



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - ESPANHOL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL

ANA LUIZA ARAÚJO GONDIM DO RÊGO

**RETOMANDO CAMINHOS ANCESTRAIS: A LITERATURA AFRO-LATINA
NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

JOÃO PESSOA

2025

Ana Luiza Araújo Gondim do Rêgo

**RETOMANDO CAMINHOS ANCESTRAIS: A LITERATURA AFRO-LATINA
NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras Espanhol do
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para obtenção da Licenciatura plena em
Letras Espanhol.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Teixeira Batista

João Pessoa

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R343r Rêgo, Ana Luiza Araújo Gondim do.

Retomando caminhos ancestrais : a literatura afro-latina nas aulas de espanhol como língua estrangeira / Ana Luiza Araújo Gondim do Rêgo. - João Pessoa, Paraíba, 2025.

40 f.

Orientadora : Maria Luiza Teixeira Batista.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2025.

1. Literatura afro-latina. 2. Ensino de E/LE. 3. Decolonialidade. 4. Projeto Pedagógico. I. Batista, Maria Luiza Teixeira. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 82

Ana Luiza Araújo Gondim do Rêgo

**RETOMANDO CAMINHOS ANCESTRAIS: A LITERATURA AFRO-LATINA
NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras Espanhol do
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para obtenção da Licenciatura plena em
Letras Espanhol.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Teixeira Batista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado com nota máxima em
15/04/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Teixeira Batista – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Karina Chianca Venâncio – Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Flavia Santos de Araujo – Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a. Dr^a. María Hortensia Blanco García Murga – Examinadora-Suplente
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Dedico este trabalho aos que abriram
caminhos para mim e aos que irão usufruir
dos caminhos que abrirei.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso como estudante, confesso que tive muito receio do momento que eu precisaria escrever um Trabalho de Conclusão de Curso. E esse receio esteve presente quando eu ainda estava no Ensino Médio, me seguindo até a minha primeira graduação na Universidade. Isso se deve ao fato de que, apesar de gostar de ler, reconheço que tenho dificuldades para escrever.

Esse texto é uma prova de que eu consegui vencer muitas barreiras, e por isso, começo agradecendo a mim mesma por não ter desistido. Eu sei que sou capaz de muito, porém, como qualquer outro ser humano, às vezes preciso ser lembrada dessa capacidade.

Por isso, também gostaria de agradecer inicialmente à minha família, que é bem numerosa, mas escolhi enfatizar algumas pessoas (e animais) aqui: Thalita, Leonardo, João Gabriel, Paçoca (in memoriam), Maní e Téó; meus pais, meu irmão e três cachorros que constituíram/constituem nossa família.

Foram eles que presenciaram uma grande quantidade de tristezas e alegrias vividas por mim. Enfrentamos juntinhos dois diagnósticos de Doenças Raras, uma pandemia, uma concussão, e tantas outras situações. Celebramos a minha aprovação para o curso de Letras Espanhol e o início da jornada universitária da minha mãe no Curso de Nutrição, após seus 30 anos de vida. Falando nisso, devo muito à minha mãe, que abdicou de tanto para que eu pudesse viver. Eu e ela sabemos das nossas lutas e dores, mas também aprendo com ela a constante delícia que a vida pode ser.

Agradeço aos meus avós paternos e maternos Nazaré, Fernando, Angela e Tadeu (in memoriam), por se fazerem presentes e demonstrarem apoio da maneira que puderam; Ao meu tio André e a sua família, Sonia, Iasser e Naila, por me apoiarem lá de Brasília; ao meu tio Henrique e a sua família, especialmente Bianca e Joaquim, que me ensinam muito sobre a vida.

