano, o qual apresenta controvérsias quanto a sua terminologia. Bonicci (2007, p. 181) nos informa que estudiosos da crítica feminista definem o matriarcalismo como um conjunto de valores alternativos, em que as mulheres<sup>56</sup> têm o poder de governar a família ou a sociedade. Quanto ao juízo das relações conjugais nas sociedades matriarcais, Érica Portilho (2019, p.79), em sua dissertação, intitulada, *MATRIARCADO AFREKANA: Narrativas Cruzadas do Ventre Negro ao Brasil*, enfatiza que

O conceito de casamento, semanticamente compreendido nos dias de hoje, a partir da perspectiva judaico-cristã, não era parte da organização social daquela época, além de não fazer parte da experiência das sociedades matriarcais, que são intrinsecamente poli ou multi racionais. No continente africano, por exemplo, existem muitas formas de união matrimonial.

Através da citação, compreendemos que o casamento<sup>57</sup> faz parte da cultura humana e em algumas sociedades africanas - não apenas na África - se configuram através de uma variedade de relações conjugais que se diferenciam da judaico-cristã. Portilho (2019, p.81) ainda agrega que “[...] a poligamia se constitui como casamento de múltiplos cônjuges. Na poliginia, um homem se casa com mais de uma mulher. No casamento poliândrico<sup>58</sup>, uma mulher se casa com mais de um marido.” Essas relações existem em contextos africanos desde tempos remotos e são organizadas a partir de bases populacionais, socioculturais e econômicas, porém, também são vistas pelas sociedades judaico-cristã como práticas promíscuas e antiquadas.

---

<sup>56</sup> Historicamente, as mulheres da África viveram como grandes mães, rainhas negras, matriarcas, portadoras da vida e figuras centrais da organização social, e hoje, na contemporaneidade, nota-se um apagamento desta história.

<sup>57</sup> O casamento é o evento mais importante na sociedade africana, pois não se limita à relação entre esposos e mulheres, mas está relacionado às famílias, aos ancestrais e à economia.

<sup>58</sup> A poliandria não é legalizada no continente africano. No entanto, ativistas de várias partes do mundo lutam para que as mulheres também tenham o direito de assumir relacionamentos poligâmicos. Na África do Sul, que tem uma das constituições mais liberais do mundo, esse tema está no centro das discussões no que se refere a atualização da legislação.

Cabe frisar que a partir da estrutura das sociedades matriarcais deriva-se a ideia de matrilinearidade, a qual é definida por Portilho (2019, p.86) como sendo um:

[...] conceito sociológico de extrema importância para a antropologia e paleoantropologia, pois define a descendência a partir da linhagem uterina, ou seja, a descendência é contada através da linha da mãe. Isso contrasta-se com a descendência patrilinear, onde a descendência é contada através da linhagem do pai.

Nota-se que nesta estrutura é a família materna que transmite os valores e os ensinamentos, sendo fundamentais na criação dos filhos. Trata-se, portanto, de uma linhagem ideológica, social e cultural. Fazendo um paralelo entre a organização social e o citado relato de Figueroa, podemos entender melhor as características da família da protagonista, já que a matriarca tem a guarda de todos os filhos e os cria sozinha, sem a figura paterna, o que sinaliza os preceitos da matrilinearidade.

Além do que foi dito anteriormente, também é importante lembrar que a onipresença do narrador pode nos fazer questionar alguns recursos identificados no conto, como é o caso do artifício da ironia para representar o exagero da sexualidade da mãe da protagonista, até mesmo por um olhar infantil ao definir a quantidade de parceiros dessa matriarca, colocando-a em uma situação caricatural. Destacamos que, segundo Bonnici (2007), o uso de ironias<sup>59</sup> é comum em textos de autoria feminina, sendo utilizados como estratégias para questionar os valores pré-estabelecidos pela sociedade tradicional, como ocorre em “Melitina Romana”.

Já no caso da babá, nota-se que ela tem dois empregos, o que indica uma situação de exploração do mercado de trabalho, pois ela precisa se sobrecarregar com o intuito de gerar uma renda suficiente para ajudar financeiramente a sua família. No entanto, apesar das adversidades e conflitos existentes, ela consegue desempenhá-los com dedicação e animação através do dom que lhe foi atribuído. Assim, a personagem supera a si mesma e alegra a todos em seu entorno.

Dom Albadigno é o dono da padaria em que Melitina trabalha. Ele é caracterizado como um solteirão, mal-humorado e de caráter amargo. Por isso, o narrador atribui o fato de os seus pães serem tão ruins, a ponto de somente conseguir vendê-los por ser a única padaria de Quibdó. A péssima qualidade dos pães provocava reclamações diárias dos clientes. Uma dessas críticas apresenta um viés extremamente machista: “Barbaridade, Albadigno, seu pão é horrível, vá

---

<sup>59</sup> Entende-se por ironia, “[...] a discrepância entre a aparência / a expectativa e a realidade que o autor coloca nas estratificações do texto para solapar a hegemonia e o poder. É uma das mais importantes estratégias discursivas para destruir o **patriarcalismo** e inverter o **binarismo**.” (BONNICI, 2007, p.157, grifo do autor).

pegar mulher para você saber o que é pão gostoso.”<sup>60</sup> (FIGUEROA, 2011, p.66). Outra diz o seguinte: “Albadigno, ninguém nunca te disse o que é um pão?”<sup>61</sup> (FIGUEROA, 2011, p.66). Para eliminar as queixas dos fregueses, ele decidiu contratar a babá como padeira. Nesse trabalho, a protagonista tem muito respeito pelo pão, venerando-o enquanto elemento simbólico de alimento material, bem como espiritual, através das sensações produzidas no corpo.

Entre as características de Melitina, nota-se que ela “[...] tinha o esplendor dos 16 anos, uns olhos brilhantes, mãos pequenininhas e devia ter herdado o pão da sua mamãe, porque ele se espalhava por todo o corpo.”<sup>62</sup> (FIGUEROA, 2011, p.67). A narradora atribui o poder conotativo do “pão” da protagonista à sexualidade da sua mãe. Esse ritmo transbordava vitalidade e alegria de viver, como podemos ver no seguinte fragmento: “[...] a alegria igual que o pão, inundava seu corpo.”<sup>63</sup> (FIGUEROA, 2011, p.67). Na condição de padeira, começou a preparar os pães cantando. A narradora nos informa que “Ela cantava ao pão e bailava com o pão, era um baile pão com pão.”<sup>64</sup> (FIGUEROA, 2011, p.67). Notamos que os já referidos valores denotativo e conotativo são claramente evidenciados na citação.

Segundo o narrador (2011, p.67), os clientes perguntavam o que a padeira colocava no pão para ficar gostoso. Entretanto, declara que eles “[...] nunca souberam, eram os mesmos ingredientes, mas amassados com o outro pão, o que Melitina regava por todo o corpo.”<sup>65</sup> (FIGUEROA, 2011, p.67). A protagonista seguia um ritual para aprontá-los, além da preparação física e dos cuidados de higiene, cantando uma canção do folclore colombiano, que garantiria a qualidade do produto. A seguir, apresentamos um trecho da música “Makerule” que é entoada no conto por Melitina ao preparar os pães:

Ponha a mão no pão pra que sue, ponha a mão no pão pra que suba  
 Ponha a mão no pão pra que sue, ponha a mão no pão, Makerule.  
 Pin pan pun pra que suba, pin pan pun, Makerule (FIGUEROA, 2011, p.68)<sup>66</sup>

<sup>60</sup> “Alabao, Albadigno, tenés la mano seca, cogé mujer, a ver si al menos así ves un buen pan en tu vida.” (FIGUEROA, 2011, p.66).

<sup>61</sup> “Albadigno, ¿a vos naides en tu vida te ha dicho lo que es un pan?” (FIGUEROA, 2011, p.66).

<sup>62</sup> “[...] tenía el esplendor de los 16 años, unos ojos brillantes, manos pequeñitas y debió heredar el pan de su mamá, porque se le regaba por todo el cuerpo.” (FIGUEROA, 2011, p.67).

<sup>63</sup> “[...] la alegría igual que el pan, inundaba su cuerpo.” (FIGUEROA, 2011, p.67).

<sup>64</sup> “Le cantaba al pan y bailaba con el pan, era un baile pan con pan.” (FIGUEROA, 2011, p.67).

<sup>65</sup> “Nunca lo supieron, eran los mismos ingredientes, pero amasados con el otro pan, el que se regaba a Melitina por todo el cuerpo.” (FIGUEROA, 2011, p.67).

<sup>66</sup> “Pón-ga-le la ma-noal pan pa que su-de pón-ga-le la ma-noal pan pa que su-ba  
 Pón-ga-le la ma-noal pan pa que su-de pón-ga-le la ma-noal pan Ma-ke-ru-le.  
 Pin pan pun pa que su-ba pin pan pun Ma-ke-ru-le.” (FIGUEROA, 2011, p.68).

Assim, a narradora recorre à intertextualidade<sup>67</sup> através da canção “Makerule” do Grupo Bahía<sup>68</sup>, que faz referência a “[...] um famoso padeiro de Andagoya de sobrenome MacDuller e que, por desvio fonético, resulta no nome de “makerule”, o qual passou a denominar um ar musical.”<sup>69</sup> (MEJÍA, 2005, p.119). Por meio desse diálogo, percebe-se que Figueroa enaltece a figura do padeiro MacDuller, através da ação da protagonista, conservando as raízes folclóricas e musicais da região chocona. No que se refere a Melitina, nota-se uma relação de reciprocidade entre a musicalidade e o seu ritmo, isto é, a canção habilita o seu poder, fazendo-a superar os obstáculos que perpassam sua vida.

Enquanto a protagonista fazia o seu ritual “pão com pão” era observada por Dom Albadigno. Ele não mostrava ter agradecimento por ela, ao contrário, sentia inveja e questionava o sucesso do produto. Por esse motivo, começou a atrapalhar o seu trabalho. Primeiro, proibiu-lhe de cantar, posteriormente, de rir e dançar com o “pão”, ou seja, lhe impôs o silêncio. A pior das trapaças foi se aproveitar de momentos em que ela se distraía para adicionar vinagre e açúcar na massa. Além disso, colocava alfazema na mesa para que o pão pegasse cheiro e sabor. Entretanto, Melitina, fazendo uso do seu ritmo e de sua inteligência, resolveu ganhar a batalha das proibições, como podemos ver a seguir:

[...] ela cantava ao pão, ria com o pão e bailava com o pão desde seu pensamento; somente ela sabia, o pão e seu pão, que era o encarregado de transmitir através das suas mãos, todas as sensações que faziam subir o pão, exatamente ao que dizia na canção: Coloque a mão no pão pra que suba.<sup>70</sup> (FIGUEROA, 2011, p.69).

Como mencionado no fragmento anterior, Dom Albadigno a proibiu de cantar e dançar, visando atrapalhar o sucesso da protagonista, mas não podia controlar sua mente. Dessa forma, a protagonista prosseguiu com as canções a partir de seus pensamentos. Segundo o narrador, “A mão embruxada pelo pão de Melitina tocava o outro pão e desaparecia o cheiro de doente da alfazema, o açúcar se transformava em sal e o vinagre se evaporava.”<sup>71</sup> (FIGUEROA, 2011, p.69). Conforme indicado na citação, o ritmo da personagem desfazia todas as trapaças do

<sup>67</sup> O conceito de intertextualidade que utilizamos apoia-se na definição de Tiphaine Samouyault (2008, p. 15-16). Para a estudiosa, trata-se de um cruzamento de palavras e textos que resulta no embate de muitas vozes sociais, com manifestações discursivas que mantêm relações com diálogos que o precederam.

<sup>68</sup> O Grupo Bahía é uma banda que apresenta uma proposta de difusão das músicas regionais do Pacífico colombiano.

<sup>69</sup> “[...] un famoso panadero de Andagoya de apellido MacDuller y que, por desviación fonética, resulta en el nombre de “maquerule,” el cual ha pasado a denominar un aire musical.” (MEJÍA, 2005, p.119).

<sup>70</sup> “[...] le cantaba al pan, se reía con el pan y bailaba con el pan desde su pensado; solamente lo sabían ella, el pan y su pan, que era el encargado de transmitir a través de sus manos, todas las sensaciones que hacían subir el pan, exactico a lo que decía la canción: Póngale la mano al pan pa’ que suba.” (FIGUEROA, 2011, p.69).

<sup>71</sup> “La mano embrujada por el pan de Melitina tocaba el otro pan y desaparecía el olor a enfermo de la alhucema, el azúcar se transformaba en sal y el vinagre se evaporaba.” (FIGUEROA, 2011, p.69).

antagonista, o qual pode ser visto como uma manifestação da presença do realismo maravilhoso.

Desmotivado pelo infortúnio, o dono da padaria cansou de sabotá-la e percebeu que a babá cantava e dançava mentalmente. Entretanto, era muito orgulhoso para reconhecer o seu erro, pois “[...] havia começado a sentir carinho pela alegria que nunca pode proibir aos olhos de Melitina, a sua boca, a todo seu corpo que, não era outra coisa que a alegria instalada em seu pão.”<sup>72</sup> (FIGUEROA, 2011, p.69). Como salientado anteriormente, Dom Albadigno mudou de atitude, passando a sentir carinho pela protagonista e ter saudade das suas manifestações de alegria. Desse modo, ele se viu incapaz de repreender os poderes que se manifestavam através da alegria instalada no “pão”. Também percebeu que era infeliz, cheio de rancor e não podia transmitir sua infelicidade para ela.

Por outro lado, Melitina notou que Dom Albadigno queria entrar no reino da alegria. A protagonista identificou a desventura do seu chefe e compreendeu que ele estava arrependido. Por esse motivo, voltou a amassar o pão com pão, a cantar e esbanjar animação. Essa atitude da babá fez com que os seus olhos brilhassem para Dom Albadigno como um feitiço. Nesse dia, o padeiro aprendeu a sorrir e gargalhar. Em outras palavras, Melitina, com a ajuda do seu ritmo no “pão”, venceu seu ódio e rancor. Desde então, ele “[...] cuidou e ajudou a Melitina como se fosse sua filha e por extensão ajudou também a seus 9 irmãozinhos, a sua mamãe e aos 999 homens da sua mamãe, agradecido de que tivesse lhe permitido aproximar-se a alegria e tivesse lhe ensinado a fazer pão.”<sup>73</sup> (FIGUEROA, 2011, p.70). A citação mostra que Albadigno se tornou uma pessoa grata a partir do momento que reconheceu que a alegria de babá acabou com a sua frustração. Além disso, percebeu que, apesar da satisfação da protagonista, ela também tinha necessidades financeiras, e, como forma de agradecimento, decidiu ajudá-la, bem como a sua família.

Interessa-nos assinalar que no fragmento citado anteriormente, identificamos mais uma característica que pode ter relação com a cultura africana. Se refere à matricentralidade. De acordo com Portilho (2019, p.123), esta organização “[...] não girava em torno da mulher, mas sim do “espírito da maternidade”, o qual é compartilhado por todos, inclusive pelos homens.” Compreendemos, portanto, que Albadigno assumiu esse papel de espírito maternal ao cuidar de Melitina e de sua família. Entretanto, “Ele nunca pode bailar pão com pão enquanto amassava,

---

<sup>72</sup> “[...] había empezado a encariñarse con la alegría que nunca pudo prohibir a los ojos de Melitina, a su boca, a todo su cuerpo que, en últimas, no era otra cosa que la alegría instalada en su pan.” (FIGUEROA, 2011, p.69).

<sup>73</sup> “[...] cuidó y ayudó a Melitina como si fuera su hija y por extensión ayudó también a sus 9 hermanitos, a su mamá y a los 999 hombres de su mamá, agradecido de que le hubiera permitido acercarse a la alegría y le hubiera enseñado a hacer pan.” (FIGUEROA, 2011, p.70).

porque não tinha pão e nunca conheceu o pão das mulheres [...]”<sup>74</sup> (FIGUEROA, 2011, p.70). Contudo, ficou satisfeito em rir enquanto olhava os pães feitos na padaria, ou seja, o narrador exalta a figura feminina ao atribuir-lhe um poder que a masculina carece.

No último parágrafo do conto, é apresentado o desfecho do enredo, descrevendo a paixão da protagonista quando ela conhece Amaranto Valoyes. O narrador o define como um homem discreto que gargalhava com os olhos e que, através do seu olhar, percebeu que Melitina Romaña tinha o ritmo no “pão” regado pelo corpo. Afirma que “Disso, ele entendia, ainda que ignorava tudo sobre o outro pão, o das padarias.”<sup>75</sup> (FIGUEROA, 2011, p.70). O excerto ironiza o fato de Amaranto conhecer bem o “pão” no sentido conotativo, isto é, o significado atribuído ao sexo feminino representado pelo pão, mas desconhecer o da padaria, no sentido denotativo.

Ao longo da leitura do conto, observa-se que a babá negra tem um papel complexo, e, apesar das suas limitações financeiras e do excesso de trabalho, o texto também gira em torno da exaltação de suas qualidades atribuídas pelo narrador, sendo caracterizada como uma personagem que esbanja força de vontade, simpatia e alegria. Além de ser dotada de peculiaridades insólitas, como é o caso do ritmo no pão, podemos perceber a personagem como possuidora de uma força feminina existente na capacidade de solucionar os problemas que possam afetar a sua felicidade e a sua sobrevivência.

Como observamos, Melitina não perde os seus poderes, como aconteceu com Fidelity. Durante o desenvolvimento da trama, o seu ritmo no pão desafia suas dificuldades e o desfecho mostra que ela venceu as adversidades. Na seguinte seção, vamos apresentar a personagem Valentina, que assim como Melitina, permanece empoderada até o final da narrativa.

### 4.2.3. “Valentina”

Antonio Roberto Esteves (2010), em *O romance histórico brasileiro contemporâneo* (1975-2000), salienta que as relações entre história e literatura são produtivas e se manifestam desde a antiguidade. O crítico assinala que, na América Latina, a intersecção entre os dois discursos pode ser identificada em muitas obras literárias e tem sido objeto de vários estudos. Em sua opinião, “[...] como leitora privilegiada dos signos da história, a literatura é cerne de renovação. [...] Essa é a melhor garantia de viabilidade de um futuro para a América Latina, nela incluída, evidentemente, o Brasil.” (ESTEVEVES, 2010, p.25). Dessa forma, a literatura pode

---

<sup>74</sup> “Él nunca pudo bailar pan con pan mientras amasaba porque no tenía pan y nunca conoció el pan de las mujeres [...]” (FIGUEROA, 2011, p.70).