Agradeço à minha tia Thaís e a celebro por ser uma colega do Curso de Letras, principalmente porque ela voltou a estudar depois de muito tempo. Ainda estendo os agradecimentos aos meus outros primos, tias e tios maternos e paternos pelo apoio (não fiquem chateados, são muitos nomes e pouco espaço). Também

registro aqui o meu agradecimento às amigadas e colegas que conheci graças à UFPB, especialmente aquelas que tenho mais proximidade: Anna Cecília, Anny Priscila, Beatriz Rossi e Laura Trajano. Por Viverem a Vida comigo (assim com V maiúsculo mesmo).

Como professora em formação, acredito que é importante também agradecer aos professores que tive ao longo da minha vida. Foram muitos, que me marcaram de diversas formas, então deixo aqui alguns nomes representativos: Luan Santos e Evandislau Moura, obrigada por cultivarem em mim o amor pela língua espanhola, sendo exatamente quem vocês são. Karina Chianca, Flavia Araujo e Maria Hortensia Blanco, obrigada por aceitarem compor a minha banca e pelos ensinamentos — direta ou indiretamente —, ao longo da minha graduação. Carolina Gomes e Ana Berenice Martorelli, obrigada pelas partilhas, conselhos e muitas oportunidades; vocês me ajudaram a prosseguir no curso quando as coisas estavam muito difíceis. Betânia Medrado, obrigada por uma docência tão humanizada e por ter me incentivado na escrita do Projeto de Pesquisa que resultou neste TCC.

Por último, mas não menos especial: Maria Luiza Teixeira Batista. As suas aulas me mudaram como pessoa e professora desde o início da graduação. Serei eternamente grata por cada risada, cada *chisme*, cada puxão de orelha e especificamente pela sua paciência comigo nesse processo de escrita do TCC. Foi um período conturbado e ter sido agraciada com a orientação de uma professora-artista fez total diferença. Se este trabalho defende a literatura com unhas e dentes, você com certeza é uma das maiores responsáveis pela força de vontade que cultivei.

A todos que mencionei aqui — direta ou indiretamente —, registro com muito afeto os meus singelos agradecimentos. Amar e ser amada não é a resposta para tudo na vida, mas com certeza é a chave de muitas mudanças.

Alguém me avisou

Eu vim de lá

Eu vim de lá pequenininho

Mas eu vim de lá pequenininho

Alguém me avisou

Pra pisar nesse chão devagarinho

(Dona Ivone Lara)

RESUMO

O presente trabalho surge a partir de uma experiência de observação das aulas assistidas ao longo do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba. Temos como objetivo apresentar uma leitura/reflexão crítica sobre a importância de autores afro-latinos hispânicos e de suas literaturas no Curso de Letras Espanhol, bem como o seu impacto na formação e atuação do professor de língua espanhola. Dessa forma, utilizamos como referencial teórico e de leitura crítica-reflexiva os textos de Catherine Walsh (2005) e de Lélia Gonzalez (2020) para entender o colonialismo, o racismo e o conceito de “ordem do conhecimento”; o texto de Camila Muniz e Ilane Cavalcante (2009), sobre a compreensão do lugar da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE); o texto de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), que debatem sobre a pedagogia decolonial e a educação antirracista; o texto de Mariane Pizarro de Souza, Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Claudete de Sousa Nogueira (2022), que trata da relação entre decolonialidade e educação antirracista; o texto de Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021), que discorre sobre o ensino decolonial de literatura; e o texto de Paula Fernanda Vicente Rosa (2020), que disserta sobre a importância da literatura afro-latina no ensino de língua espanhola. Como resultado, consideramos que as reflexões apresentadas neste trabalho apontam para a importância da literatura afro-latina hispânica como um instrumento transformador e modificador de realidades impactadas por ela.

Palavras-chave: Literatura afro-latina; Ensino de E/LE; Decolonialidade; Projeto Pedagógico.