<sup>75</sup> “De eso, él entendía, aunque ignoraba todo sobre el otro pan, el de las panaderías.” (FIGUEROA, 2011, p.70).



reler a história de distintas perspectivas e dar voz a grupos que foram silenciados em nosso continente, tal como ocorre em “Valentina”.

Neste conto, se recuperam as lembranças da narradora, de sua infância no Chocó, permeadas pelas histórias contadas por sua babá negra que dá nome ao relato, muitas das quais foram transmitidas por sua mãe, Chom. Desse modo, se estabelece uma rede de narrativas que conectam três gerações de mulheres, uma marca das culturas de matriz africana. Além disso, a partir destas recordações, desvelam-se episódios de resistência dos chocoanos em distintos momentos de sua história que nos permitem discutir as representações deste grupo na ficção de Figueroa.

Inicialmente, a narradora apresenta sua babá, a qual possui o ritmo no pensar e considera que ela é a responsável por sua febre vermelha na juventude<sup>76</sup>. Em seguida, encontra-se a descrição de Valentina. Primeiro, o seu tamanho é comparado ao da catedral de Quibdó e, a seguir, somos informados que “[...] tinha um sorriso que enchia o mundo e deixava ver uns dentes enormes, branquinhos, perfeitos; tinha a voz grave e a ternura da sua raça.”<sup>77</sup> (FIGUEROA, 2011, p.157). Dessa maneira, a personagem é representada com atributos positivos, sobressaindo-se sua voz grave e sua ternura, descrita como uma marca do povo negro.

A narradora também registra que a babá liderou a primeira manifestação contra a proposta de desmembramento do Chocó. Ainda explica que eram tempos ditatoriais e que o presidente Pinilla iria visitar a capital. Por isso,

O Governo local havia encarregado champanhe francês para o convite, havia cartazes de saudações, adereços de ouro para dona Carola, apesar da sua declaração de amar o Cochó. A elite local havia encomendado seu melhor vestido às melhores modistas de Quibdó, com o melhor tecido comprado no Armazém de Ligia.<sup>78</sup> (FIGUEROA, 2011, p.157).

Percebemos que a narradora ironiza o exagero dos preparativos e, principalmente, o comportamento das *socialites* chocoanas que buscam se destacar utilizando os melhores vestidos, modistas ou tecidos. No fragmento, também se debocha do erro da esposa do ditador, dona Carola, que havia trocado o nome do estado, chamando-o de Cochó. Contudo, ironicamente, apesar deste deslize, seria homenageada. Entretanto, o evento é suspenso devido a um anúncio na rádio avisando que “[...] em vista da pobreza do Chocó, um pedaço se anexaria

<sup>76</sup> Esclarecemos que a expressão “febre vermelha” faz referência a inclinação política progressista da narradora.

<sup>77</sup> “[...] tenía una sonrisa que llenaba el mundo y dejaba ver unos dientes enormes, blanquísimos, perfectos; tenía la voz grave y la ternura de su raza.” (FIGUEROA, 2011, p.157).

<sup>78</sup> “[...] la Gobernación había encargado champaña francesa para el convite; había pancartas de saludo, aderezos de oro para doña Carola, a pesar de su declaración de querer al Cochó. La sociedad de la Carrera Primera había mandado a hacer su mejor vestido, a las mejores modistas de Quibdó, con la mejor tela comprada en el Almacén Ligia.” (FIGUEROA, 2011, p.157).

a Antioquia, outro a Caldas e outro a Valle; era o caos, era a desmembração. Já não seria bem-vindo o ditador a Quibdó.”<sup>79</sup> (FIGUEROA, 2011, p.157).

A seguir, a narradora descreve a manifestação contra o desmembramento, informando que todos saíram “ombro com ombro”, reunindo a elite, as autoridades, os comerciantes, os seus negros. Também é rememorada sua participação no protesto: “Valentina adiante, comigo montada sobre seus ombros. É a manifestação mais linda e estranha que lembro de todas as manifestações que participei quando a febre vermelha, que me deu, como era de esperar-se, na Universidad Nacional.”<sup>80</sup> (FIGUEROA, 2011, p.158). Notamos que esse protesto ficou guardado na memória da personagem, incidindo em sua visão político social em sua idade adulta.

Interessa-nos enfatizar que o movimento é qualificado de lindo e de estranho pela narradora. Pensamos que a singularidade da manifestação é evidenciada pelo fato de que “[...] em lugar de cartazes cada manifestante hasteava uma garrafa de champanhe e essa charmosa qualidade da minha raça negra, de cantar suas alegrias e tristezas, mas de cantar sempre, deu lugar espontâneo ao hino, ou a passeata?”<sup>81</sup> (FIGUEROA, 2011, p.158). Esse trecho demonstra a forma criativa que os manifestantes utilizaram para se expressar, substituindo os tradicionais cartazes por garrafas de champanhe. O costume de cantar é visto de forma positiva pela personagem, a qual enfatiza a capacidade de sua raça negra expressar seus sentimentos através da música, sejam bons ou ruins.

Também merece destaque sua participação ativa no protesto. Ela informa que “Minha voz de criança remendava o que gritava a minha babá Valentina: Viva o Cocó; acredito que essa foi a primeira e mais importante consigna que gritei na minha vida: Viva o Chocó.”<sup>82</sup> (FIGUEROA, 2011, p.158). A citação explicita que sua babá foi fundamental para a construção da sua identidade, pois lhe mostrou a possibilidade de lutar contra as injustiças quando era criança, possivelmente, influenciando suas opções políticas durante a juventude.

Na sequência, somos informados de que “As pessoas enfurecidas juravam queimar os povoados e a capital para deixar apenas cinzas e os escatológicos subiram nas árvores com uma

---

<sup>79</sup> “[...] en vista de la pobreza del Chocó, un pedazo se anexaría a Antioquia, otro a Caldas y otro a Valle; era el caos, era la desmembración. Ya no sería bienvenido el dictador a Quibdó.” (FIGUEROA, 2011, p.157).

<sup>80</sup> “[...] Valentina adelante, conmigo acaballada sobre sus hombros. Es la manifestación más linda y extraña que recuerdo de todas las manifestaciones en que participé cuando la fiebre roja de juventud, que me dio, como era de esperarse, en la Universidad Nacional.” (FIGUEROA, 2011, p.158).

<sup>81</sup> “[...] en lugar de pancartas cada manifestante enarbolaba una botella de champaña y esa hermosa cualidad de mi raza negra, de cantar sus alegrías y tristezas, pero de cantar siempre, dio paso espontáneo al himno, ¿o a la marcha?” (FIGUEROA, 2011, p.158).

<sup>82</sup> “Mi voz de niña remendaba lo que gritaba mi nana Valentina: Viva el Cocó; creo que esa fue la primera y más importante consigna que he gritado en mi vida: Viva el Chocó.” (FIGUEROA, 2011, p. 158).

única missão: cagar nos intrusos que chegarem.”<sup>83</sup> (FIGUEROA, 2011, p.159). Entendemos que a descrição de alguns manifestantes como pessoas furiosas ou escatológicas é uma ironia para criticar a imagem dos chocoanos como selvagens que foi construída em outras partes do país. O sarcasmo é intensificado quando registra que a chuva dissolveu o protesto, mas que “[...] emissoras desde Bogotá narravam como um povoado animado continuava se manifestando.”<sup>84</sup> (FIGUEROA, 2011, p.159). No fragmento, denuncia-se o descompasso entre a realidade e o relato midiático, descrito como uma ficção. Notamos que a zombaria também atinge o escritor Gabriel García Márquez (1927-2014), caracterizado como um jornalista estreante, o qual

[...] estava em Quibdó cobrindo, seguramente, a importante visita, porque se chegasse depois não teriam lhe deixado entrar, ou havia sido impossível passar por debaixo de nenhuma árvore. Nessa época era um jovem jornalista que dizia para as pessoas: saiam para manifestar, protestem, escutem o que diz a rádio: fala de um povoado revoltado e não sentado tomando champanhe.<sup>85</sup> (FIGUEROA, 2011, p.159).

Historicamente, García Márquez foi designado pelo jornal *El espectador* para cobrir os referidos protestos em 1954. Contudo, em uma entrevista para o referido veículo, quando já era um autor renomado, ele revelou que ao chegar em Quibdó não havia nenhuma manifestação. Então, resolveu ajudar a organizar o protesto com o amparo do prefeito e do correspondente local de seu jornal, o qual havia inventado notícias sobre a revolta dos habitantes da região contra os desmembramentos que foram divulgadas em Bogotá. Nesse sentido, entendemos a atitude provocativa da narradora exposta na citação acima que põe em dúvida o momento em que o escritor teria chegado à cidade e mostra que ele incitava os moradores a se manifestarem e escutarem a rádio que narrava a sublevação dos chocoanos, os quais, na verdade, estavam tomando o champanhe que era destinado à festa do ditador, segundo o relato. Dessa forma, os limites entre realidade e ficção são problematizados.

Outro elemento que nos chama a atenção na narrativa é a exaltação da negritude dos chocoanos, como podemos verificar no seguinte trecho:

De todos os ritmos, o mais lento é o ritmo negro; se permite pausas, mas logo, começa com mais ímpeto a lutar pelo que considera justo; assim lutaram, decididamente,

---

<sup>83</sup> “La gente enardecida juraba quemar los pueblos y la capital para dejar sólo cenizas y los escatológicos se subieron a los árboles con una única misión: cagar a los intrusos que llegaron.” (FIGUEROA, 2011, p.159).

<sup>84</sup> “[...] emisoras desde Bogotá narraban como un pueblo enardecido continuaba manifestando.” (FIGUEROA, 2011, p.159).

<sup>85</sup> “[...] estaba en Quibdó cubriendo, seguramente, la importante visita, porque si llega después no lo hubieran dejado entrar, o le habría sido imposible pasar por debajo de ningún árbol. En esa época era un novel periodista que le decía a mi gente: salgan a manifestar, protesten, oigan lo que dice la radio: habla de un pueblo sublevado y no sentado tomando champaña.” (FIGUEROA, 2011, p. 159).

*beligeradamente*, dignamente. Ganharam. E não desmembraram o Chocó!<sup>86</sup> (FIGUEROA, 2011, p.159).

Desse modo, o trecho valoriza a capacidade de luta dos negros chocoanos, dando outra interpretação para a sua suposta lentidão, a qual pode ser confundida com passividade, mas é interpretada pela narradora como uma estratégia para reunir mais forças a fim de seguir lutando por justiça.

No conto, Valentina mostra-se orgulhosa com a união de seu povo que impediu a separação do Chocó. Porém, entristece-se quando relembra as histórias contadas por sua mãe sobre as atividades de mineração na região. Através das lembranças desses relatos e de suas experiências quando era criança, entramos em contato com outros episódios da história da região.

Cabe frisar que nos anos de 1916 a 1926, a Colômbia foi uma grande exportadora de platina, a qual foi explorada pela Companhia Chocó Pacífico. Entretanto, o país não foi beneficiado com esta atividade extrativa e a região chocoana se empobreceu. Os acontecimentos dessa época são ficcionalizados no conto de Figueroa. A narradora explica que

[...] lá pelo ano 20, ou em 1918, quando Valentina tinha oito anos, chegou uma coisa grande a Chocó; a colocavam nos rios e a comandavam uns homens loiros, altos, brancos como rãs de bananeira, mas com olhos azuis e uma língua de trapo que juntava as letras de uma forma estranha, que fazia que as palavras soassem muito diferente ao, venha ver, ao que acontece com minha gente [...] o que é o que esses loiros que se chamam gringos estão fazendo com o ouro.<sup>87</sup> (FIGUEROA, 2011, p.160).

A citação reconstrói a chegada dos estrangeiros que iriam coordenar os trabalhos de mineração no Estado e a partir deste momento, a babá assume o relato. Notamos que os exploradores são caracterizados por ela como homens altos, sendo comparados a macacos e rãs devido a cor de sua pele. Também possuem olhos azuis e falam uma “língua de trapo”, diferente do “vea vé” dos chocoanos. Além disso, são chamados de “gringos” e apresentam marcas que são relacionadas a animais, mostrando o estranhamento da babá diante desses novos habitantes da região.

---

<sup>86</sup> “De todos los ritmos, el más lento es el ritmo negro; se permite pausas, pero luego empieza con más ímpetu a pelear por lo que considera justo; así lo pelearon, decididamente, beligerantemente, dignamente. Ganaron. ¡Y no desmembraron al Chocó!” (FIGUEROA, 2011, p.159).

<sup>87</sup> “[...] por allá en el año 20, o en el 1918 tal vez, cuando Valentina tenía ocho años, llegó una cosa grande al Chocó; la metían en los ríos y la comandaban unos hombres monos, altos, blancos como ranas plataneras, pero con ojos azules y una lengua de trapo que juntaba las letras de una forma rara, que hacía que las palabras sonaran muy distinto al, vea vé, al qué pasa mi gente [...] qué es lo que estos monos que llaman gringos tan haciendo con el oro.” (FIGUEROA, 2011, p.160).

Os “gringos” trouxeram vários aparelhos desconhecidos dos chocoanos, uma alusão ao histórico isolamento do Estado. Valentina relata que um deles “[...] dizem que se chamava draga e por onde ia passando, ao mesmíssimo tempo que extraía o ouro, matava todos os peixinhos [...]”<sup>88</sup> (FIGUEROA, 2011, p.160). Entendemos que esse trecho critica a destruição do meio ambiente pela citada companhia de mineração. A personagem também denuncia que

Muitos, muitísimos, foram os negros e negras que deixaram suas vidas no rio, tratando de mergulhar ao fundo, com as mãos cheias do que sabiam e sentiam como seus e sentiam mais que sabiam, que lhes estavam tirando, com o direito dizem que ganho, por ter pago milhões de pesos, que lhe permitia aos gringos loiros explorar durante cinquenta anos sem que ninguém pensasse em refutar.<sup>89</sup> (FIGUEROA, 2011, p.164).

Nessa direção, o fragmento critica as precárias condições às quais os negros trabalhadores das minas de ouro eram submetidos, levando alguns, inclusive, à morte. Também questiona o fato de que não podiam usufruir do ouro que encontravam em sua própria terra, por causa do infame acordo assinado entre o governo colombiano e a Chocó Pacífico. Além disso, Valentina denuncia o tratamento desumano que recebiam dos representantes da companhia. Entre eles, destaca-se, por sua crueldade, um alemão que no momento de pagar o trabalho dos chocoanos obrigava-os a buscar o dinheiro no “[...] chão em quatro patas e nem sempre no mesmo lugar, enquanto alguns cachorros assassinos que chamavam mastins, os cheiravam, demarcando o território que não se podia transpassar.”<sup>90</sup> (FIGUEROA, 2011, p.164). Assim, tratava-os como se fossem animais.

A babá explica que os negros contavam e cantavam em voz muito baixa suas dores e necessidades. O principal problema era o fato de que, devido aos efeitos do mercúrio e contaminação do rio, muitos tiveram que vender suas terras e casas a preços baixíssimos. Porém,

Algumas noites, grupos negros subiam em árvores com escopeta e facão, pensando que iam poder parar a draga; no outro dia encontravam montanhas de cascalhos que nunca mais os deixou passar, caminhando ou nadando, ao que alguma vez chamaram de casa e na qual queriam descansar, dançar e se divertir.<sup>91</sup> (FIGUEROA, 2011, p.165).

---

<sup>88</sup> “[...] dizque llamaba draga y por donde iba pasando, al mismísimo tiempo que se sonsacaba el oro, mataba todos los pescaditos [...]” (FIGUEROA, 2011, p.160).

<sup>89</sup> “Muchos, muchísimos, fueron los negros y las negras que dejaron sus vidas en el río, tratando de sumergirse a lo hondo, con las manos llenas de lo que sabían y sentían como suyo y sentían más que sabían, que se lo estaban quitando, con el derecho dizque ganado, por haber pagado veinte millones de pesos, que les permitía a los gringos monos explotar durante cincuenta años sin que naides pensara en ripostar.” (FIGUEROA, 2011, p.164).

<sup>90</sup> “[...] suelo, en cuatro patas y no siempre en el mismo lugar, mientras un poco los perros asesinos que llamaban mastines, los olían, demarcando un pite de territorio que no se podía traspassar.” (FIGUEROA, 2011, p.164).

<sup>91</sup> “Algumas noites, grupos de negros se encaramaban en los árboles con escopeta maricona y machetes, pensando que a la draga iban a poder parar; al otro día solo encontraban montañas de cascote que nunca más los dejó pasar,

Percebemos que o fragmento retrata a tentativa de resistência dos chocoanos diante da opressão da mineradora. Porém, apesar de seus esforços, não conseguiram destruir a draga e foram até impedidos de ir ao rio que consideravam como sua casa. A personagem também registra que eles diziam que o ouro

[...] era propriedade de um estado unido, nunca se soube unido a quê; o único que todos sabiam era que esse ouro não estava unido ao rio, nem aos negros, com sua lavagem de areia para extrair ouro, nem as gargantas das negras com seu grão de café de vinte e quatro quilates [...] não estaria já em nenhuma parte, já que havia deixado de ser propriedade.<sup>92</sup> (FIGUEROA, 2011, p.165).

Entendemos que, na citação, a narradora questiona a exploração predatória do ouro por parte da empresa Chocó Pacífico, dirigida por estadunidenses, a qual se apropriou de riquezas pertencentes aos chocoanos. Também observamos que esse fragmento ironiza o sentido do vocábulo Estados Unidos, visto que eles causaram o empobrecimento da região e não praticaram nenhuma ação que promovesse união, conforme sugere o seu nome.

Após conhecermos essas histórias contadas pela mãe de Valentina, relatadas pela babá, a narradora retoma a palavra, registrando que a personagem “Pensou, pensou muito, até que o pensamento se fixou e lhe fez encorajar, por sua raça, por seu ouro, por sua gente, por sua terrinha, por sua terra grande, por algo a babá Valentina tinha o ritmo no pensar.”<sup>93</sup> (FIGUEROA, 2011, p.166). Entretanto, além de cogitar, ela agia, pois “[...] a babá Valentina participou ativamente em todas as manifestações que se organizaram em Quibdó, muitos anos depois.”<sup>94</sup> (FIGUEROA, 2011, p.166). Depreende-se, portanto, que a protagonista também ajudou os chocoanos a se organizarem e lutarem por seus direitos. Para isso,

Alinhavou palavras que voaram pelo ar do parque igual que as andorinhas; disse ao seu povo o que era justo e como deveriam lutar; nunca se casou, não podia dar a um único homem o preceptório da sua palavra e a imensidão do seu coração, sempre pensou que eram para o seu povo, para sua gente negra; ondeou a bandeira da justiça, sempre ao lado da bandeira branca do seu sorriso; todos sabiam que adentrando por seu olhar, podiam ler seu coração e pensamento.<sup>95</sup> (FIGUEROA, 2011, p.166).

---

en champa, caminando o nadando, a lo que alguna vez ellos llamaron casa y en la que querían descansar, bailar, corrinchar.” (FIGUEROA, 2011, p.165).

<sup>92</sup> “[...] era propiedad de un estado unido, nunca se supo unido a qué; lo único que todos sabían era que ese oro no estaba ya unido al río, ni a los negros, con su mazamorreo diario, ni a las gargantas de las negras con su grano de café de veinticuatro kilates [...] no estaría ya en ninguna parte, ya había dejado de ser propiedad.” (FIGUEROA, 2011, p.165).

<sup>93</sup> “Pensó, pensó mucho, hasta que la pensadera se le metió muy adentro haciéndola envalentonar, por su raza, por su oro, por sus gentes, por su tierra chica, por su tierra grande, por algo la nana Valentina tenía el ritmo en el pensar.” (FIGUEROA, 2011, p.166).

<sup>94</sup> “La nana Valentina participó activamente en todas las levantadas que se organizaron en Quibdó, muchos años después.” (FIGUEROA, 2011, p.166).

<sup>95</sup> “Hilvanó palabras que volaron por el aire del parque al igual que las golondrinas; le dijo a su pueblo lo que era justo vea vé y como había que pelearlo; nunca se casó, no podía darle a un solo hombre lo preceptorio de su palabra

O fragmento supracitado mostra também a generosidade da personagem que se dedicou a defender o seu povo, renunciando, inclusive, a projetos pessoais. Com esse propósito “[...] falou com seus negros, os escutou com atenção, nunca prometeu nada diferente a não ser uma esperança que lhe permitisse assumir uma postura digna perante qualquer injustiça [...]”<sup>96</sup> (FIGUEROA, 2011, p.166-167). Desse modo, Valentina utilizou o seu ritmo de pensar para ajudar os seus semelhantes a conscientizá-los sobre seus direitos e suas palavras ganharam força, tornando-a a voz de resistência do Chocó e a guardiã de suas histórias, atuando como uma griot.

Nesse sentido, em “Valentina”, percebemos a caracterização de uma personagem independente e ativista, diferente das protagonistas dos outros contos selecionados. Na seguinte seção, discutiremos essa questão e realizaremos a comparação entre os três contos que integram o corpus da pesquisa a partir das categorias de análise assinaladas no início deste capítulo.

#### 4.2.4. Análises comparativas: entrelaçamentos dos ritmos de Amalia Lú

Antes de apresentar nossas comparações três contos selecionados, fazemos uma breve contextualização da Literatura Comparada no Brasil, através das perspectivas, conceitos e estudos de Tania Franco Carvalhal (2010).

A Literatura Comparada tem sido objeto de estudo de pesquisadores em vários países. Em solo brasileiro, destacamos os professores Tasso da Silveira<sup>97</sup>, João Ribeiro<sup>98</sup>, Antonio Candido e a professora Tania Franco Carvalhal<sup>99</sup>. Esta última, em seu livro *Literatura comparada* (2010), traz valiosas contribuições sobre o assunto através de uma reconstrução

---

y la inmensidad de su corazón, siempre pensó que eran para su pueblo, para su negrimenta; ondeó la bandera de la justicia, siempre al lado de la blanca bandera de su sonrisa; todos sabían que adentrándose por la limpieza de su mirada, podían leer en su corazón y en su pensado.” (FIGUEROA, 2011, p.166).

<sup>96</sup> “[...] habló con sus negros, los oyó con atención, nunca prometió nada distinto a sembrar una esperanza que le permitiera a sus gentes pararse con la mano en la angarilla, para glosar ante cualquier injusticia [...]” (FIGUEROA, 2011, p. 166-167).

<sup>97</sup> Tasso da Silveira publicou a obra *Literatura Comparada* em 1964. Neste livro, discorre sobre seu trabalho enquanto professor da “nova” disciplina na Faculdade de Filosofia de Instituto Lafayette (atual Faculdade de Filosofia e Letras na Universidade de Guanabara), e, apresenta seus pensamentos a respeito da literatura comparada a partir das ideias dos estudiosos franceses -Van Tieghem, F. Baldensperger, entre outros-. O escritor defende a literatura comparada, a partir de uma perspectiva restrita às representações binárias ou “família literárias” que buscava as comparações através da influência e indícios de uma obra em outra.

<sup>98</sup> João Ribeiro, dedica um capítulo do seu livro *Páginas de estética* (1905) à literatura comparada, a partir de uma crítica histórica e sugere a realização de comparações literárias entre o erudito e o popular. Seguiu, portanto, as orientações germânicas. Tem uma postura diferente de Tasso da Silveira, pois se baseia em uma perspectiva crítica e não passiva fundamentada em comparações binárias.

<sup>99</sup> Tania Franco Carvalhal (1943-2006), foi professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada.

histórica do percurso, desde os primórdios aos estudos mais recentes, das análises comparativas. A estudiosa enfatiza que o estudo comparado de literatura não pode resumir-se a comparações binárias entre textos e elementos, mas precisa ter em conta a finalidade interpretativa de questões mais gerais mediante articulações comparativas sociais, políticas e culturais. Carvalhal (2010, p.86) explica que, nas últimas décadas,

[...] o comparativismo deixa de ser visto apenas como um confronto entre obras ou autores. Também não se restringe à perseguição de uma imagem, de um tema, de um verso, de um fragmento, ou à análise da imagem/miragem que uma literatura faz de outras. Paralelamente a estudos como esses, que chegam a bom término com o reforço teórico-crítico indispensável, a literatura comparada ambiciona um alcance ainda maior, que é o de contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais.

Assim, compreende-se que a literatura comparada pode ser definida como um campo do saber de análise metódica comparatista. Na nossa visão, realiza-se à luz das relações entre áreas, sendo utilizada para estudar, interpretar ou analisar textos literários a partir de pontos em comum, podendo, assim, abarcar temas específicos, linguagens, diálogos entre épocas, interculturalidade, códigos semióticos, representações de características de personagens, formações de manifestações artísticas, entre outros. Em síntese, trata-se da análise de um elemento em determinado contexto de uma obra em comparação com outra.

Nesta dissertação, a análise comparativa é realizada entre três contos de Amalia Lú Posso Figueroa que integram o corpus selecionado: “Fidelia Córdoba”, “Melitina Romana” e “Valentina”. A comparação será dedicada às seguintes categorias: a representação das protagonistas; as marcas da literatura afro-colombiana e o realismo maravilhoso.

Nas mencionadas narrativas, identificamos as oito marcas da literatura afro-colombiana definidas por Espitia (2012), conforme exposto no capítulo anterior. A primeira, o protagonismo do sujeito afro-colombiano, é evidenciada através da caracterização das babás negras como personagens principais dos contos.

Já a temática racial pode ser localizada no conto “Fidelia Córdoba”, uma vez que a protagonista foi objetificada e usada por um homem, descrito pelo narrador como branco e aproveitador, além de ser bem mais velho do que ela (FIGUEROA, 2011, p.21). Essa relação trouxe impactos psicológicos negativos para Fidelia, posto que ela passou a apresentar dificuldades emocionais e comportamentais a ponto de se tornar submissa ao seu parceiro. Tal característica lhe coloca na condição de dupla opressão -mulher e negra- e intensifica uma crise



de identidade étnica. O tema racial também se faz presente em “Valentina”, principalmente, nas relações entre os chocoanos e os gringos através da precarização do trabalho e a exploração dos primeiros pelos segundos.

Por sua vez, a terceira marca, o protagonismo da comunidade afrodescendente, está presente em “Valentina”, quando a personagem lidera o povo chocoano contra o desmembramento da região. Nesse momento, apresenta-se a união do coletivo para alcançar seus objetivos: “Meus negros: homens, mulheres, crianças e minha babá, Valentina, me levando em seus ombros. É a manifestação mais linda e estranha que lembro de todas as manifestações em que participei [...]” (FIGUEROA, 2011, p. 158)<sup>100</sup>.

Também verificamos a presença do sincretismo cultural no conto “Melitina Romana”, através das relações poliandricas da mãe da protagonista, um tipo de união comum em alguns países africanos, como é o caso do Gabão.

A quinta característica, a exaltação das riquezas da oralidade através dos regionalismos, perpassa as três narrativas. Esse aspecto decorre, por vezes, através das falas das personagens e, em algumas situações, por meio de canções folclóricas. Em “Fidelia Córdoba” destacam-se dois títulos de músicas regionais que eram cantadas no passeio de barco: “*Un potro que aguabajo venga*” e “*Al oscuro metí la mano*”. Em “Melitina Romana”, o enredo põe em evidência as variações linguísticas chocoanas, como é o caso do momento em que os clientes da padaria fazem queixas dos produtos vendidos, como podemos ver no original em espanhol: “Absurdo, esse pão está péssimo.” (FIGUEROA, 2011, p.66). Já em “Valentina”, a linguagem popular está presente na fala da narradora, que utiliza regionalismos para descrever os exploradores das riquezas do Chocó: “grupo de loiros brancos”<sup>101</sup>, “madeira rígida”<sup>102</sup>, entre outros. Figueroa adota em suas narrativas a recuperação da tradição oral do Pacífico, da qual deriva sua formação cultural.

Notamos que a autora problematiza a ruptura de estereótipos da mulher negra para conseguir reconhecimento e aceitação das identidades das protagonistas em seus contos. Aclaramos que estamos aqui, adotando o conceito identidade do sujeito pós-moderno de Stuart Hall (2006, p.12-13), para ele, “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e

---

<sup>100</sup> “Mis negros: hombres, mujeres, niños y mi nana Valentina, adelante, conmigo acaballada sobre sus hombros. Es la manifestación más linda y extraña que recuerdo de todas las manifestaciones en que participé [...]” (FIGUEROA, 2011, p. 158).

<sup>101</sup> Corrinche de blancos monos (FIGUEROA, 2011, p.162).

<sup>102</sup> “palos de chonta”.

não biologicamente.” Concordamos com Stuart Hall e acreditamos que não há uma identidade permanente, ou seja, ela se reconstrói no decorrer do tempo.

Fidelia Córdoba, por exemplo, retrocede em sua humanização a partir do momento em que ela perde os seus poderes ao ser objetificada por seu companheiro. Pensamos que o final da narrativa pode indicar não só a perda desse poder, mas também da sua identidade, visto que ela some literalmente no mar, perdendo-se, simbolicamente, ao abandonar seu povo para viver sua paixão de forma submissa com um homem branco. À vista disso, nota-se que a protagonista Fidelia não faz parte de um rompimento com os estereótipos das mulheres negras segundo a tradição literária, sendo caracterizada, dessa maneira, como subalterna.

Por outra perspectiva, Melitina conserva sua identidade e permanece centrada em si. Conquista uma certa independência financeira e mantém seus valores, enfrentando os desmandos de seu chefe com astúcia. A inteligência também marca a caracterização de Valentina, a qual, ao ver que sua comunidade está sendo oprimida pelas autoridades políticas, torna-se uma ativista chocoana. Dessa forma, ambas preservam suas identidades e desconstroem a visão tradicional da mulher negra, mostrando sua sabedoria.

A sétima característica, a problematização da marginalidade social, está presente nos três contos através da explicitação da pobreza das protagonistas negras. Em “Fidelia Córdoba”, notamos, por exemplo, o fato da protagonista ser conduzida pelo parceiro a se dedicar ao tráfico ou ao contrabando como um problema social. As denúncias de desigualdade também aparecem em “Melitina Romana”, que necessita trabalhar em dois locais para sustentar a sua família. Em “Valentina” é possível notar problemas sociopolíticos de Quibdó, pois, conforme o conto indica, a pobreza do Chocó é muito antiga, tendo sido agravada com a mineração. Assim, as caracterizações das protagonistas podem refletir condições de marginalidade social de grande parcela da população chocoana.

Por fim, o retorno às origens, em decorrência da presença dos ancestrais, pode ser identificado nas caracterizações das babás negras, tendo em vista que esse ofício é responsável pelos cuidados físicos e educacionais das crianças. Essa marca é mais evidente no conto “Valentina”, pois a protagonista transmite histórias, valores políticos e ideológicos para a narradora, a qual, por sua vez, conta a sua história. Isso se observa quando a narradora aclara que sua babá influenciou a formação de sua ideologia política (FIGUEROA, 2011, p.157). No exemplo, é possível notar a interferência da babá na vida de uma criança, que aprende a lutar contra as injustiças a partir do contato com suas experiências, bem como daquelas de seus ancestrais, dado que Valentina recupera as histórias de sua mãe.

A caracterização da babá recorda a definição de Lélia Gonzalez no texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984) sobre “mãe preta”. Com esse conceito, a escritora reflete sobre o fato de muitas domésticas, em seus trabalhos, serem vistas como “burro de carga” e meras prestadoras de serviços, sendo exploradas como reflexos dos abusos físicos, psicológicos e sexuais que sofriam na época escravocrata. Em contraposição, quando assumiam o papel de “mãe preta” eram humanizadas, pois historicamente

A única colher de chá que dá prá gente é quando fala da “figura boa da ama negra” de Gilberto Freyre, da “mãe preta”, da “bá”, que “cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e ternura” (p. 343). Nessa hora a gente é vista como figura boa e vira gente. Mas aí ele começa a discutir sobre a diferença entre escravo (coisa) e negro (gente) prá chegar, de novo, a uma conclusão pessimista sobre ambos. (GONZALEZ, 1984, p.235).

Apesar de serem vistas, ironicamente, com um pouco de afeto nessa função, continuam sendo subjugadas, sendo esse mais um reflexo da violência institucionalizada desde a colonização. De maneira geral, a sociedade ainda ignora o fato de as babás serem as responsáveis por educar, transmitir a linguagem, a cultura, assumindo, de fato, uma função materna, a qual, “[...] diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas [...]” (GONZALEZ, 1984, p.235). Logo, essas mulheres precisam ser reconhecidas e valorizadas.

Para enfatizar um fato histórico, apontamos o exemplo da “Negra Hipólita”, a escrava que amamentou, criou e educou o revolucionário venezuelano Simón Bolívar<sup>103</sup>. Em decorrência do estado de saúde frágil da sua mãe biológica, a escrava assumiu o papel de “mãe preta”, por conseguinte, Bolívar adquiriu afeto por ela e a reconheceu como segunda mãe. Essa relação fraternal imprimiu indícios de influências ideológicas e psicológicas na vida do libertador. Tal conjuntura, nos leva a relacionar a figura da “mãe preta” com as influências das babás na construção da identidade das crianças, da mesma maneira que pode ser observada em “Valentina”.

Além das características anteriormente apontadas, nos contos selecionados também é possível identificar uma problematização em torno das relações de gênero e das diferenças sociais cristalizadas historicamente entre os sexos, as quais desencadearam a criação de

---

<sup>103</sup> Simón Bolívar (1783-1830) foi um líder político e militar venezuelano, reconhecido como herói revolucionário e libertador. Atuou de forma decisiva na luta pela emancipação de territórios americanos - Colômbia, Venezuela, Bolívia, Panamá, Equador e Peru - do domínio espanhol. Ele sonhava em unificar as colônias espanholas do continente americano. Além disso, foi um defensor da abolição da escravidão. Bolívar teve uma infância conturbada, em decorrência da morte dos seus pais e ao longo da adolescência teve diferentes tutores, como foi o caso do humanista Andrés Bello.

estereótipos sobre as mulheres. Figueroa mostra figuras femininas de modo diferente daquelas que são tradicionalmente representadas por escritores homens. Isso nos faz perceber que a autora traz para seus textos um leque de vozes e temas abrangentes em torno das formas de ser mulher negra na Colômbia.

Conforme já foi mencionado, em seus contos, Amalia Lú coloca a figura da babá na posição de personagens principais, a cada uma delas é atribuído um ritmo a uma parte do corpo enquanto elementos simbólicos. Nas três narrativas selecionadas para este trabalho, os poderes das protagonistas são construídos a partir de manifestações do realismo maravilhoso. No caso de Fidelia Córdoba, seu poder está nos seios, em Melitina Romaña se localiza no pão (no seu duplo sentido de órgão sexual feminino e alimento), enquanto em Valentina sua força habita no cérebro.

Como vimos, o conto “Fidelia Córdoba” é protagonizado por uma mulher negra que tem o superpoder nos seios. Inicialmente, ele é usado para ajudar sua comunidade, mas depois é posto a serviço de um homem branco que realiza atividades suspeitas. Contudo, o desfecho também pode ser interpretado de forma esperançosa, como um recomeço, devido ao seu ritmo ser maior do que o mar.

Nesse relato percebemos que a autora apresenta distintas imagens da mulher negra, uma vez que a protagonista passou de sujeito a objeto. Primeiro, ela é forte e abnegada, colaborando significativamente com sua comunidade. Depois, entrega-se a uma paixão por um homem branco, abandonando seu povo e seus valores, mostrando-se fraca e submissa. Assim, estamos diante de uma personagem complexa que apresenta comportamentos ambíguos, revelando sua fragilidade ao apaixonar-se e perdendo o seu superpoder. Acreditamos que essa metamorfose de Fidelia pode ser relacionada com questões de gênero e culturais.

Essas características de Fidelia diferenciam-se das demais protagonistas abordadas neste trabalho, pois Melitina - apesar de ser ajudada financeiramente por um homem - e Valentina enfrentam a sociedade que as oprime, preservando seus poderes e valores.

Em Melitina, encontramos uma protagonista que enfrenta todos os desafios ao longo da trama e que cresce enquanto mulher autônoma até o fim, por meio de seu empoderamento. Dessa maneira, o conto se configura a partir de uma quebra dos estereótipos femininos em comparação com a visão criada em torno dessas mulheres, a partir da literatura canônica, que, na maioria dos casos, reduzia as mulheres negras a papéis secundários. Essas características são evidenciadas através do recurso da ironia utilizada pelo narrador, que demonstra a sexualidade explícita da mãe da protagonista através da quantidade de parceiros com os quais ela decide se relacionar e cuja construção se configura como uma ruptura de paradigmas impostos pelo

patriarcado, que vê o corpo feminino como objeto sexual. Logo, percebe-se que é um dos traços da escritura de Amalia Lú ficcionalizar mulheres negras fascinantes que, por suas ações, são sujeitos da própria história.