RESUMEN

El presente trabajo surge a partir de una experiencia de observación de las clases asistidas a lo largo del Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Paraíba. Nuestro objetivo es presentar una lectura y reflexión crítica sobre la importancia de los autores afrolatinos hispanos y de sus literaturas en el Curso de Letras Español, así como su impacto en la formación y actuación del profesor de lengua española. De esta manera, utilizamos como referencia teórica y de lectura crítica-reflexiva los textos de Catherine Walsh (2005) y de Lélia Gonzalez (2020) para comprender el colonialismo, el racismo y el concepto de “orden del conocimiento”; el texto de Camila Muniz e Ilane Cavalcante (2009), sobre la comprensión del lugar de la literatura en la clase de español como lengua extranjera (E/LE); el texto de Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão Candau (2010), que debaten la pedagogía decolonial y la educación antirracista; el texto de Mariane Pizarro de Souza, Paulo Rennes Marçal Ribeiro y Claudete de Sousa Nogueira (2022), que trata la relación entre decolonialidad y educación antirracista; el texto de Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021), que aborda la enseñanza decolonial de literatura; y el texto de Paula Fernanda Vicente Rosa (2020), que discute sobre la importancia de la literatura afrolatina en la enseñanza de lengua española. Como resultado, consideramos que las reflexiones presentadas en este trabajo señalan la importancia de la literatura afrolatina hispánica como instrumento transformador que puede cambiar realidades afectadas por ella.

Palavras-chave: Literatura afrolatina; Enseñanza de E/LE; Decolonialidad; Proyecto Pedagógico.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O LADO INVISÍVEL DO PENSAMENTO ABISSAL.....	12
2. ARTICULANDO CONCEITOS.....	16
2.1 COLONIALISMO, RACISMO E EDUCAÇÃO.....	16
2.2 O(S) LUGAR(ES) DA LITERATURA NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE).....	19
2.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIALIDADE.....	21
3. ENTRE LACUNAS E VERSOS INSTITUCIONALIZADOS.....	23
3.1 O PROJETO PEDAGÓGICO EM SINTONIA COM O REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL.....	24
4. CAMINHOS DECOLONIAIS: A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO-LATINA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

1. INTRODUÇÃO: O LADO INVISÍVEL DO PENSAMENTO ABISSAL

“Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma, e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia.”

(Gloria Anzaldúa, 1980)

A literatura afro-latina hispânica, que aborda vivências e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na América Latina, é pouco citada nos currículos acadêmicos do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba. Esse fato reverbera nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) quando observamos a ausência dessa literatura, que pode ser justificada através do que Santos (2010, p. 31 e 32) nomeia como pensamento abissal.

Resumidamente, o “pensamento abissal” remete à ideia de que o pensamento moderno ocidental “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras.”

Neste sentido, ainda sob a perspectiva de Santos (2010), consideramos que a literatura afro-latina hispânica é como o “lado invisível do pensamento abissal”, por isso, este trabalho resulta da tentativa de pôr em evidência a importância da literatura no curso de Licenciatura em Letras Espanhol, especificamente a literatura afro-latina hispânica.

Essa literatura está presente na sociedade há tanto tempo a ponto de ser posta como um dos pilares que sustenta nossa ancestralidade, como uma manifestação cultural, um instrumento de formação crítica e um agente transformador na composição de identidades e de perspectivas sobre o mundo.

A partir de uma experiência de observação das aulas assistidas ao longo do curso de Letras Espanhol na UFPB, surgem indagações tais como o papel da literatura afro-latina hispânica e o seu lugar nas aulas de língua espanhola. Estas apresentam-se como os principais pontos na investigação matriz deste trabalho que, por sua vez, tem como foco apresentar uma reflexão sobre a importância de se

debater sobre a inclusão de autores afro-latinos hispânicos e de suas literaturas nas atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico.

Este trabalho também visa contribuir, de alguma maneira, para a formação acadêmica dos licenciandos ao debater sobre o fortalecimento da questão identitária dos alunos que se identificam como afro-latinos - inclusive da própria autora deste TCC, que encontrou-se desamparada ao dar-se conta de uma lacuna que prevaleceu em muitos momentos ao longo da sua graduação, especialmente quanto ao lugar de autores afro-latinos hispânicos nas leituras do Curso de Letras Espanhol.