Sobre isso, Figueiredo (2020, p.9) apresenta uma reflexão interessante, ao afirmar que, historicamente, muitas escritoras enfrentaram dificuldades para falar sobre o corpo e a sexualidade, já que “[...] a maioria das palavras ligadas ao corpo das mulheres tem conotação pejorativa. Por isso mesmo, as mulheres foram educadas a não as pronunciar, de modo a não ferir o pudor que deviam demonstrar.” A esse respeito, percebe-se que, em seus contos, Figueroa se reinventa; não se reprime nem se reduz aos embates da tradição literária. Além disso, a autora cria personagens plurais e coincide com reflexões de Virginia Woolf ao falar sobre a mulher “anjo do lar”, conforme apontado por Figueiredo (2020, p.90),

[...] mulher “anjo do lar”, simpática, altruísta, sem opinião própria, portanto, uma mulher que nunca criticaria um homem. Além disso, como é pura, não tem coragem de falar da sexualidade [...] As escritoras têm muitos fantasmas a combater, muitos preconceitos a vencer.

Desse modo, nota-se que Amalia Lú problematiza a figura do “anjo do lar” com a protagonista Fidelia Córdoba, que é descrita como refém do seu companheiro, em contraponto, refuta o termo em outras narrativas. Trata de temas como o protagonismo da mulher negra e sua sexualidade a partir do ponto de vista feminino, conforme evidenciado em “Melitina Romaña”. Em vista disso, a escritura de Figueroa pode ser vista por alguns leitores como um modo de ampliar temas e de combater visões estereotipadas e limitantes em torno da autoria feminina. Ela discorre em alguns contos sobre um erotismo sutil e natural.

Também nos convém aclarar que a protagonista Melitina age de forma autônoma e que atua com rebeldia quando o seu chefe tenta privá-la dos ritmos do seu corpo, livrando-se da condição de passividade e submissão. Graças ao seu ritmo no “pão”, ela consegue superar os desafios, entoando as musicalidades do Chocó, inclusive desde o seu pensamento, uma vez que sua alegria vem da alma. Aliás, a força da protagonista é tão grande que chega a cativar o antagonista, quem, no desfecho, se vê transformado numa pessoa alegre, tocada pela história de vida de Melitina e da sua família a ponto de resolver ajudá-las financeiramente.

O narrador evidencia as identidades femininas como plurais, ou seja, apresenta duas personagens femininas complexas que ainda assustam e refutam as imagens tradicionais das mulheres, valorizadas pela fragilidade ou passividade. Afinal, Melitina não se curva diante das

exigências do chefe e sua mãe, é descrita como uma mulher que tem vários companheiros amorosos.

Em “Valentina”, observamos que o diálogo entre a literatura e a história possibilita desconstruir a imagem estereotipada dos habitantes deste território negro que está presente em outras partes da Colômbia, onde os chocoanos eram vistos por seus conterrâneos como passivos ou selvagens, devido às ideias racistas que ainda estão em circulação. Essa representação negativa é estilhaçada pela voz de Valentina que conta relatos da tenacidade e da perspicácia desse grupo em dois períodos de sua história.

Primeiro, no episódio do desmembramento do Chocó, a personagem exalta a negritude de sua gente, destacando a forma subversiva de expressar seus sentimentos através de cantos e ressignifica sua lentição, vista como uma estratégia de resistência. Depois, denuncia as péssimas condições de trabalho e as humilhações a que os negros foram submetidos pela Chocó Pacífico, causando muitas mortes e o empobrecimento da região. Outrossim, também registra que eles tentaram destruir a draga e impedir a continuidade da exploração, mas foram derrotados. No entanto, percebe que continuaram a resistir à opressão através de seus cantos.

Entendemos que, simbolicamente, através da babá negra, Figueroa dá voz a um grupo que foi silenciado historicamente, proporcionando outras representações das mulheres afrodescendentes. Observamos que Valentina é caracterizada com atributos positivos, tais como inteligência, ternura, generosidade e senso de justiça. Além disso, dominava a arte da palavra que usava para contar histórias à narradora e também para conscientizar os chocoanos a lutarem por seus direitos. Desse modo, a personagem tornou-se líder de sua comunidade.

Em suma, “Valentina” rompe com a história única de pobreza do Chocó, mostrando suas causas e a capacidade de resistência dos chocoanos, desconstruindo, assim, sua imagem negativa. Em “Melitina Romana”, o leitor é convidado a refletir sobre a ruptura da história única, no sentido de quebrar estereótipos criados pela sociedade tradicional em torno das mulheres e a representação da mulher negra. Já em “Fidelia Córdoba”, como mencionado antes, encontramos uma babá negra inicialmente forte, mas que foi objetificada devido a sua paixão cega por um homem que a usou em benefício próprio.

Percebemos que Amalia Lú apresenta em suas narrativas o protagonismo de figuras femininas negras bastante diferentes das que são tradicionalmente representadas por homens, tendo em vista que a elas são atribuídos poderes, através do realismo maravilhoso, capazes de solucionar conflitos pessoais e da comunidade, apesar de especificamente Fidelia Córdoba acabar sendo enganada no final da sua narrativa. Além disso, em maior ou menor medida, os três contos mostram características da literatura afro-colombiana.

Para finalizar esta análise comparativa, reiteramos que os contos de Amalia Lú Posso Figueroa podem ser inseridos na vertente da literatura afro-colombiana, conforme as definições de Espitia (2012). Comprovamos que nos três contos selecionados da obra *Vean vé, mis nanas negras* é possível identificar uma preocupação em manter valores ancestrais e culturais do povo chocoano; a exaltação da região em que vivem; a valorização dos regionalismos; a problematização da marginalidade; e o protagonismo de mulheres negras que lutam contra a opressão e a sociedade patriarcal. Também se nota a exaltação aos ancestrais africanos, à miscigenação étnica e cultural, à música popular e ao folclore. Por fim, nas três narrativas, o realismo maravilhoso se apresenta através dos poderes atribuídos aos seios de Fidelity Cordoba, ao sexo e à alegria de Melitina, bem como ao pensamento de Valentina.

Nesta seção nos dedicamos a refletir sobre a comparação entre os três contos que integram o corpus da pesquisa a partir das categorias de análise assinaladas nesta dissertação. A seguir, nos dedicamos a discorrer sobre a metodologia adotada e finalizamos com a descrição da proposta didática.

## 5. CAPÍTULO IV – DO PERCURSO METODOLÓGICO À PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo retomamos os objetivos do nosso estudo, abordamos sua natureza e descrevemos os sujeitos, o corpus, o contexto e os procedimentos da pesquisa. Por fim, apresentamos nossa proposta didática.

### 5.1. Método recepcional e tipologia da pesquisa

Como já foi dito na introdução deste texto, o objetivo central da presente pesquisa é discutir as potencialidades da leitura de três contos afro-colombianos da obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001) da escritora Amalia Lú Posso Figueroa na formação de leitores literários. Visando alcançar o referido propósito, estabelecemos como objetivos específicos: a) refletir sobre o ensino de literatura na contemporaneidade e sua conexão com as relações étnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira; b) examinar as representações sociais e literárias das mulheres negras latino-americanas; c) analisar os contos “Melitina Romaña”, “Fidelia Córdoba” e “Valentina” através das seguintes categorias: a representação das protagonistas, as marcas da literatura afro-colombiana e a presença do realismo maravilhoso; e d) elaborar uma proposta didática de leitura dos contos selecionados com o intuito de ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes colaborando, assim, para a formação de leitores através do método recepcional, bem como, proporcionando uma educação antirracista e de combate ao sexismo. Desse modo, esta proposta didática almeja proporcionar a experiência estética e ampliar o horizonte de expectativa dos estudantes.

Em função do objetivo central, foi desenhado um estudo com características da investigação bibliográfica, segundo definição de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos no livro *Fundamentos de Metodologia Científica*, em que agregam (2003, p.183) que “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” em contato direto com o pesquisador, o qual desenvolve novas ideias e conclusões a partir do seu juízo de valor sobre os materiais científicos analisados. Em nossa pesquisa, analisamos as narrativas selecionadas, bem como a fortuna crítica da obra de Amalia Lú Posso Figueroa e dos estudos da literatura afro-colombiana de autoria feminina no Brasil.

Esta dissertação também possui alguns traços da pesquisa-ação no âmbito educacional, uma vez que apresenta uma proposta didática com a finalidade de resolver um problema - a formação dos alunos como leitores literários em ELE - no contexto em que se desenvolve a ação do professor que for aplicá-la. Conceitualmente, David Tripp, no seu artigo “Pesquisa-



ação: uma introdução metodológica” reconhece que definir a pesquisa-ação não é uma tarefa fácil, mas conclui que o termo serve para designar “[...] qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (2005, p. 445-446). Ainda agrega que nesse processo há quatro fases: planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma mudança para melhorar a prática e aprender mais no processo da própria investigação ao longo do percurso.

No que se refere a proposta didática apresentada neste trabalho, busca-se o desenvolvimento dos estudantes como leitores literários em ELE, criando oportunidades para que se produza a experiência estética resultante na ampliação dos seus horizontes de expectativas. Como já foi exposto, essa proposta teve como orientação o método recepcional sistematizado por Aguiar e Bordini (1988). As mencionadas autoras estabelecem cinco etapas/técnicas para o desenvolvimento desse método, as quais são descritas a seguir.

A primeira, a determinação do horizonte de expectativas, é realizada através de debates, entrevistas e questionários. Consiste em identificar os valores prezados pelos alunos, levando em consideração as informações sobre obras já lidas por eles.

Na segunda etapa, o atendimento do horizonte de expectativas, se constitui na possibilidade de oportunizar a leitura de textos literários que satisfaçam as necessidades e expectativas quanto aos textos escolhidos para o trabalho em sala de aula e às estratégias de ensino a partir de procedimentos conhecidos dos educandos.

Por sua vez, a terceira, a ruptura do horizonte de expectativas, consiste em introduzir textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos discentes. Os textos literários que se introduzem nesta etapa devem assemelhar-se aos anteriores em pelo menos um aspecto: o tema, o tratamento, a estrutura e a linguagem.

Já a quarta fase trata-se do questionamento do horizonte de expectativas. Baseia-se na comparação entre o atendimento e a de ruptura. Aqui, os alunos analisam o material literário trabalhado em ambas as etapas e verificam quais conhecimentos escolares ou vivências pessoais facilitaram o entendimento do texto ou abriram-lhes caminhos para resolver os problemas encontrados.

Por fim, o quinto e último momento refere-se à ampliação do horizonte de expectativas que consiste na tomada de consciência, a partir da reflexão sobre as relações entre leitura e vida. Nessa última fase, ao perceber que as leituras feitas não são apenas uma tarefa escolar, mas que, para além disso, se relacionam com a maneira de ver seu mundo, os discentes tomam consciência das mudanças e da construção de conhecimento que conseguiram experimentar mediante a leitura literária. Comparando seu horizonte inicial de expectativas, nessa etapa, os

estudantes comprovam que suas exigências agora são maiores, bem como se houve ampliação na capacidade de interpretação. A partir dessa consciência de suas novas possibilidades de ler a literatura, estarão em condições de ampliar seus horizontes de expectativas.

Algumas fases do método recepcional lembram as etapas da pesquisa-ação identificadas no artigo “Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas”, escrito por Kurt Lewin (1946, apud TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 159). A primeira delas, na qual é conhecida ou reconhecida a situação, sendo semelhante à da determinação do horizonte de expectativas; na segunda se materializa a ação para modificar a condição existente, coincidindo com a da ruptura do horizonte de expectativas, enquanto a terceira, orientada a avaliar os resultados da ação-intervenção, corresponderia às fases de questionamento e ampliação desses horizontes. Entretanto, nosso estudo não é propriamente uma pesquisa-ação porque as circunstâncias derivadas da pandemia impediram a materialização das atividades previstas nas fases do método recepcional citadas anteriormente. Por essa razão, o trabalho se limita ao desenho da proposta didática, trasladando sua execução e avaliação para uma investigação posterior.

Tendo como referência as etapas do método recepcional descritas anteriormente, nossa proposta apresenta caminhos para (a) diagnosticar o horizonte de expectativas dos alunos no início e no final de sua concretização, mediante debates e questionários, particularmente, de sua visão sobre: (1) a figura feminina afrodescendente, (2) a cultura de matriz africana e (3) a capacidade percebida (através da aplicação de um questionário) e real (por meio de uma tarefa) de compreensão e interpretação de textos literários.

Além disso, também nos propomos a (b) descrever e analisar as mudanças do horizonte de expectativas dos alunos no final da sua aplicação. Dessa forma, na fase de ruptura, a proposta didática inclui a aplicação de um questionário, um debate e a realização de uma tarefa de compreensão/interpretação de um texto literário para determinar a visão dos alunos sobre a mulher negra e as relações étnico-raciais. Com a finalidade de verificar as possíveis mudanças no horizonte de expectativas dos alunos, na fase de questionamento e ampliação do horizonte de expectativas, a proposta prevê a aplicação de instrumentos e procedimentos semelhantes aos do início da proposta, com a finalidade de verificar as possíveis mudanças no horizonte de expectativas dos sujeitos participantes.

## **5.2. Sujeitos, contexto e descrição do ambiente da pesquisa**

A proposta didática elaborada nesta dissertação tem como público-alvo alunos de uma turma eletiva do ensino médio, que geralmente enquadram-se na faixa etária de 15-18 anos, mas pode ser adaptada a outras etapas educacionais. Esse formato de disciplina configura-se como interdisciplinar, preferencialmente, dialogando entre áreas distintas e abrangendo turmas mistas. A escola oferece um catálogo de eletivas semestralmente e cada aluno escolhe a sua a partir da relação com o seu projeto de vida. A disciplina eletiva tem como objetivo central enriquecer e aprofundar conhecimentos das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, enquadra-se na parte dos Itinerários Formativos<sup>104</sup> das Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba e faz parte do currículo do novo ensino médio.

É importante registrar que as escolas de tempo integral foram implementadas no Estado da Paraíba em 2016, seguindo orientações do Plano Nacional de Educação (PNE). Funcionam a partir das necessidades dos educandos e oferecem uma proposta curricular que privilegia também as disciplinas da parte diversificada/itinerários formativos. Além disso, visam uma educação de excelência e tem como foco central a formação do estudante protagonista<sup>105</sup>, autônomo, solidário, competente e o seu projeto de vida<sup>106</sup>, de modo que eles possam contribuir positivamente com a sociedade em que vivem. Trata-se, portanto, de um modelo escolar centrado na construção do projeto de vida dos estudantes.

Para tentar estabelecer o perfil do público-alvo em matéria de leitura, apoiamo-nos em algumas informações incluídas no relatório *Brasil no PISA 2018*<sup>107</sup> (INEP, 2020), que mostram resultados não satisfatórios, como pode observar-se no parágrafo seguinte.

De acordo com esse relatório, que avaliou o nível de leitura<sup>108</sup> como área-foco em 2018, cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o posto 2<sup>109</sup> (em uma escala de 6) de

---

<sup>104</sup> Itinerários formativos configuram a parte flexível do currículo de acordo com o Novo Ensino Médio. Os alunos podem escolher as disciplinas que querem cursar de acordo com seus gostos e objetivos.

<sup>105</sup> O protagonismo juvenil é um dos princípios centrais das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, o qual, no ano de 2022 passou a configurar-se como uma disciplina da parte diversificada. Objetiva formar jovens autônomos, solidários e competentes, ou seja, visa a formação de alunos com espírito de liderança e protagonistas da própria ação.

<sup>106</sup> Projeto de vida é uma disciplina da parte diversificada conhecida como o coração das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba. Visa, além de um projeto profissional, a ajudar os alunos protagonistas a planejar o caminho que pretende seguir para alcançar o projeto de vida de cada um, seja na dimensão social, pessoal ou profissional.

<sup>107</sup> “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).” (INEP, 2020). Nesta dissertação estamos utilizando as referências do ano 2018, em decorrência dos reflexos da pandemia do Covid-19 que resultou no adiamento da avaliação prevista para 2021 para o ano de 2022.

“O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos.” (INEP, 2020, n.p.).

<sup>108</sup> Termo utilizado em lugar de leitura e definido como as habilidades de “[...] compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.” (INEP, 2020, p.51).

<sup>109</sup> “Nesse nível, os leitores conseguem identificar a ideia central em um texto de tamanho moderado [...] entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto [através de] inferências básicas [...]

proficiência leitora. O documento explica que, nesse nível, “[...] os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos.” (INEP, 2020, p.77). Entretanto, apenas 21% dos estudantes nordestinos que participaram da avaliação atingiram essa colocação na avaliação de sua proficiência, enquanto a maioria (60%) ficou no nível 1, o qual representa uma menor competência leitora.

Os resultados do *Brasil no Pisa 2018* apontam para um baixo desempenho escolar em nível de leitura no país. Esse cenário reforça a necessidade de mudanças significativas que impactem diretamente na adequação de estratégias e ações orientadas a formar leitores competentes, confirmando, também, a importância da realização de um trabalho educacional em conjunto entre as entidades governamentais, pais e escola.

Em meio a esse panorama que indica que no Brasil pouco se lê, através desta dissertação almejamos fazer nossa contribuição para a formação de leitores literários através de uma proposta didática de uma disciplina eletiva de espanhol como língua estrangeira (ELE) destinada a estudantes do ensino médio. A seguinte seção está dedicada à descrição do corpus desta pesquisa para, logo, apresentar a proposta didática.

### 5.3. O corpus da pesquisa

O corpus em que a proposta didática se embasa está integrado pelos contos “Fidelia Córdoba”, “Melitina Romaña” e “Valentina”, apresentados no capítulo III. As narrativas pertencem a obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001), de Amalia Lú Posso Figueroa, e possuem elementos do realismo maravilhoso, bem como contemplam a variante linguística do Chocó colombiano, ambiente em que se situam os enredos. Essa característica da linguagem regionalista manifesta a necessidade de elaborar um glossário monolíngue para facilitar a compreensão dos três textos, com esse propósito, nos baseamos estudos de Jennifer Valoyes Salazar (2017), Luis Enrique Aragón Farkas (2018) e Julio César Uribe Hermocillo (2019).

No que se refere a sua estrutura. O primeiro conto tem 6 páginas e 20 parágrafos, já o segundo apresenta 6 páginas e 46 parágrafos, enquanto o terceiro se estende por quase onze páginas e possui 36 parágrafos.

---

selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos. [Também] conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos em textos de tamanho moderado.” (INEP, 2020, p.76)

Acreditamos que a leitura dos mencionados contos pode contribuir com a formação de leitores literários do ensino médio através de uma disciplina eletiva de ELE, interdisciplinar com Arte, o que garante uma mudança de paradigma, saindo das tradicionais práticas de ensino da língua espanhola, geralmente vinculado a questões gramaticais, e focando no desenvolvimento das habilidades linguísticas básicas, fundamentalmente a leitura, nos estudos culturais e literários. Conforme discutimos nos capítulos anteriores, partimos de uma perspectiva que supõe a leitura literária como uma experiência estética dos estudantes que deve acionar a fantasia e levá-los a construir conhecimentos sobre a representação social e literária da mulher negra, além de oportunizar debates acerca do racismo e sexismo na nossa sociedade.

Com o propósito anterior, espera-se que os diálogos e leituras compartilhadas auxiliem a construção de significados e a projeção de conexões com outros livros ou vivências anteriores. Outrossim, também visamos que essa proposta contribua para que a recepção desses textos provoque a fruição, pois ela está integrada por atividades que instigam a reflexão e aguçam a sensibilidade e a curiosidade.

As narrativas selecionadas celebram a cultura do Chocó colombiano e criam oportunidade para promover a interculturalidade por meio do contraste entre a realidade dessa região e o entorno em que vivem os discentes. Além disso, o teor das obras promove a discussão sobre assuntos da maior relevância para a formação cidadã, tais como a representação da mulher negra e as relações étnico-raciais.

#### **5.4. Racismo e sexismo, realidades mutáveis: uma proposta de leitura literária**

A proposta está integrada por 15 sequências didáticas (1 feirão, 13 aulas e 1 culminância) entendidas aqui como “[...] série ordenada de atividades relacionadas entre si que pretende ensinar um conjunto determinado de conteúdos, [e] pode constituir uma tarefa, uma aula completa ou uma parte dessa [...]”<sup>110</sup> (CVC, 2020, n.p.). As mencionadas sequências estão norteadas pelo método recepcional, a fim de alcançar o objetivo central da pesquisa e contribuir para a formação de leitores literários no ensino médio. O desenho didático dedica-se a uma turma eletiva de espanhol como língua estrangeira.

Nessa direção, também buscamos atender a pergunta de pesquisa, conforme anunciado na introdução desta dissertação, a saber: “Como trabalhar as potencialidades de leitura nas narrativas de Figueroa nas aulas de ELE com alunos da educação básica para promover sua

---

<sup>110</sup> “[...] serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta [...]” (CVC, 2020, n.p.).

formação como leitores literários visando a possibilidade de mudança de seus horizontes de expectativas?”

A partir da análise individual dos contos e da comparação entre essas narrativas, em função da elaboração da proposta didática, foi possível observar que os textos em questão oferecem um amplo leque de temáticas em função da formação de leitores literários, a depender dos perfis dos alunos. Além disso, esse trabalho pode potencializar a curiosidade e a inquietude quanto aos temas sociais problematizados. Por outro lado, a estrutura das narrativas e o estilo de sua produção permitem supor que os alunos possam ser estimulados a realizar a leitura de maneira prazerosa. Concretamente, trata-se de contos que não se caracterizam por uma larga extensão, o que possibilita a oportunidade da leitura integral da narrativa e da exploração das temáticas centrais, as quais são próximas da realidade do público-alvo.

Enfatizamos que o desenho de atividades orientadas pelo método recepcional de Aguiar e Bordini (1988) podem ser potencialmente muito eficazes para formar leitores literários críticos no contexto da aula de ELE, já que oferece caminhos para a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes, através de tarefas prazerosas, capazes de despertar o gosto pela leitura literária e que funcionam como um jogo de sedução. Acreditamos que todo o processo de formação de leitores na escola deve ser realizado de maneira lúdica, por ser mais eficiente e adequado, bem como, presumivelmente, favorecer a experiência estética. Além disso, reiteramos que as aulas propostas seguem as orientações da BNCC e da Proposta curricular do ensino médio do estado da Paraíba.

Todas as aulas sugeridas pela proposta didática podem contribuir com o professor de espanhol que for aplicá-la e estiver interessado em promover a formação de leitores literários, além de desenvolver as habilidades linguísticas na língua meta. Isso se justifica pois entre as atividades se incluem a compreensão auditiva e leitora, bem como a expressão oral e escrita, salvo nas fases de determinação e atendimento de horizontes de expectativas, nas quais o material didático a ser utilizado, provavelmente, não está em língua espanhola.

A proposta didática está desenhada para ser desenvolvida em treze aulas, com duração de uma hora e quarenta minutos cada, além de dois encontros no início e no final do semestre, que se dedicam à apresentação e culminância da proposta da disciplina, respectivamente. De tal forma, a primeira atividade consiste na realização do Feirão das Eletivas, em que se socializa o catálogo de ofertas para o semestre. Nesse momento, os professores apresentam as ementas com o intuito de atrair os discentes para se inscreverem na sua disciplina.

Após este primeiro passo, a primeira aula está orientada a determinar o horizonte de expectativa e a segunda se propõe a atender as expectativas identificadas. Da terceira à décima

primeira aulas se desenvolve a etapa de ruptura de horizontes de expectativas, enquanto a décima segunda está dedicada à fase do questionamento. Na décima terceira aula, procura-se verificar se houve ampliação do horizonte de expectativas do público-alvo. O último encontro está reservado para a Culminância das Eletivas. Nesse sentido, trata-se de um evento escolar aberto ao público, ocasião em que os alunos realizarão a exposição dos trabalhos desenvolvidos.

É importante ressaltar que a proposta pressupõe que tanto as aulas ministradas quanto o material produzido pelos professores e alunos estejam em língua espanhola. Também convém enfatizar que a atividade com os três contos inicia na fase de ruptura e que a ordem em que aparecem trabalhados segue uma lógica de complexidade crescente em termos de compreensão, o que entendemos como um efeito de ruptura entre eles. As aulas estão integradas por leituras individuais em casa e leituras compartilhadas em sala de aula, por questionários, debates e reflexões em língua espanhola. As atividades seguem formatos organizativos diversificados - individuais, em duplas e em trios-, em função de sua natureza e objetivos.

Para finalizar, reiteramos que os mesmos questionários, que devem ser aplicados no início da fase de ruptura, devem ser aproveitados na última aula e servem de coleta de dados a fim de verificar se o trabalho com a formação de leitores de leitura literária em ELE foi satisfatório. Também ressaltamos que, nesta dissertação, o texto literário é o pilar da formação de leitores em ELE e, através dele, almeja-se ampliar os conhecimentos em torno da língua meta e contribuir com a educação antirracista através dos debates sobre a condição da mulher afrodescendente na sala de aula. A seguir se descrevem os procedimentos didáticos para cada aula, identificando seus respectivos conteúdos, objetivos e materiais que consideramos imprescindíveis.

Na primeira tabela descrevemos a apresentação/divulgação da Eletiva interdisciplinar entre Língua Espanhola e Arte, visando a promoção da leitura de contos afro-colombianos de autoria feminina no ensino médio. A seleção da disciplina Arte seguiu o critério metodológico relativo à utilização de diversas manifestações artísticas para estruturar a proposta didática como são a encenação e a dramatização.

**Tabela 1** – O jogo de sedução literária no Feirão das Eletivas.

<b>Feirão das Eletivas</b>
<b>1º encontro (20 minutos)</b>
<p><b>Objetivo:</b> Apresentar a ementa<sup>111</sup> da eletiva intitulada “Racismo e sexismo, realidades mutáveis: uma proposta de leitura literária”<sup>112</sup> a fim de atrair o interesse dos estudantes do ensino médio, mostrando que essa proposta tem um corpus ativante, através do qual poderão vivenciar práticas da leitura literária de autoria feminina afro-colombiana de forma lúdica, além de ampliar os horizontes de expectativas quanto a representação social e literária da mulher negra através da obra <i>Vejan vé, mis nanas negras</i> (2001), de Amalia Lú Posso Figueroa. Também poderão questionar e debater sobre acontecimentos históricos que levaram a população afrodescendente à condição de subalternidade, principalmente, no que diz respeito à situação da mulher negra e a necessidade de trilhar caminhos viáveis para mudanças sociais.</p>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela que segue, descrevemos a primeira aula. Neste momento, a turma mista já está montada com os estudantes que tiveram disposição e foram conquistados pela apresentação da ementa no Feirão das Eletivas. Esta é a oportunidade de os alunos explicarem o motivo de terem escolhido a eletiva, declarar suas vontades e o que esperam das aulas. Além disso, o professor utilizará este tempo para tentar determinar os horizontes de expectativas dos estudantes através de um passeio literário, que pode consistir em uma visita à biblioteca da escola ou uma exposição de livros, para observar quais obras existentes são do interesse dos discentes e quais já foram lidas por eles. Essas ações contribuem para pensar em estratégias que deem continuidade às etapas do método recepcional.

**Tabela 2** - Estímulo à leitura de fruição na biblioteca escolar.

<b>1ª Etapa: Determinação do horizonte de expectativas</b>
<b>1ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>
<p><b>Conteúdo:</b> Encontro entre os alunos e os livros.</p>

<sup>111</sup> A ementa da Eletiva proposta está inserida no apêndice A desta dissertação.

<sup>112</sup> Racismo y sexismo, realidades mutables: una propuesta de lectura literaria.



<b>Objetivo:</b> Os discentes irão identificar os seus livros e os escritores preferidos na biblioteca escolar.	
<b>Material:</b> Obras literárias disponibilizadas pela escola.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
20 minutos.	Recepcionar os estudantes e promover diálogos sobre os critérios que eles consideraram ao escolher a eletiva.
15 minutos.	Explicar como a eletiva será guiada ao longo do semestre.
30 minutos.	Promover um passeio à biblioteca escolar a fim de garantir liberdade de escolha e oportunizar leituras individuais. Nessa etapa, o professor observa os estudantes e interage com eles.
20 minutos.	Desta vez, os alunos socializam os temas e livros que lhes chamaram mais atenção, além das suas preferências literárias, enquanto o professor observa suas ações e toma notas.
25 minutos.	Os alunos decidem qual é a obra que será trabalhada na aula seguinte. Sugere-se que a leitura deste livro seja feita em casa e que os estudantes recriem um novo final para o enredo, o qual deve ser apresentado na aula seguinte.  Hipoteticamente, a obra escolhida é <i>Olhos d'água</i> , de Conceição Evaristo.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Após a realização da determinação dos horizontes de expectativas dos estudantes, na segunda aula é desenvolvida a etapa de atendimento. Nesse momento, o professor leva em consideração a preferência dos estudantes e realiza em sala de aula um trabalho de leitura com o material escolhido por eles.

**Tabela 3** – Socialização da leitura.

<b>2ª Etapa: Atendimento do horizonte de expectativas</b>
<b>2ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>
<b>Conteúdo:</b> Acervo de leituras.
<b>Objetivo:</b> Socializar atividades realizadas a partir do atendimento de horizontes de expectativas dos discentes identificados na aula anterior.

<b>Material:</b> 1. <i>Olhos d'água</i> de Conceição Evaristo. 2. Vídeo da música “Mujer Negra”, da rapper feminista La Zea ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zpLhfTzVcbc">https://www.youtube.com/watch?v=zpLhfTzVcbc</a> ).	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
20 minutos.	Neste momento, os estudantes explicam o motivo de ter escolhido a obra literária <i>Olhos d'água</i> e apontam as sensações e emoções provocadas pela leitura.
30 minutos.	Apresentação do novo final da narrativa recriado pelos estudantes, conforme solicitado na Determinação do horizonte de expectativas, com atenção especial para a representação das mulheres. As leituras destes textos são realizadas em espanhol, o que oportuniza o desenvolvimento da leitura em ELE.
20 minutos.	Contraste entre as novas criações artísticas produzidas pelos estudantes, buscando identificar semelhanças e diferenças entre elas. As atividades são sorteadas para que cada aluno leia o texto do colega. Por fim, as produções textuais são expostas na sala de aula ou nas redes sociais da escola.
30 minutos	Com o objetivo de aproximar os alunos à língua meta e ao tema da representação social da mulher negra e sua situação histórica, se propõe assistir ao vídeo da música “Mujer Negra”, da rapper feminista La Zea. Antes de expor o vídeo, deve-se orientar os alunos para tentar identificar a ideia central da música durante a primeira audição. Logo, distribui-se a letra para facilitar a compreensão do vídeo na segunda audição, e posteriormente, a atividade encerra com um debate em torno do tema.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Após a realização do atendimento dos horizontes de expectativas dos estudantes mediante as tarefas baseadas na leitura de *Olhos d'água*, o professor terá mais conhecimentos sobre eles e isso poderá ajudar a desenvolver atividades nas etapas seguintes. Na tabela 4, a seguir, dar-se continuidade ao processo de aproximação à nova temática, iniciado com a audição da música “Mujer negra”, que encerrou a aula anterior. A continuação desse processo concretiza-se com as atividades sugeridas a partir do poema “Me gritaron negra”, da afro-peruana Victoria Santa Cruz e sugerem-se outras tarefas com o mesmo propósito, além de

levantar dados sobre a visão dos alunos acerca da figura feminina e as relações étnico-raciais. Este momento, a etapa de Ruptura do horizonte de expectativa, se inicia com a mudança do texto literário do português - *Olhos d'água* - para o espanhol -*Me gritaron negra*-, conforme apresentado na aula anterior.

**Tabela 4** – As novas temáticas em perspectiva.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>3ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Representação da mulher negra na poesia de Victoria Santa Cruz e as relações étnico-raciais na sociedade contemporânea.	
<b>Objetivo:</b> Leitura de um poema com temática de luta contra o racismo.	
<b>Material:</b> 1. Questionários inseridos nos apêndices desta dissertação. 2. Poema: “Me gritaron Negra”, de Victoria Santa Cruz.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
20 minutos.	Aplicação de um questionário - disponibilizado nos apêndices desta dissertação - para levantar dados em torno da visão dos sujeitos participantes sobre a) a figura feminina de maneira geral e, particularmente, da mulher negra e b) as relações étnico-raciais na sociedade atual. Esta ação tem como finalidade, criar condições para tentar mudar possíveis concepções negativas em torno da mulher negra.
20 minutos.	Leitura individual do poema “Me gritaron negra”, de Victoria Santa Cruz, visando aproximar os alunos aos temas da representação social da mulher negra e das relações étnico-raciais, bem como apresentar um gênero literário diferente nesta etapa de ruptura. Antes da leitura, os estudantes devem ser orientados a identificar os dois momentos que refere o texto em termos de atitude do eu poético.
20 minutos.	Depois da leitura, os discentes são orientados a compartilhar oralmente seus resultados para que se manifestem acerca das sensações que essa leitura provocou.

30 minutos.	Debate sobre o preconceito social sofrido pela mulher negra desde a infância a partir do poema “Me gritaron negra”. O professor deve provocar uma reflexão sobre a situação atual da mulher negra na sociedade brasileira desde diferentes perspectivas, com o objetivo de identificar possíveis visões preconceituosas entre os discentes e, a partir dessa informação, traçar tarefas orientadas a tentar mudar essas concepções.
10 minutos.	Orientação para a realização de duas tarefas extraclasse em função da aula seguinte, as quais consistem em:  1. Investigar sobre a autora Amalia Lú Posso Figueroa e seu contexto (lugar de nascimento, estudos, infância), bem como a região colombiana do Chocó (geografia, acontecimentos históricos).  2. Buscar algum texto literário da mencionada autora com a finalidade de compartilhar com a turma na aula seguinte. A sugestão é que pesquisem a obra <i>Antologia de mujeres poetas afrocolombianas</i> (2010) cuja versão digital, no formato PDF, está disponível no site da Biblioteca de Literatura Afrocolombiana.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 4, inicia-se a fase de ruptura com o poema “Me gritaron negra”, na qual conclui o processo de aproximação às temáticas dos contos e sugerem-se atividades de pré-leitura que preparam os alunos para a leitura das narrativas integrantes do corpus selecionado. Na tabela 5, detalham-se as tarefas incluídas na quarta aula. Concretamente, se comprovam e socializam os resultados individuais e coletivos das atividades extraclasse que foram orientadas na aula anterior. Depois de verificar e complementar os conhecimentos construídos pelos alunos acerca da autora, o entorno das narrativas e de sua obra, sugere-se a realização de uma atividade de pré-leitura em função do primeiro contato dos discentes com o conto “Fidelia Córdoba” com a finalidade de que os estudantes desfrutem dessa leitura e comentem os sentimentos e sensações que experimentaram durante e depois desse processo. Como tarefa extraclasse, uma segunda leitura individual da citada narrativa é recomendada para identificar quatro informações de interesse do professor, conforme detalha-se na tabela a seguir.

**Tabela 5** – Primeiro contato com o corpus.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>4ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Literatura de autoria feminina afro-colombiana (Amalia Lú Posso Figueroa) e aspectos culturais do Chocó.	
<b>Objetivo:</b> Aguçar a imaginação dos estudantes através de palavras-chave que compõem o conto “Fidelia Córdoba”.	
<b>Material:</b> Mapa do Chocó colombiano. <i>Antologia de mujeres poetas afrocolombianas</i> (2010), de Guiomar Cuesta Escobar e Alfredo Zamorano Ocampo. Quadro e marcador.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
30 minutos.	Os alunos expõem oralmente os resultados de suas pesquisas a respeito da autora e de seu lugar de nascimento, bem como informações acerca da região do Chocó. Aproveita-se para refletir sobre as condições sociais do Chocó e sua localização geográfica no mapa da Colômbia, contexto das narrativas a serem lidas.  Também compartilham com a turma as impressões que tiveram sobre os textos literários de Amalia Lú Posso Figueroa.  Link do mapa: < <a href="https://i.pinimg.com/originals/ea/ca/5f/eaca5fad1e71e3325b172d3233461c5.jpg">https://i.pinimg.com/originals/ea/ca/5f/eaca5fad1e71e3325b172d3233461c5.jpg</a> >.
25 minutos.	Com o objetivo de preparar os alunos para o primeiro contato com o conto “Fidelia Córdoba”, sugere-se que os leitores sejam organizados em duplas para levantar hipóteses acerca do tema dessa narrativa e propor um título adequado, a partir das seguintes palavras-chave: bússola, poder, seios, água e drogas. <sup>113</sup> A realização dessa tarefa pode demorar até 10 minutos e deve ser seguida de uma socialização dos resultados.
35 minutos.	Orientação da primeira leitura individual do conto “Fidelia Córdoba”, distribuído junto com um glossário monolíngue para facilitar sua compreensão. O objetivo dessa tarefa é que os alunos leiam o texto para desfrutá-lo e, em seguida, comentar os sentimentos que experimentaram.