Vale ressaltar que a questão aqui mencionada envolve a busca pela estruturação da autopercepção e a compreensão de um lugar no mundo que se refere tanto à individualidade do sujeito, quanto à perspectiva do docente de língua espanhola em formação.

Considerando o contexto do curso presencial de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba e de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, instituído pela resolução nº 07/2019 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, os discentes têm sua formação centrada no estudo da língua, da linguística, da literatura e do ensino de língua espanhola.

Estes eixos podem ser definidos como peças fundamentais na formação dos licenciandos, pois permitem que cada estudante explore distintas áreas do conhecimento e, através disso, escolha o caminho profissional e/ou acadêmico que esteja mais sintonizado aos seus objetivos, enquanto estiver na graduação ou para além desta.

Ao cursar uma licenciatura, espera-se que o estudante se atenha ao objetivo principal do curso e se torne um professor. No entanto, é crucial refletir sobre o papel social dessa formação, que se aprofunda em um sentido além do domínio técnico ou de conteúdos específicos das disciplinas. A formação docente traz consigo a responsabilidade de encorajar a consciência crítica e a valorização da diversidade cultural.

Portanto, é importante apontar uma lacuna existente no curso de Letras Espanhol: a ausência e/ou a escassez de estudos voltados para autores afro-latinos hispânicos e suas contribuições literárias. Esse fator impacta diretamente não

apenas na formação acadêmica dos licenciandos, como também nas práticas pedagógicas dos futuros professores, que podem, muitas vezes, ter essa lacuna repercutida em suas salas de aula.

Acreditamos ainda que a formação dos professores deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, desempenhando um papel modificador tanto na vida do educador quanto na de seus alunos. Assim, é necessário que o professor esteja frequentemente em busca de atualização e aprimoramento, o que permite uma constante reinvenção pessoal e profissional. Esse processo contribui para a criação de âmbitos de ensino onde há abrangência cultural e inclusiva, viabilizando o diálogo a partir de diferentes perspectivas sociais e históricas.

Outrossim, para que essa abordagem seja exequível, é preciso que, ainda na graduação, os discentes sejam expostos a um repertório diversificado de conhecimentos linguísticos, culturais e literários. A incorporação de autores afro-latinos no currículo é uma das formas de incrementar essa formação, proporcionando aos futuros docentes determinadas ferramentas para abordar temas que se apresentam como relevantes em suas práticas pedagógicas, a exemplo de questões raciais, identitárias e históricas.

A ausência de tais conteúdos torna-se ainda mais preocupante quando docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE), já formados, não se atentam à exclusão de autores e temáticas afro-latinas em seus materiais didáticos e metodologias de ensino. No nosso ponto de vista, isso pode ser resultado da lacuna, mencionada anteriormente, que pode influenciar práticas pedagógicas limitadas e desconexas de uma realidade multicultural que caracteriza os países hispanófonos¹.

Acreditamos que a inclusão de autores, textos e temas afro-latinos no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) pode ampliar os horizontes do aprendizado, permitindo que questões culturais, sociais e históricas sejam exploradas de maneira crítica e de formas que integram um ensino plural, diversificado e fortalecedor daquilo que constitui um cidadão, para além da sua posição de estudante/docente em formação.

¹ Advindo de hispanofonia, denomina-se uma comunidade linguística que têm em comum a língua espanhola, ou os países que estabelecem a língua espanhola como idioma oficial.

Os fatores que mencionamos aqui provocam uma reflexão sobre a falta da inclusão de representação literária afro-latina hispânica nos planejamentos curriculares e nas metodologias pedagógicas. Embora esta lacuna possa ser suprida em cursos de especialização, é imprescindível considerá-la ainda na graduação.