<sup>113</sup> *Brújula, poder, senos, agua, drogas.*

10 minutos	Recomenda-se uma segunda leitura individual do conto “Fidelia Córdoba” como tarefa extraclasse com o fim de que os alunos identifiquem (a) as personagens presentes na narrativa e, dentre elas, a protagonista; (b) o poder atribuído à protagonista; (c) o elemento (vento, terra, água, fogo) em que melhor se manifesta o referido poder e (d) o significado contextual de ‘champa’.
------------	--

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

A tabela 6, que aparece a continuação, apresenta as atividades que integram a quinta aula. Inicia revisando os resultados da tarefa extraclasse proposta na aula anterior. Em seguida, orienta-se a realização de uma leitura compartilhada para socializar a compreensão individual da narrativa e, sobre essa base, pedir que os alunos respondam a quatro questões. Por fim, uma segunda leitura extraclasse é sugerida para que os discentes redijam respostas acerca das personagens, o tempo, o espaço e o narrador, bem como a maneira em que a mulher negra é representada no conto e sua opinião crítica sobre o comportamento de Katol Landó e de Fidelia Córdoba.

**Tabela 6** –Análise do conto “Fidelia Córdoba”.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>5ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Leitura compartilhada do conto “Fidelia Córdoba”.	
<b>Objetivo:</b> Socialização da compreensão do conto e identificação das características culturais afro-colombianas e do realismo maravilhoso.	
<b>Material:</b> Conto “Fidelia Córdoba”.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
25 minutos.	Organizados em grupos de três, os alunos contrastam os resultados individuais da tarefa extraclasse e, logo, compartilham essas informações com toda a turma.
40 minutos.	Leitura compartilhada em sala de aula para socializar a compreensão do texto em questão. Para tanto, cada aluno lê e comenta um parágrafo em voz alta.

25 minutos.	A partir da socialização do texto como resultado da leitura compartilhada, é recomendável que os alunos se organizem em duplas para responder as questões relativas a: 1. Se Fidelia e os outros ocupantes da lancha viajavam para a) trabalhar, b) divertir-se, c) visitar outra cidade d) traficar drogas, e) vender aguardente; 2. A reação inicial dos viajantes quando a lancha parou no meio do rio; e 3. A forma como foi resolvido o problema anunciado pelo tripulante da canoa. <sup>114</sup>
10 minutos.	Orientação da segunda leitura extraclasse do conto para responder as seguintes perguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as personagens, o tempo, o espaço e o narrador.</li> <li>2. Analisar a representação da mulher negra no conto:</li> <li>3. Manifestar a opinião crítica sobre o comportamento de Katol Landó e da protagonista.</li> </ol>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

A tabela 7, que é apresentada a seguir, resume a informação relativa à sexta aula, dedicada a preparar um conjunto de manifestações artísticas, dentre elas a encenação de um trecho do conto “Fidelia Córdoba”, a elaboração de uma adaptação em quadrinhos e a redação de uma nova versão do conto, mudando personagens, contexto, início ou desfecho.

**Tabela 7 -** Recriação do conto “Fidelia Córdoba”.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>6ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Manifestações artísticas criadas pelos discentes a partir das leituras do conto.	
<b>Objetivo:</b> Recriar o conto “Fidelia Córdoba”, explorando suas possíveis interpretações.	
<b>Material:</b> Conto “Fidelia Córdoba”.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
15 minutos.	Revisão e socialização da tarefa extraclasse.
85 minutos.	Os alunos são divididos em três grupos, a partir dos seus interesses em participar das tarefas baseadas na compreensão do conto:

<sup>114</sup> El boga.

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encenação de um trecho do conto “Fidelia Córdoba”,</li> <li>2. Elaboração de uma adaptação em quadrinhos, e</li> <li>3. Redação de uma versão do conto mudando personagens, contexto, início ou desfecho.</li> </ol> <p>Uma vez realizada esta divisão, os grupos desenvolvem as respectivas tarefas com a assessoria do professor.</p> <p>Observação: após a separação das equipes, os alunos devem ser informados que a melhor atividade será apresentada na culminância da eletiva.</p>
--	--

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 8, detalham-se as atividades concebidas para a sétima aula da disciplina. O encontro começa com uma tarefa de pré-leitura para aproximar os alunos da temática do conto e resgatar seus conhecimentos anteriores a esse respeito, além de motivá-los por meio de uma atividade lúdica, isto é, assistir a um vídeo de uma música de um artista local. Em seguida, são organizados em grupos para imaginar um possível argumento para o conto que irão ler. Logo, os aprendizes fazem uma leitura de fruição para que partilhem os sentimentos provocados por esse processo. Por fim, realiza-se uma leitura compartilhada do conto para socializar suas compreensões individuais e responder algumas perguntas. A aula se encerra com a proposta de uma tarefa extraclasse que consiste em responder a seis questões relativas ao conto abordado, como veremos a seguir.

**Tabela 8** – “Melitina Romaña”, uma história lúdica e edificante.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>
<b>7ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>
<b>Conteúdo:</b> A representação da mulher negra no conto “Melitina Romaña”, de Amalia Lú Posso Figueroa.
<b>Objetivo:</b> Estimular o gosto pela leitura de fruição e provocar o diálogo entre texto e leitor, bem como a socialização de experiências de leitura entre os colegas de sala de aula, levando em consideração que cada receptor pode enxergar novidades nos textos literários, a cada nova re-leitura, ou através dos debates com outros leitores.



<p><b>Material:</b> 1. Vídeo “Mama África” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=oBdmw_4IjAw">https://www.youtube.com/watch?v=oBdmw_4IjAw</a>) do cantor e compositor paraibano, Chico César.</p> <p>2. Conto “Melitina Romana”.</p>	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
20 minutos.	Exibição do vídeo ‘Mama África’, do cantor e compositor paraibano, Chico César, para que cada aluno a) identifique o tema, b) descreva a protagonista e c) destaque sua experiência sobre a letra da música. Logo, organizados em duplas, os alunos conversam sobre os resultados de seus trabalhos e fazem uma exposição oralmente a toda a classe.
20 minutos	A partir do debate acerca da música anterior, os alunos devem ser informados que a temática do conto que será lido a seguir se relaciona com a da música. Então, são orientados a trabalhar em trios para esboçar um possível argumento da narrativa.
20 minutos	Nesse momento, almeja-se a leitura prazerosa do conto “Melitina Romana”. Posteriormente, os alunos socializam suas sensações e opiniões provocadas por essa leitura.
35 minutos.	Leitura compartilhada da narrativa para socializar a compreensão do texto em questão. Para tanto, cada aluno lê e comenta um parágrafo em voz alta.  A partir dessa compreensão, pede-se que os alunos a) identifiquem as personagens, indiquem a protagonista e a descrevam física e psicologicamente; e b) comentem as razões para a diferença de qualidade entre o pão feito por Dom Albadigno e o produzido por Melitina.
5 minutos.	O professor instrui os alunos a responder em casa as seguintes questões que serão debatidas na próxima aula: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são as características do narrador?</li> <li>2. Por que Melitina sente a necessidade de trabalhar em dois locais diferentes?</li> <li>3. Descreva o poder da protagonista.</li> <li>4. Como você avalia o comportamento da mãe de Melitina?</li> </ol>

	<p>5. Realize uma pesquisa sobre as configurações de casamento na cultura africana.</p> <p>6. Por que Dom Albadigno Cuesta modifica suas atitudes no final da narrativa?<sup>115</sup></p>
--	--

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 9, que aparece a seguir, são detalhadas as tarefas desenvolvidas na oitava aula da disciplina. Para tanto, se organiza um debate aprofundado a partir das respostas dadas às questões incluídas na tarefa extraclasse da aula anterior. Em seguida, propõe-se a elaboração de uma análise contrastiva entre as protagonistas Fídelia Córdoba e Melitina Romaña e orienta-se o planejamento, elaboração e apresentação de uma dramatização de um trecho do conto de Melitina, a partir do ato de reescritura dessa narrativa.

**Tabela 9** - Discussão sobre a representação social da mulher negra.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>8ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Representação social e literária da mulher negra.	
<b>Objetivo:</b> Relacionar as diferentes recepções para o mesmo texto através da interação em sala de aula e comparar as protagonistas Fídelia Córdoba e Melitina Romaña.	
<b>Material:</b> Respostas da atividade no caderno.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
35 minutos.	Realização de um debate guiado pelas perguntas que conformam a tarefa extraclasse proposta na aula anterior com o objetivo de aprofundar a compreensão e a interpretação da narrativa em questão, provocando reflexões em torno das características da personagem protagonista.
25 minutos	Organizados em trios, os alunos comparam oralmente as personagens Fídelia Córdoba e Melitina Romaña, para depois compartilhar os resultados da tarefa com a turma.
40 minutos.	O professor solicita a realização de uma exposição artística baseada no conto “Melitina Romaña”, para ser apresentado na aula

<sup>115</sup> Sugere-se uma leitura desta mudança a partir do viés da matricentralidade.

	posterior, e também, treinos para o dia da culminância. O trabalho consiste na dramatização de um trecho da narrativa e na reescritura do conto, a partir do momento que Dom Albadigno Cuesta impede Melitina de usar seus poderes. Para tanto, a turma se divide em dois grupos com os alunos interessados em cada uma das respectivas atividades. O professor deverá assessorar os estudantes no planejamento das tarefas.
--	--

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 10, que aparece a continuação desse momento, apresentam-se as duas tarefas propostas para a nona aula da disciplina, vejamos: a apresentação das atividades artísticas a partir do conto “Melitina Romaña” e uma discussão acerca da avaliação que os alunos fazem da experiência da disciplina eletiva na visão geral que eles têm de si mesmos.

**Tabela 10** - Dinamização das leituras.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>9ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Apresentações artísticas a partir do conto “Melitina Romaña”.	
<b>Objetivo:</b> Incitar o gosto pela leitura literária através de uma exposição artística.	
<b>Material:</b> Reescritura do conto “Melitina Romaña”.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
60 minutos.	Apresentação das atividades artísticas desenhadas pelos próprios alunos com base no conto “Melitina Romaña”.
40 minutos	Discussão sobre a maneira como cada estudante avalia a influência das atividades desenvolvidas dentro da disciplina na visão geral que eles têm de si mesmos.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 11, detalham-se as tarefas que integram a décima aula da eletiva, centrada em caracterizar o entorno ao qual são ambientadas as três narrativas e realizar a primeira leitura do conto “Valentina”. Além disso, apresenta uma atividade extraclasse relativa à realização de uma

pesquisa sobre os dois acontecimentos históricos presentes na citada narrativa - a elaboração de uma história em quadrinho sobre esses fatos - conforme é mostrado a seguir.

**Tabela 11** - Uma visão do contexto das narrativas.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>10ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Chocó colombiano.	
<b>Objetivo:</b> Aproximar o leitor de ELE da leitura do conto “Valentina”.	
<b>Material:</b> Crônicas escritas por Gabriel García Márquez para o jornal <i>El Espectador</i> em 29 de setembro de 1954. Link: <a href="https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/historia-intima-de-una-manifestacion-de-400-horas-article-650738/">https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/historia-intima-de-una-manifestacion-de-400-horas-article-650738/</a> .	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
30 minutos.	Leitura de quatro crônicas redigidas pelo escritor colombiano Gabriel García Márquez (na época em que era jornalista) sobre as manifestações contra o desmembramento do departamento do Chocó em setembro de 1954, a fim de ir aproximando os alunos ao contexto histórico em que se desenvolve a primeira parte do conto “Valentina”.
30 minutos.	Debate a partir da atividade anterior para enfatizar os referidos acontecimentos em função da compreensão do conto “Valentina”, com o apoio de mapas, estimulando os alunos a compartilhar experiências acerca de fatos semelhantes acontecidos no Brasil ou em outros países.
30 minutos.	Leitura individual de “Valentina” para a) identificar e descrever as personagens e o narrador e, b) explicar o que aconteceu até o momento em que a babá recordou das histórias que sua mãe lhe contava na infância.
10 minutos	Tarefa extraclasse que consiste na realização de uma pesquisa e a elaboração de uma história em quadrinhos sobre os dois acontecimentos históricos presentes na narrativa, com a finalidade de divulgar a história nas redes sociais da escola.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

A tabela 12 descreve as atividades que compõem a décima primeira aula da disciplina. A aula inicia com a revisão da tarefa extraclasse que se concretiza com a apresentação do resultado da pesquisa realizada pelos alunos sobre os dois acontecimentos presentes no conto. Posteriormente, realiza-se uma atividade de socialização da leitura da obra. Os conteúdos detalham-se na seguinte tabela.

**Tabela 12** - Relação dialógica entre literatura e história.

<b>3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas</b>	
<b>11ª aula encontro (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Diálogo entre literatura, história e ficção e a construção de sentidos através da leitura de um texto de literatura de autoria feminina afro-colombiana.	
<b>Objetivo:</b> Sensibilizar os estudantes sobre os perigos da história única e a relação entre literatura e história.	
<b>Material:</b> Conto “Valentina”.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
30 minutos	Apresentação e debate do resultado da pesquisa realizada pelos alunos sobre os dois acontecimentos históricos presentes no conto “Valentina”. Exposição e divulgação das histórias em quadrinhos elaboradas a partir da narrativa.
40 minutos.	Socialização da leitura de “Valentina”, com a finalidade de discutir sobre a importância dos movimentos sociais que visam uma sociedade mais justa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a representação da mulher afro-colombiana no conto;</li> <li>• Analisar a protagonista e o narrador dos acontecimentos;</li> <li>• Identificar e debater sobre os dois contextos históricos presentes no enredo (1954) e (1918);</li> <li>• Avaliar a liderança exercida pela protagonista.</li> </ul>
20 minutos.	A partir do debate anterior, se recomenda que os alunos elaborem um texto com sua opinião acerca do conto (personagens, trama e

	tema), fazendo críticas e sugestões. Na aula seguinte serão socializados os resultados desta atividade.
--	---

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 13, detalham-se as atividades sugeridas para a décima segunda aula. Primeiro, os alunos socializam suas opiniões acerca de sua leitura do conto “Valentina”. Logo, realiza-se um debate sobre o tratamento dado à representação da mulher negra e às relações étnico-raciais nas obras estudadas, posteriormente, identificam os desafios enfrentados por eles em cada leitura e a forma como foram solucionados.

**Tabela 13** - Autoavaliação dos resultados das leituras.

<b>4ª Etapa: Questionamento do horizonte de expectativas</b>	
<b>12ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Análise comparativa entre obras estudadas na proposta didática.	
<b>Objetivo:</b> Comparar as etapas do atendimento e a ruptura de horizontes de expectativas dos estudantes em que se almeja a formação do leitor literário em ELE. Avaliar qual deles exigiu um maior grau de reflexão e qual proporcionou mais satisfação.	
<b>Material:</b> <i>Olhos d'água</i> de Conceição Evaristo (hipoteticamente); “Fidelia Córdoba”, “Meltina Romaña” e “Valentina”.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
25 minutos.	Socialização das opiniões dos alunos acerca do conto “Valentina” (trama, atitude dos personagens, representação da mulher negra e a influência dos ancestrais).
75 minutos.	Debate em que os alunos comparam o tratamento dispensado à representação social da mulher negra e as relações étnico-raciais nas obras estudadas ao longo da disciplina e indicam os desafios enfrentados em cada leitura e os conhecimentos pessoais que auxiliaram no processo de superação dos obstáculos.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

A seguir, a tabela 14 apresenta as atividades da décima terceira aula, dedicada a avaliar se houve ou não mudanças provocadas pelas leituras realizadas. Para tanto, aplica-se um questionário e realiza-se um debate para incitar a conscientização dos alunos a esse respeito.

**Tabela 14** - Mensurando avanços.

<b>5ª Etapa: Ampliação do horizonte de expectativas</b>	
<b>13ª aula (1 hora e 40 minutos)</b>	
<b>Conteúdo:</b> Tomada de consciência, a partir da reflexão sobre as relações entre leitura e vida.	
<b>Objetivo:</b> Comparar os horizontes iniciais de expectativas com os conhecimentos de mundo após o projeto de formação de leitores literários em ELE, para avaliar se houve ampliação da visão interpretativa que tinham acerca da representação da mulher negra e das relações étnico-raciais tanto na sociedade quanto na literatura.	
<b>Material:</b> Debates.	
<b>Carga horária</b>	<b>Atividades</b>
90 minutos.	Aplicação de um questionário e realização de um debate para que os alunos verbalizem sua percepção sobre se -e em que medida- são conscientes de que modificaram suas concepções em torno das relações étnico-raciais e a representação social e literária da mulher afrodescendente, além dos efeitos provocados pelas leituras realizadas.  Em seguida, o professor solicita que os estudantes busquem um tema presente nos contos de Amália Lú que não tenha sido discutido na eletiva. Posteriormente, eles devem compartilhar um relato com a turma, cuja finalidade é ampliar a experiência com os textos.
10 minutos.	O professor solicita que os alunos ensaiem para as apresentações da culminância que ocorrerá na semana seguinte.

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Em conclusão, a tabela 15, detalhada a seguir, está dedicada a descrever o último encontro da disciplina, cujo objetivo é divulgar os resultados do trabalho desenvolvido. Isto se faz através da apresentação de atividades organizadas pelos próprios alunos com a colaboração do professor. É conveniente frisar que esse é o momento em que todas as eletivas propostas no

Feirão das Eletivas apresentam suas contribuições à comunidade escolar. Isso significa que o tempo para cada uma está restringido a poucos minutos a depender da realidade de cada escola.

**Tabela 15** – Divulgação do trabalho desenvolvido na Eletiva.

<b>Culminância das Eletivas</b>
<b>Objetivo:</b> Apresentar os resultados das atividades desenvolvidas na eletiva à comunidade escolar.
<b>Atividades:</b> Na culminância do projeto se apresentam os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do semestre. No caso desta proposta, as sugestões são: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. uma apresentação teatral;</li> <li>2. uma encenação da música folclórica “Makerule” que se faz presente em “Melitina Romana”;</li> <li>3. adaptação dos contos a histórias em quadrinhos;</li> <li>4. uma releitura das narrativas estudadas.</li> </ol>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Espera-se que essa proposta didática consiga orientar professores que visam formar leitores literários nas aulas de ELE no ensino médio através da leitura de contos de autoria feminina afro-colombianos. Do ponto de vista didático, almeja-se desenvolver a criticidade e aguçar o interesse dos estudantes pela fruição da leitura literária, bem como ampliar seus conhecimentos de mundo e levá-los a mudanças de atitudes frente aos problemas sociais que envolvem a mulher negra.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação visava discutir as potencialidades da leitura de três contos afro-colombianos da obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001) da escritora afro-colombiana Amalia Lú Posso Figueroa na formação de leitores literários. Também pretendia alcançar os seguintes objetivos específicos: a) refletir sobre o ensino de literatura na contemporaneidade e sua conexão com as relações étnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira; b) examinar as representações sociais e literárias das mulheres negras latino-americanas; c) analisar os contos “Melitina Romana”, “Fidelia Córdoba” e “Valentina”, através das seguintes categorias: a representação das protagonistas; as marcas da literatura afro-colombiana e a presença de elementos do realismo maravilhoso; e d) elaborar uma proposta didática de leitura dos contos selecionados com o intuito de ampliar horizontes de expectativas dos estudantes colaborando, assim, para a formação de leitores através do método recepcional, bem como, proporcionando uma educação antirracista e de combate ao sexismo.