Para tanto, surge ainda a necessidade de considerarmos o seguinte questionamento: se existem produções literárias de autores negros, hispânicos e latinos, qual seria o impasse na inclusão destas literaturas nas aulas de espanhol da graduação?

Ademais, ainda podemos apontar um fator relevante observado na nossa pesquisa, que diz respeito aos poucos TCCs relacionados ao tema deste trabalho defendidos na UFPB. A quantidade de trabalhos de conclusão de curso acerca de literaturas não-brancas no curso de Letras - Espanhol ao longo dos últimos 10 anos atingem um quantitativo baixo, sobretudo se comparado a outros cursos de Letras da UFPB². Essa informação pode ser comprovada por meio de consulta no Repositório Institucional da instituição.

Para a realização deste trabalho, buscamos abordar alguns conceitos que nos ajudaram a entender a importância da literatura afro-latina hispânica para a formação do professor de espanhol. Para tanto, utilizamos como aporte teórico os textos de Catherine Walsh (2005) e de Lélia Gonzalez (2020), que tratam de conceitos tais como: colonialismo, racismo e o conceito de “ordem do conhecimento”; o texto de Camila Muniz e Ilane Cavalcante (2009), que trata da compreensão do lugar da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE); o texto de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), que debatem sobre a pedagogia decolonial e a educação antirracista.

Também utilizamos o texto de Mariane Pizarro de Souza, Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Claudete de Sousa Nogueira (2022), que trata da relação entre decolonialidade e educação antirracista; o texto de Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021), que discorre sobre o ensino decolonial de literatura; e o texto de Paula Fernanda Vicente Rosa (2020), que disserta sobre a importância da literatura afro-latina no ensino de língua espanhola.

² Através de consulta no Repositório Institucional da UFPB, comprovamos que no âmbito do Curso de Letras Espanhol, esse quantitativo ainda é zero.

Cada um desses textos foi importante para que pudéssemos desenvolver uma leitura crítica do assunto central do nosso trabalho.

Ainda vale ressaltar que organizamos o nosso trabalho em três capítulos. No primeiro, abordaremos alguns conceitos necessários ao debate sobre o lugar da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), relacionando-o ao que entendemos sobre a pedagogia decolonial, educação antirracista e os efeitos do colonialismo e do racismo na América Latina.

No segundo capítulo, apresentaremos uma leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol e uma pesquisa no Repositório da instituição em busca de evidenciar a lacuna mencionada ao longo deste trabalho. No terceiro capítulo, abordaremos o ensino decolonial de literatura e trataremos da importância da literatura afro-latina no ensino de língua espanhola, considerando a perspectiva do aluno-professor em formação.

2. ARTICULANDO CONCEITOS

“Resgatar a experiência viva de todos os nossos ancestrais é um exercício de descolonização das mentes e recuperação de nossas identidades que tanto contribuíram para o projeto nação deste país.”

(Natalia Barrera Francis, 2025)

Neste capítulo, abordaremos algumas questões teóricas que fundamentam a realização deste trabalho. Os autores e os textos aqui mencionados foram estudados com o intuito de compreender os efeitos do colonialismo e do racismo na América Latina, além de refletir sobre os conceitos de decolonialidade e da educação antirracista.

Por conseguinte, buscaremos justificar a importância da literatura afro-latina para a formação do professor de espanhol e da inclusão dessa literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Buscaremos também articular os conceitos mencionados de maneira que estejam em sintonia com as nossas inquietações iniciais ao discutir sobre a valorização da diversidade histórica e identitária, especialmente de vozes marginalizadas dos países hispanófonos.

2.1 COLONIALISMO, RACISMO E EDUCAÇÃO

Como já mencionado, buscamos, inicialmente, entender os efeitos do colonialismo e do racismo na América Latina, pois consideramos que exercem influência na construção de aspectos sociais, históricos, culturais e subjetivos do continente. Apontamos como aspecto primordial entender os conceitos de colonialismo e de racismo em busca de contextualizar e de ilustrar a leitura crítica que fizemos para a escrita deste trabalho.