Consideramos que a pesquisa conseguiu atingir tanto o seu objetivo central quanto os específicos. No primeiro capítulo, destacamos alguns problemas e desafios que contribuem para a desvalorização do ensino da literatura no contexto brasileiro. Entre essas causas, destacamos o avanço do mundo digital, que pode mudar o foco de diversão da necessidade de fantasia proporcionada pela leitura literária para os jogos ou redes sociais. Também mencionamos alguns problemas relacionados à formação docente, tendo em vista que muitos professores acabam guiando suas aulas através de paradigmas de ensino tradicionais, como é o caso das abordagens gramaticais em detrimento ao trabalho com a formação de leitores. Nessa formação repleta de obstáculos e contrariedades, destacam-se as carências dos docentes como leitores literários. Esses impasses têm reflexos em escolas incapazes de formar leitores competentes para interpretar textos literários.

Dessa maneira, enfatizamos que o professor precisa cativar o estudante a fim de incitar o gosto pela leitura literária. Ele necessita apropriar-se de teorias e métodos adequados para atuar na formação de leitores literários em ELE, e assim, conscientizar os alunos sobre a literatura ser um excelente meio de fruição e de deleite. Afinal, através dela, podemos ampliar nossos horizontes de expectativas sobre determinados temas, bem como fantasiar situações, questionar visões, encontrar meios para lutar por uma sociedade mais justa e afastar manifestações de racismo estrutural enraizado na sociedade.

Também verificamos que os documentos norteadores do ensino no Brasil não valorizam a formação de leitores literários, com exceção da OCEM. A BNCC, por exemplo, pouco

menciona a literatura e seu ensino é sugerido de modo fragmentado entre os campos do saber. Em situação ainda pior, encontram-se as políticas linguísticas relativas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (LE) no país, cuja lei nº11.161/05 que regulamentava a obrigatoriedade do seu ensino foi revogada. Já o Estado da Paraíba garante a oferta obrigatória do ensino desta língua estrangeira no ensino médio e de maneira facultativa no fundamental, mediante a lei estadual nº 11.191/18, a qual gerou a publicação de documentos norteadores, entre os quais destacamos a Proposta Curricular do Ensino Médio (2020).

Debruçamo-nos também sobre a lei nº 11.645/08 que altera a lei nº 10.639/03 ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino tanto da história quanto da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Nesse percurso, constatamos que um caminho para buscar uma sociedade mais justa e livre do preconceito é a promoção de uma educação escolar antirracista, conscientizando os estudantes sobre a permanência do preconceito racial existente no nosso país e acerca da necessidade de lutar contra ele, repensando hábitos e denunciando o racismo. Nessa ótica, a leitura de textos literários na escola escritos por autores (as) negros (as) pode ser um caminho produtivo não só para a efetivação da referida lei, mas também para a formação de leitores.

Já no segundo capítulo constatamos que a literatura de autoria feminina carece da visibilidade e da valorização que merece, particularmente, aquelas obras escritas por mulheres negras que focalizam temáticas voltadas para a denúncia da opressão e da exploração a que estão submetidos grandes contingentes de mulheres afrodescendentes na América Latina. Em relação aos estudos sobre a literatura afro-colombiana de autoria feminina no Brasil, percebemos que ainda estamos trilhando os primeiros passos. De tal forma, acreditamos que nossa pesquisa contribui com essa área de investigação ao selecionar três contos da obra *Vean vé, mis nanas negras* (2001), de Amalia Lú Posso Figueroa, para nossa análise e como objeto de uma proposta didática.

Por sua vez, no terceiro capítulo compartilhamos dados importantes sobre a vida e a obra da escritora Amalia Lu, principalmente sobre o livro *Vean vé, mis nanas negras* e o contexto histórico-geográfico do Chocó, região em que se desenvolvem as narrativas. Em seguida, apresentamos nossa leitura dos contos “Fidelia Córdoba”, “Melitina Romana” e “Valentina”, seguidas de uma análise comparativa que abordou as seguintes categorias: a representação das protagonistas; as marcas da literatura afro-colombiana e o realismo maravilhoso.

Notamos que Amalia Lú evidencia em suas narrativas o protagonismo de babás afro-colombianas, dotando-as de ritmos simbólicos - representados por características do realismo

maravilhoso - que servem para ajudar à comunidade em que vivem. As análises dos contos nos permitiram identificar marcas da literatura afro-colombiana, a qual preocupa-se em manter valores culturais do seu povo. As obras também apresentam o protagonismo de mulheres e da comunidade afro-colombiana; exaltam a linguagem regional e problematizam as injustiças sociais que impuseram ao Chocó uma condição de marginalidade.

Com relação às protagonistas, Fidelia Córdoba é representada como uma babá que perde seus poderes quando passa a utilizá-lo com uma finalidade ilegal a mando do homem branco pelo qual ela se apaixonou. Melitina Romaña é descrita como uma jovem que trabalha muito, dedicando-se a dois empregos, devido as dificuldades financeiras da sua família, mas consegue desempenhá-los com alegria e rebeldia, enfrentando a opressão de seu chefe que tenta privá-la dos ritmos do seu corpo. Já sua mãe é descrita como uma mulher que se dedica aos cuidados dos nove filhos pequenos e aos vários companheiros amorosos, conforme descrito pelo narrador. Acreditamos que essa característica remete a comportamentos de algumas culturas africanas que não se limitam a relacionamentos monogâmicos, problematizando o fato de que as mulheres também podem sentir vontade de ter mais de um parceiro amoroso.

Em relação à babá Valentina, observamos que ela desconstrói a imagem estereotipada dos habitantes do Chocó que eram reconhecidos, por alguns integrantes da sociedade colombiana, pela passividade diante dos problemas sociais. É representada como uma ativista política, inteligente, generosa, justa e dedicada à luta em prol da autonomia da sua comunidade.

Na sequência, no quarto capítulo, discorremos sobre a metodologia e apresentamos a proposta didática realizada com base no método recepcional, direcionada ao contexto de uma disciplina eletiva de ELE através da interdisciplinaridade com Arte no ensino médio, cumprindo com o quarto objetivo específico desta dissertação. Todas as sequências didáticas foram pensadas para serem aplicadas por professores da área. Nessa perspectiva, enxergamos a referida proposta como um aporte prático para professores de ELE interessados na formação de leitores literários e na luta antirracista desde a sala de aula, através do método recepcional, o qual tem por finalidade ampliar o horizonte de expectativas dos estudantes.

Nossa pesquisa não conseguiu concretizar a intervenção pedagógica em sala de aula por causa da pandemia. Essa constitui uma limitação que impediu comprovar se, e em que medida, a proposta didática modificou o horizonte de expectativas dos alunos em torno das relações étnico-raciais e da mulher negra afro-colombiana. Assim, o desafio de colocar em prática estas sequências continua pendente e pode ser tema de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALBADEJO GARCÍA, María Dolores. Como llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. Valencia: Marco ELE, 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=LyqsDwAAQBAJ&pg=PT46&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=LyqsDwAAQBAJ&pg=PT46&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 21 abr. 2021.

ARREDONDAS, Natalia Riego. *El texto literario como herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidade de Oviedo, 2017. Disponível em: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/42855>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. Martins Fontes: São Paulo, 1989.

BANGUERA, Julián Vivas. AMIM, Valéria. Guardiãs do passado: a poesia como salvaguarda da memória do Pacífico na Antologia de mujeres poetas afrocolombianas”. *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro, n. 38.1, 2021.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BERND, Zilá. *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Ed. da UFRGS, 2007.

BONNICI, Thomas. *Margens instáveis*. Maringá: Eduem, 2011.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista*. Maringá: Eduem, 2007.

BRANCO, Adrielle Sena. *Identidad afrodescendiente y orgullo negro en el cuento La muñeca negra (2012) de Mary Grueso Romero*. 2019. 62 p. Trabalho de conclusão do curso (Letras Espanhol). Faculdade de Ciências da Linguagem, Universidade Federal do Pará. Abaetetuba, 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Decreta a Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*. Seção 1 - p. 5798. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Artigo 26-A, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. *Diário Oficial da União*, p. 1-1, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da União*, p. 1-1, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e revoga a Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação: *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. PCN-EM/1998. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. PCNEM/2000. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos PNLD*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume 1. Brasília, 2006.

CAMÊLO, Ákyla Mayara Araújo; MILREU, Isis. Memória, história e identidade cultural em “Valentina”, de Amalia Lú Posso Figueroa. Em: *XI Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas*. Campina Grande: UFCG, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2330>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAMÊLO, Ákyla Mayara Araújo; MILREU, Isis. “Valentina”: outras histórias do Chocó. Em: *Revista de Estudos Literários da UEMS*. v. 1, n. 24, p. 440-465. Mato Grosso do Sul: REVELL. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/5022> Acesso em: 10 dez. 2021.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARDONA, Aurora. Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura. *Diálogos Latinoamericanos*.n.22, p. 129-152, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854012.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2010.

CELIS, Kelvilane Queiroz dos Santos; GOMES, Alexandre Teixeira. Compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico: contribuição do texto literário a partir de contos de Gabriel García Márquez. *Littera Online PPGLetras*. São Luís: UFMA, v.11, n. 20, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoelectronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/15594>>. Acesso em: 19 out. 2021.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de Términos Clave ELE. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm). 2020.

CÉSAR, Chico. *Mama África*. São Paulo: Velas, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editor Digital: Titivillus, 2018.

COLOMER, Teresa et al. *Andar entre livros*. A leitura literária na escola. São Paulo: Global editora, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Victoria Santa. Me gritaron negra. *Portal Geledés*, 2013. Disponível em: <https://www.geledés.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CUNHA, Gabriela Nathana de Sousa. ALVES, Alcione Corrêa. “O corpo transgressor: o erotismo na poética de María de los Ángeles Popov”. *Antares Letras e Humanidades*. Caxias do Sul. v.13, n. 31. 2021.

DAHEN. María del Carmen. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/303402358\\_Ensenanzas\\_del\\_espanol\\_y\\_politicas\\_linguisticas\\_en\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/303402358_Ensenanzas_del_espanol_y_politicas_linguisticas_en_Brasil)>. Acesso em: 20 jun. 2021

DANE. Departamento administrativo nacional de estatística. 2018. Disponível em: <<http://www.dane.gov.co/>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

DIAS, Kênia Cristina Borges. O ato da leitura. *Revista fragmentos de cultura*. V.27, n.3, p. 455-458. Goiânia. 2017. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5521/0>>. Acesso em: 10 maio 2021.

ESCOBAR, Guiomar Cuesta; ZAMORANO, Alfredo Ocampo. *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*. Bogotá: Ministério de cultura, 2010.

ESPITIA, Yesenia María Escobar. *La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel*. Bogotá: Faculdade de Ciências Humanas, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20894>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ESTEVES, Antônio Roberto. “Ensinar Literaturas Hispânicas no Brasil: Lendo as Margens a Partir das Margens (Fundamentos para um Cânone Multifacetado)”. Santa Catarina: APEESC, 2021. Disponível em: <<https://apeesc.wordpress.com/2021/10/05/ensinar-literaturas-hispanicas-no-brasil-lendo-as-margens-a-partir-das-margens-fundamentos-para-um-canone-multifacetado/>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ESTEVES, Antônio Roberto. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. Brasília: *Revista Palmares*, v. 1, p. 52-57, 2005. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2020.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

FARKAS, Luis Enrique Aragón. *Diccionario folclórico colombiano*. Ibagué: Ediciones Unibagué, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unibague.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12313/360/5/Diccionario%20Folcl%C3%B3rico%20Colombiano.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FERNANDES, Vivian. *Brasil de Fato*. 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/especiais/namensidao-da-guerrilha-do-eln>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. *Revista de educação pública*. Cuiabá: UFMG, 2012. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>>. Acesso em: 1 de out. 2021.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Eutomia*, v. 1, n. 10, p. 74-89, Recife, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/811>>. Acesso em: 19 out. 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras*. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2020.

FIGUEROA, Amalia Lú Posso. *Vean vé, mis nanas negras*. 8ª ed. Bogotá: Ediciones Brevedad, 2011.

FONDO, María del Carmen. El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. Lisboa: OEI, 2020. Disponível em:< <https://rieoei.org/RIE/article/view/3494>>. Acesso em: 02 nov.2020.

FREITAS, Eduardo da Silva de. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura. Em: *Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio*. CANO, Márcio Rogério de Oliveira. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2018.

FREITAS, Josenildes. Perro viejo, de Teresa Cárdenas e a perspectiva étnico-racial na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE).– Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 62, p. 103-117, abr./jun. 2021.

FUENTES, Charo Nevado. El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, Tarragona: RILE, 2015. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304507>>. Acesso em: 03 out. 2020.

GESTEIRA, Tensi. *Lecturafilia*: “leer es vivir dos veces”. Disponível em: <<https://lecturafilia.com/2019/05/18/amalia-lu-posso-figueroa-y-el-choco-colombiano/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. *Nau Literária: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa*, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/16231>>. Acesso em: 03 maio 2021.

GÓMEZ, Susana Molina; LOEBENS, Juliana Ferreira. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: CVC, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185003>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GONÇALVES, Ana Beatriz Rodrigues; MARTINHÃO, Marcela Batista. Navegando mares de amores inconclusos: a afetividade expressa na sobrelevação poética de Marta Quiñónez. Vitória-ES: *Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, n. 33, 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.



GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Disponível em: *Revista Ciências Sociais Hoje*. Vol.2. n. 1. p. 223-244, 1984. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1>>. Acesso em: 16 de abril 2022.

GUARDIA, Sara; Beatriz. Literatura e escrita feminina na América Latina. *Anuário de Literatura*, v. 18, p. 15-44. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18nesp15/25234>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GUTIÉRREZ, Néstor Raúl González. “Formas de expressão e visibilidade feminina em poemas de escritoras afrocolombianas”. Tese (Doutorado em Estudos Literários), Universidade do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso do Sul: UEMG. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMOCILLO, Julio César Uribe. *El guarengue*. 2019. Disponível em: <<https://miguarengue.blogspot.com/2019/03/conm-de-mabel-se-escriben-maunifica.html>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

HERSCOVITZ, Heloiza Golbspan. O Jornalismo Mágico de Gabriel García Márquez. *Estudos em Jornalismo e Mídia*. Vol. I. Nº 2. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2080/1823>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial; Instituto pró-livro, 2020. Disponível em: <[https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a\\_edição\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL\\_compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edição_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL_compactado.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. Em: *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz. GUMBRECHT. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich. *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JORGE, María Sequero Ventura. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación. Murcia: Tejuelo, 2015. Disponível em: <<https://tejuelo.unex.es/article/view/1629>>. Acesso em: 9 nov.2021.

JOVER-FALEIROS, Rita. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. Brasília: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S231640182019000200308&script=sci\\_arttext&tling=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S231640182019000200308&script=sci_arttext&tling=pt)>. Acesso em: 03 fev. 2021.

JÚNIOR, Benedito Ubiratan de Sousa Pinheiro; BRANCO, Adrielle Sena; TORRES, Íris Andrade. Literatura colombiana afrodescendente: voz afrofeminina no poema “Negra soy” de Mary Grueso Romero. Porto Alegre: *Letrônica*, v. 13, n. 1, p. e35143-e35143, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/35143>>. Acesso em: 28 out. 2020.

JUNIOR, José Veranildo Lopes da Costa; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. “Políticas lingüísticas y enseñanza de español en el Nordeste de Brasil”. Disponível em: *Caletrosópio*. Revista de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/4579>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KRAKUSIN, Margarita. Cuerpo y texto: el espacio femenino en la cultura afrocolombiana en María Teresa Ramírez, Mary Grueso Romero, Edelma Zapata Pérez y Amalia Lú Posso Figueroa. ORTIZ, L. “Chambacú, la historia la escribes tú”: ensayos sobre cultura afrocolombiana. Madrid: Iberoamericana Editorial, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAWO-SUKAM, Alain. (A) cercamiento al concepto de la negritud en la literatura afrocolombiana. *Cincinnati Romance Review*, v. 30, p. 39-52, 2011.

MALDONADO, Juan Fernando Hernández. La chocoanidad en el siglo XX. Representaciones sobre el Chocó en el proceso de departamentalización (1913-1944) y los movimientos cívicos de 1954 y 1987. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Faculdade de Ciências Sociais. Pontificia Universidad Javeriana. Disponível em: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6617/tesis144.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MÁRQUEZ, Gabriel García. Historia íntima de una manifestación de 400 horas. *El espectador*. Bogotá, 2016. Disponível em: < <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/historia-intima-de-una-manifestacion-de-400-horas-article-650738/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MARTINHÃO, Marcela Batista; CARRIZO, Silvina Liliana. “La palabra que sana y salva”: el hogar de Marta Quiñónez. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 26, n. 48, 2019. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/42339> >. Acesso em: 02 jan. 2021.

MEJÍA, Ana Mercedes Patiño. El regionalismo en *Vean vé, mis nanas negras* de Amalia Lú Posso Figueroa. *Estudios de literatura colombiana*, n. 16, p. 115-129, Antioquia, Colombia, 2005. Disponível em: < <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/17353>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MENDOZA, David Santiago Gómez. ¡Ay negro!. Em: Periódico Publicación de la Universidad Nacional de Colombia. N°182. Bogotá. 2014. Disponível em: <<https://issuu.com/mediosdigitales/docs/unperiodico182>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MILREU, Isis. O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. Em: CLIMACO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis. *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUFCG, 2018.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do. TROUCHE, André Luiz Gonçalves. *Literatura y Enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. “Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética” Em: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Editora Bagagem, 2012.

PALMEIRA, Francineide Santos. Vozes afrofemininas na literatura colombiana. *Anais do SILIAFRO*, Bahia: Universidade Federal da Bahia., v. 1, n. 1, p. 249-257, 2012.