O colonialismo europeu, cuja configuração é conhecida pela sua decorrência na segunda metade do século XIX, não deve ser relacionado apenas à ocupação de territórios, mas também à imposição de sistemas de pensamentos que validaram hierarquias raciais e socioculturais, firmada em atos de violência, genocídio e

exploração de povos colonizados. Adotamos a afirmação de Gonzalez (2020), que aponta este método denominador não somente de estruturas políticas e sociais, mas também de produções acadêmicas e culturais.

Associado a este fator, apontamos o racismo, que também de maneira sistemática, se constituiu como uma ciência que buscava legitimar a superioridade euro-cristã e reforçar uma perspectiva etnocentrista. Assim, o conhecimento produzido por sociedades não europeias terminou por ser desvalorizado ao longo do tempo e invisibilizado em dinâmicas culturais e educacionais que reverberam até os dias atuais, configurando um quadro caracterizado pelo que se conhece como epistemicídio. (GONZALEZ, 2020).

Ainda sob a perspectiva da filósofa, antropóloga, professora e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, Lélia Gonzalez, esta superioridade euro-cristã é socialmente construída e justificada:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. (GONZALEZ, 2020, p. 131).

A construção de tal superioridade não é um fenômeno espontâneo, mas uma elaboração social, alimentada por estruturas ideológicas e pela força de aparelhos midiáticos e educacionais. Estamos de acordo com Gonzalez (2020, p. 131) quando afirma que o racismo latino-americano é um sistema que opera de maneira ponderada.

De maneira sistemática, o racismo é o elemento que manipula a condição de subordinação de populações negras e indígenas mesmo entre as classes economicamente mais vulneráveis. Essa subordinação também é colocada como um dos fatores que legitimam os valores ocidentais como universais e incontestáveis.

Consideramos que essa subordinação influencia uma dinâmica de exclusão que pode ser refletida em currículos acadêmicos, ideia que configura a construção acadêmica nas universidades. No contexto do Curso de Letras - Espanhol da UFPB, embora as disciplinas de literatura em língua espanhola estejam contempladas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) conforme a resolução nº 07/2019, uma grande parcela abrange autores peninsulares e hispano-americanos brancos. Isso revela a insistência de uma visão que vai além do etnocentrismo; a visão brancocêntrica, que sobrepõe produções ocidentais brancas num imaginário de superioridade cultural.

Apesar disso, podemos afirmar que há esforços no surgimento de uma pequena amostra de autores afro-latinos hispânicos que são estudados ao longo do curso, pontualmente em disciplinas como Cultura dos Povos de Língua Espanhola; Literatura Hispano-americana II; Educação e Relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; Mulher e literatura; e Literatura e Ensino³.

É importante ressaltar que, diversas vezes, o aprofundamento em questões afro-latinas ocorre por meio de materiais extraoficiais, o que por sua vez é fruto da iniciativa de docentes e discentes que possuem disponibilidade de tempo para promover esta inclusão. Estes materiais extraoficiais se configuram como fontes levadas para a sala de aula e que podem ou não estar previstas nos programas das disciplinas, sendo resumidos à caracterização de cada componente.

Neste sentido, é necessário começar a refletir sobre a estrutura da educação e as suas implicações epistemológicas. Sob a concepção de ordem do conhecimento proposta por Walsh (2005), entendemos que há fatores de neutralidade e objetividade que desvinculam o conhecimento de assuntos socioculturais. Segundo a autora:

Falar de uma “ordem de conhecimento” é importante porque permite que comecemos a pensar sobre o problema educacional desde outra perspectiva. Ou seja, é possível ir mais além das políticas educacionais ou da proposta curricular, e considerar como a instituição da educação tem contribuído, e segue contribuindo, para a colonização das mentes, para a noção de que *a ciência e a epistemologia* são singulares,

³ Dados interpretados tanto de acordo com a experiência da aluna e também autora deste trabalho, como também a partir da leitura crítica da ementa de cada uma das disciplinas, disponível no Projeto Pedagógico do Curso. Estas disciplinas são ofertadas pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e pelo Centro de Educação (CE).

objetivas e neutras, e que determinadas pessoas são mais aptas a pensar que outras. (WALSH, 2005, p. 28, tradução nossa⁴).