PALMEIRA, Francineide Santos. Escritoras na literatura afro-colombiana. *Estudios de literatura colombiana*, n. 32, p. 87-102, Medellín, 2013.

PANZA DE LA HOZ, Sindy Judith. (2018). “Hagámonos contar”. Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias comunicativas y el reconocimiento de valores locales en estudiantes de secundaria. *Revista Oralidad-es*. Bogotá: Rede Iberoamericana de Estudos sobre Oralidade, 2018. Disponível em: <<https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/108>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PARAÍBA/BRASIL. *Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual*. Paraíba, 2016. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2021.

PARAÍBA. Lei nº 11.191 de 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre a implantação da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 2018.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular do Ensino Médio*. João Pessoa, 2020. Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

PARQUETT, Márcia. “O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil”. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33953>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PAULINO, Lucas da Silva. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. *Revista Abehache*. [s.l.]: Associação Brasileira de Hispanistas, 2019.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flávio. Poéticas feministas afrocolombianas para educação da infância. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 5, p. 145-153, Palmas: UFMA, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/905>>. Acesso em: 28 out. 2021.

PRESCOTT, Laurence. Evaluando el pasado, forjando el futuro: estado y necesidades de la literatura afro-colombiana. *Revista Iberoamericana*, v. 65, n. 188, p. 553-565, 1999.

PORTILHO, Érica. *Matriarcado afreekana*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: DIPPG/CEFET, 2019.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. (tradução Julián Fucks). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/pdf/o-que-e-lugar-de-fala/livro:719374/edicao:721165>>. Acesso em: 24 set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Blog da Boitempo. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/07/categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoir-e-gradakilomba-sobre-ser-mulher/>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

RIBEIRO, Fernanda Aparecida. MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. Literatura e ensino de espanhol/LE: algumas reflexões. Em: CLIMACO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis. *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUEFCG, 2018.

SALAZAR, Jennifer Valoyes. *Diccionario chocoano*. Bogotá: [s.l.], 2017.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Hucitec, 2008.

SARMIENTO, Laura Margarita Romero. De cuatro cuentos de terror a un guión terrorífico. Trabajo de grado para optar por el título de Comunicadora Social con énfasis en Producción Audiovisual. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y Lenguaje Carrera de Comunicación Social, 2008. Disponível em: <<https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis172.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

SILVA, Maria Francisca da. O uso do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Revista Philologus*, Ano 17, nº 51, set./dez.2011 – Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 354-365. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO17/51SUP/33.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

SOUZA, Jefferson Cleiton de. A Estética da recepção: o Leitor na economia da Obra e da História. *Criação e Crítica*. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46861>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOUZA, Livia Santos de. Do pós dramático como forma de uma leitura de Susuné de Carlina Virgüez. Em: *Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens*, vol.18. Nº 36, Campo Grande, 2014.

SOUZA, Ricardo Luiz. *Negra palmera, poesía, tambor y mar: construções identitárias e culturais na poética de Mary Grueso Romero*. Boa Vista-RR: UFRR, 2016.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o

enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 445

VALDÉS, Alejandra. (Coord.) *Mulheres afrodescendentes na América Latina e no Caribe: dívidas de igualdade*. Santiago: Nações Unidas, 2018.

VALENCIA, Olver Quijano. ¿Qué llaman los golpes de tambor? apuntes sobre música, agencia y re (ex) istencia. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, v. 4, n. 5, p. 68-79, 2010. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1204>>. Acesso em: 28 out. 2021.

VAÑÓ, María Dolores Iriarte. Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. TINKUY n°11 Section d'études hispaniques Mayo, Université de Montréal, 2009.

YUNES, Eliana; FIGUEROA, Amalia Lú Posso. *Histórias das terras daqui e de lá*. Rio de Janeiro: Zeus, 2007.

ZEA, La. *Mujer Negra - La Zea* (Escuela de Rap Feminista Líricas del Caos). Youtube. Bogotá: Líricas del Caos, 2018.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*. São Paulo, n° 14, p.11-22, 2008.

ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. *Letras*, n. 41, p. 183-195, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12166>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ZOLIN, Lúcia Ozana. Crítica Feminista: Em: BONICCI, Thomas. *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2012.

## GLOSSÁRIO DE REGIONALISMOS DO CHOCÓ COLOMBIANO

### Fidelia Córdoba

Chingue de popelina: traje de baño.

Corrinche: chisme; desorden; alboroto.

Mogo: rozitos.

Pepenas: platillo preparado con vísceras de res con salsa de tomate.

Tapao: es un plato hecho guiso con pescado, papas, plátano, yuca, tomates, cebollas, pimentón y otras especiarías.

### Melitina Romaña

Alabao: Canto típico de exaltación religiosa de variante popular y sincretismo de los cantos gregorianos y afroamericanos, dedicados a los santos. Hoy, aún se conservan su vigencia en la región del Pacífico colombiano, pero, dedicado a los velorios para “ayudar al tránsito del alma del difunto”.

Apachurrar: esmagar.

Corrinche: chisme; desorden; alboroto.

Glosa pasiada: quejas.

Maunífica creo: exclamación o expresión de asombro, sorpresa, admiración e incredulidad. Puede ser un fenómeno o percepción de hecho increíble, inimaginable o de algo incomún.

Ojimeado: malo.

### Valentina

Angarilla: flaco; enteco; esquelético.

Arrechera: expresión corporal que manifiesta la alegría.

Barujo: desprecio.

Blandenguiar: falta de fuerza de modo repentino; debilitarse.

Biche: dicho de un fruto que no ha llegado a su plenitud.

Champa: canoa de madera.

Chupacobres: músico de instrumentos de viento.

Chupingo: flaco; muy pequeño.

Corrinche: chisme; desorden; alboroto.

Cucho: el rincón de la casa.

Encandelillaban: Encandilar, deslumbrar.

Envalentonar: infundir valentía.

Escatológicos: relacionados con excrementos.

Lelo: idiota; embobado.

Mazamorreo: sistema artesanal de extracción de oro.

Menestre: de menester, hacer falta. Ser necesario.

Montiza: cantidad. Mucha.

Ñingri: diminuto; pedazo pequeño de algo.

Pandiada: engaño; tortas.

Pichindé: árbol de madera muy resistente que crece a orillas de los ríos.

Pite: porción pequeña de algo.

Rambadas: chupadas; casi no tiene asentaderas.

Tatabro: cerdo salvaje.

Trajinar: ir de un lado a otro; moverse mucho; andar sin rumbo fijo.

Vea vé: expresión utilizada para sugerir que alguien vea o fije la atención en lo que se está mostrando.

## Apêndices

**APÊNDICE A** – Proposta didática para uma disciplina eletiva que visa a formação dos leitores literários de contos afro-colombianos de autoria feminina na aula de ELE.

### EMENTA DA ELETIVA

<b>TÍTULO:</b> Racismo y sexismo, realidades mutables: una propuesta de lectura literaria.
<b>DISCIPLINAS/ÁREAS ENVOLVIDAS:</b> Língua espanhola e Arte.
<b>JUSTIFICATIVA:</b> Ao considerar que o texto literário tem sido pouco utilizado nas aulas de ELE, busca-se aqui, recolocá-lo na condição de protagonista e através dele, ressignificar as culturas de matrizes africanas e promover reflexões sobre a representação social e literária da mulher negra na sala de aula, a fim de desconstruir preconceitos e reforçar a ideia de que estes povos fazem parte da formação da diversidade cultural latino-americana.
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Oportunizar a formação de leitores literários a partir de três contos afro-colombianos da obra <i>Vean vé, mis nanas negras</i> (2001) da escritora afro-colombiana Amalia Lú Posso Figueroa.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> a) refletir sobre as relações étnico-raciais, b) promover aulas antirracistas, c) examinar as representações sociais e literárias das mulheres negras latino-americanas, d) analisar os contos “Melitina Romana”, “Fidelia Córdoba”, e “Valentina” que integram a coletânea <i>Vean vé, mis nanas negras</i> (2001), de Amalia Lú Posso Figueroa, e) organizar atividades artísticas referente ao corpus selecionado.
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b> Música “Mujer negra”, de La Zea. Poema “Me gritaron negra”, de Victoria Santa Cruz. Conto “Fidelia Córdoba”, de Amalia Lú Posso Figueroa. Conto “Melitina Romana”, de Amalia Lú Posso Figueroa. Música “Mama África”, de Chico César. Conto “Valentina”, de Amalia Lú Posso Figueroa.
<b>CRONOGRAMA:</b> Treze aulas que objetivam promover a experiência estética dos estudantes através de leituras literárias utilizando-se do material indicado no conteúdo programático e uma culminância a ser realizada no final do semestre.

**METODOLOGIA:**

Leituras individuais e compartilhadas.

Debates e reflexões sobre os temas abordados.

Atividades individuais e em grupos.

Adaptações dos contos selecionados a outras artes e gêneros literários (teatro, músicas, desenhos, quadrinhos, reescritura de novos desfechos).

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Livros literários. Contos, poemas e músicas selecionadas. Caixa de som ou computador para projetar áudios. Instrumentos de percussão como tan-tan ou bongôs.

**DURAÇÃO:** Dar-se início com o feirão das eletivas. Segue com treze aulas de 100 minutos cada e a culminância a ser apresentada à comunidade escolar.

**CULMINÂNCIA:** Apresentação artística das adaptações dos contos “Fidelia Córdoba”, “Melitina Romaña” e “Valentina” realizadas pelos estudantes (teatro, músicas, desenhos, quadrinhos, reescritura de novos desfechos).

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CÉSAR, Chico. *Mama África*. São Paulo: Velas, 1994.

CRUZ, Victoria Santa. *Me gritaron negra*. *Portal Geledés*, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

FIGUEROA, Amalia Lú Posso. *Vean vé, mis nanas negras*. 8ª ed. Bogotá: Ediciones Brevedad, 2011.

ZEA, La. *Mujer Negra - La Zea (Escuela de Rap Feminista Líricas del Caos)*. Youtube. Bogotá: Líricas del Caos, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpLhfTzVcbc> Acesso em: 03 jan. 2022.

**Fonte:** Ementa elaborada pela pesquisadora.



**APÊNDICE B:** Questionário a ser aplicado na 3ª e 13ª aula.**QUESTIONÁRIO**

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: Masculino ( ). Feminino ( ). Outro ( ). \_\_\_\_\_
- 3) Se você tiver 16 anos ou mais, em conformidade com a classificação do IBGE, você se autodeclara (preto-a ( ), pardo-a ( ), indígena ( ), branco-a ( ). \_\_\_\_\_
- 4) Ocupação dos pais:  
Mãe \_\_\_\_\_  
Pai \_\_\_\_\_

- 5) Como você avalia sua compreensão leitora em língua portuguesa? Marque no quadro seguinte:

RUIM	REGULAR	BOA

- 6) Leia as seguintes afirmações e circule o número que melhor represente a sua resposta.

**Compreender textos literários em português é**

   1    2    3    4    5    6    7   

   1    2    3    4    5    6    7   

   1    2    3    4    5    6    7   

- 7) Leia as seguintes afirmações e coloque um X ao lado daquelas com as quais você concorda:

No Brasil, mulheres negras e brancas são discriminadas e violentadas na mesma medida.	
Não há racismo nem discriminação racial no Brasil.	
Todos os seres humanos têm os mesmos direitos e deveres, independentemente de gênero ou etnia.	
O dever da mulher é cuidar do lar, dos filhos e do marido.	
A presença esmagadora dos homens nos postos chave da sociedade se relaciona com a inteligência.	
A mulher negra é triplamente discriminada: por ser mulher, por ser negra e por ser pobre.	
Prefiro ter um professor a uma professora.	
Me sentiria inseguro (a) se tiver que fazer cirurgia com uma médica negra.	
O salário de qualquer profissional deve depender da sua contribuição à sociedade.	
Muitos problemas sociais se resolveriam com mais lideranças femininas negras.	

- 8) Como você avalia o seu domínio da língua espanhola? Marque no quadro seguinte:

AVALIAÇÕES	MAL	REGULAR	BEM
Compreensão auditiva			
Compreensão leitora			
Expressão oral			
Expressão escrita			
Gramática e vocabulário			

## Anexos

### ANEXO A

Canción: Mujer Negra da raper feminista: La Zea

Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=zpLhfTzVcbc>

Letra

Desde dónde hablan los que hablan desde afuera  
Los que van diciendo cómo funciona el sistema  
Igual que mis ancestros busco la liberación  
Estoy en mi proceso y no lo pongo en cuestión.

Desde dónde hablan las que hablan desde afuera  
Las que van diciendo cómo funciona el sistema  
Igual que mis ancestras busco la liberación  
Estoy en mi proceso y no lo pongo en cuestión

Me miro al espejo, no veo solo una mujer  
Veo una mujer negra, llena de poder  
Raza es la historia que en mi cuerpo se escribe  
Jerarquización mal hecha para quien la recibe

Clasificación desde un poder desigual  
Destructivo instrumento, le apuesto a su final  
Mi cuerpo no es objeto de sujeción y dominio  
Si no lo peleo ahora me llevas al exterminio

Subalternas, excluidas, sometidas y explotadas  
Tachadas de la lista, las poco escuchadas.  
Y si aun así dices que no hay racismo  
Si sigues pensando así, lo conviertes en lo mismo

La batalla se pelea cada vez más con el cuerpo  
También con ideas claras que hacen el cambio por dentro  
Yo recibo la violencia, la transformo en canción  
Y se la devuelvo al mundo y doy toda una lección

Mujer, negra, disidente, sin riqueza, popular  
Mis banderas de lucha, nadie me va a parar  
El día que lo que soy a nadie le incomode  
Ni al sistema que me saca y que cada vez me jode

Desde dónde hablan los que hablan desde afuera  
Los que van diciendo cómo funciona el sistema  
Igual que mis ancestros busco la liberación  
Estoy en mi proceso y no lo pongo en cuestión

Cuando mi pensamiento lo vean más que mi piel  
Y sepan de qué estoy hecha y aquí tengo mi papel  
Ese día cuando llegue, espero estar viva  
Rapeando con mis hermanas que siempre me motivan

No sé muy bien lo que es la civilización  
Nos ha deshumanizado requiere reconstrucción  
Pero en cambio sí, lo que es la esclavitud  
Patriarcado, persecución, lo sé con exactitud

Y ahora no soy yo, soy una historia  
Hace siglos vendida por un amo de escoria  
Despojada de mi integridad, la vida vuelta mierda  
Arrancada de mi tierra, aunque a pocos les remuerda

Una forma de borrar me es que te niegues a nombrarme  
Y que tus privilegios no accedas a cuestionarte  
Tienes que encontrar los puntos ciegos en tu actuar  
Si estás interesado en no dejarlo pasar

Han decidido por nosotras, me han quitado la palabra  
Me han borrado el camino de una forma muy macabra  
Luego dicen tranquilamente: todos somos negros  
Si has vivido una historia de racismo, te lo creo

Desde dónde hablan los que hablan desde afuera  
Los que van diciendo cómo funciona el sistema  
Igual que mis ancestros busco la liberación  
Estoy en mi proceso y no lo pongo en cuestión.

Desde dónde hablan las que hablan desde afuera  
Las que van diciendo cómo funciona el sistema  
Igual que mis ancestras busco la liberación  
Estoy en mi proceso y no lo pongo en cuestión

**ANEXO B - Poema “Me Gritaron Negra” da escritora afro-peruana Victoria Santa Cruz.**

Victoria Santa Cruz  
 Tenía siete años apenas,  
 apenas siete años,  
 ¡Que siete años!  
 ¡No llegaba a cinco siquiera!  
 De pronto unas voces en la calle  
 me gritaron ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra!  
 “¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!  
 “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!  
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello  
 escondía. Negra!  
 Y me sentí negra, ¡Negra!  
 Como ellos decían ¡Negra!  
 Y retrocedí ¡Negra!  
 Como ellos querían ¡Negra!  
 Y odié mis cabellos y mis labios gruesos  
 y miré apenada mi carne tostada  
 Y retrocedí ¡Negra!  
 Y retrocedí...  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 Y pasaba el tiempo,  
 y siempre amargada  
 Seguía llevando a mi espalda  
 mi pesada carga  
 ¡Y cómo pesaba! ...  
 Me alacé el cabello,  
 me polveé la cara,  
 y entre mis cabellos siempre resonaba  
 la misma palabra  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
 Hasta que un día que retrocedía,  
 retrocedía y que iba a caer  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
 ¿Y qué?  
 ¿Y qué? ¡Negra!  
 Sí ¡Negra!  
 Soy ¡Negra!  
 Negra ¡Negra!  
 Negra soy  
 ¡Negra! Sí  
 ¡Negra! Soy  
 ¡Negra! Negra  
 ¡Negra! Negra soy  
 De hoy en adelante no quiero  
 lacia mi cabello  
 No quiero  
 Y voy a reírme de aquellos,  
 que por evitar – según ellos –  
 que por evitarnos algún sinsabor  
 Lllaman a los negros gente de color  
 ¡Y de qué color! NEGRO  
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO  
 ¡Y qué ritmo tiene!  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO  
 Al fin  
 Al fin comprendí AL FIN  
 Ya no retrocedo AL FIN  
 Y avanzo segura AL FIN  
 Avanzo y espero AL FIN  
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
 que negro azabache fuese mi color  
 Y ya comprendí AL FIN  
 Ya tengo la llave  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO  
 ¡Negra soy!

ANEXO C – “Mama África” do cantor e compositor brasileiro Chico César.

Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira  
 E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira  
 E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 Mama África, tem  
 Tanto o que fazer  
 Além de cuidar neném  
 Além de fazer dengüim  
 Filhinho tem que entender  
 Mama África vai e vem  
 Mas não se afasta de você  
 Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira  
 E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 Quando Mama sai de casa  
 Seus filhos de olodunzam  
 Rola o maior jazz  
 Mama tem calo nos pés  
 Mama precisa de paz  
 Mama não quer brincar mais  
 Filhinho dá um tempo  
 É tanto contratempo  
 No ritmo de vida de mama  
 Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira

E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira  
 E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 É do Senegal  
 Ser negão, Senegal  
 Deve ser legal  
 Ser negão, Senegal  
 Deve ser legal  
 Ser negão, Senegal  
 Deve ser legal  
 Ser negão, Senegal  
 Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira  
 E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo o dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 Mama África  
 A minha mãe  
 É mãe solteira  
 E tem que  
 Fazer mamadeira  
 Todo o dia  
 Além de trabalhar  
 Como empacotadeira  
 Nas Casas Bahia  
 Mama África  
 A minha mãe  
 Mama África  
 A minha mãe  
 Mama África