Existem elementos que mascaram a exclusão e a marginalização de formas de saber consideradas alternativas, especialmente em detrimento da naturalização de outros valores, hierarquias e narrativas. Ao refletir sobre isso, propomos uma ressignificação da educação que considera apenas as políticas institucionais ou as diretrizes curriculares, resgatando a afirmação anterior de que é possível pensar e executar uma pedagogia engajada em questões que vão mais adiante que o “saber instrumental”.

As reflexões aqui propostas nos levam a considerar o papel que a literatura pode desempenhar no âmbito educacional, tema que aprofundaremos em seguida.

2.2 O(S) LUGAR(ES) DA LITERATURA NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

Ainda é necessário situar o lugar da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), especificamente após discutirmos determinados fatores como planejamento de currículos, metodologias e disponibilidade de tempo relacionada ao que se espera da aula do professor. Para isso, adotamos a contextualização da trajetória do ensino de literatura no Brasil, feita por Muniz e Cavalcante (2009).

Durante muito tempo, a literatura em língua estrangeira foi considerada uma ferramenta cujo propósito era estudar a gramática da língua alvo, não havendo sequer algum espaço para leitura e interpretação de texto. Além disso, priorizava-se uma abordagem de ensino que valorizava o que se conhece como “mito do nativo”

⁴ Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que *la ciencia y la epistemología* son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras.

(RAJAGOPALAN, 1997), pois os conteúdos abordados visavam um modelo de língua estrangeira que não é reconhecido como real, mas sim um estereótipo.

Com a evolução da abordagem comunicativa, essa visão foi modificada. A literatura manejada dentro dos espaços educacionais de língua estrangeira passou a ser incluída dentro de perspectivas que resgatam questões que se distanciam da ideia de que aprender uma língua estrangeira é o mero ato de estudar a gramática tradicional.

A partir de então, Muniz e Cavalcante (2009) afirmam que a leitura de literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) potencializa questões culturais, e também contribui para a construção da própria identidade do sujeito, seja na posição de estudante ou até mesmo de professor. As autoras argumentam que:

(...) o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira proporciona ao professor novas dimensões e caminhos para que o processo de aprendizagem do aluno inclua questões culturais e não apenas gramaticais ou estruturais. Mais ainda, potencializa a formação de um ser humano completo e consciente, na medida em que a literatura colabora com a promoção do auto-conhecimento, da compreensão do comportamento humano e do enriquecimento cultural. (MUNIZ e CAVALCANTE, 2009, p. 54).

Dentro desse cenário, incluir a literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) promove uma aproximação dos alunos às culturas dos países da língua alvo através de textos literários que, por sua vez, podem suscitar um sentimento de pertencimento ao chamar a atenção do aluno para possíveis elementos comuns entre as diferentes culturas: a sua e a do outro.

Outrossim, o aluno-leitor pode aproximar-se das culturas dos países hispano falantes à medida em que se identifica com certas características físicas, psicológicas ou sociais das personagens de uma obra literária, seja um poema, um romance, um conto, entre outros.

Todas as questões mencionadas nos ajudam a compreender o lugar da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), e principalmente,

depreender que esta ferramenta deve auxiliar os professores e os alunos, não o contrário.

2.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIALIDADE

Quando refletimos sobre a inclusão de literatura(s) nas aulas de espanhol, refletimos também sobre que literatura incluir. Na tentativa de construir uma educação decolonial e, sobretudo, antirracista, seria imprescindível considerar a inclusão de uma literatura que contemplasse esses conceitos de alguma maneira. Esses conceitos se apoiam um no outro, como em um sentido de familiaridade ou fraternidade, ou ainda em um sentido de ancestralidade.

A interculturalidade é outro conceito que está presente na maioria dos planos governamentais de internacionalização, assim como a pedagogia decolonial e antirracista. Porém, concordando com a afirmação proferida por Catherine Walsh (2020) na palestra “Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial”⁵, acreditamos que não é obrigatoriamente necessário abordar a interculturalidade para tratar e refletir sobre a decolonialidade e o antirracismo.

Nesse sentido, podemos pensar na educação antirracista como um agente transformador do cenário educacional. Isso também nos remete à discussão sobre os efeitos do colonialismo e do racismo, aprofundada em parágrafos anteriores. Concordamos com Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), quando os autores apontam a persistência dos efeitos do colonialismo na sociedade contemporânea. Segundo Oliveira e Ferrão Candau:

(...) o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA; FERRÃO CANDAU, 2010, p. 18).

⁵ Disponível no canal de YouTube Cine Educampo GEPERUAZ: <https://youtu.be/K48YXfPuYu0?si=LvBTMmcazSC3vLqi>.

Dessa maneira, observamos que esse processo histórico de opressão marcou a educação e necessita ser contraposta. Ainda em sintonia com os autores, apontamos que a educação antirracista surge como uma resposta concreta aos impactos do colonialismo.

Esta educação não é apenas uma crítica ao ensino tradicional, mas uma prática transformadora que visa resgatar e valorizar as experiências e os conhecimentos dos grupos historicamente encontrados em posições de subalternidade.

Nesse sentido, a pedagogia antirracista deve ser praticada de maneira que modifique o âmbito educacional, tornando-o um espaço de desconstrução, diálogo e resistência contra hierarquias raciais e os resquícios de opressão. Por conseguinte, cria-se um ambiente propício para a reflexão crítica voltada, principalmente, para o resgate de histórias e culturas de grupos marginalizados, colocando-os em evidência.

É por meio da integração de uma educação que reconhece a complexidade das relações raciais e culturais que se forma indivíduos conscientes do seu papel social, sobretudo quando estamos falando da formação de professores.

Para complementar essa ideia, Mariane Pizarro de Souza, Paulo Rennes Maçal Ribeiro e Claudete de Sousa Nogueira (2022) aprofundam a relação entre decolonialidade e educação antirracista ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com os discursos hegemônicos vigentes. A decolonialidade não deve se restringir à uma análise teórica, mas deve estar refletida em ações concretas dentro de instituições educacionais.

Tais afirmações nos fazem acreditar que a reestruturação de pedagogias e/ou metodologias utilizadas a partir de um determinado currículo é uma maneira de praticar a decolonialidade, especialmente à medida que se busca explicitar a diversidade de experiências e saberes presentes nas sociedades contemporâneas.

Souza, Maçal e Nogueira afirmam que:

Em vista disso, para combater o sistema educacional homogeneizante e promover uma educação de caráter emancipatório para os grupos subalternos, é necessário pensar

numa pedagogia decolonial, a qual desvele o caráter colonial da sociedade e da cultura dominante, além de permitir que os indivíduos oprimidos façam parte da construção da estrutura educacional, incluindo na elaboração do currículo. (SOUZA; MAÇAL; NOGUEIRA, 2022, p. 93).

Por esse motivo, defendemos a construção de um âmbito educacional que possa acolher a pluralidade de perspectivas, que é fundamental para que professores e alunos possam questionar e subverter narrativas que reverberam desigualdades históricas.

O ensino, então, passa a ser considerado como um processo contínuo de resistência e renovação, incluindo uma reflexão constante sobre as práticas docentes visando a emancipação e a justiça social.

Além disso, uma proposta de uma pedagogia decolonial pode acarretar na reestruturação do ensino de línguas estrangeiras, principalmente ao ampliar o escopo tradicional, peninsular e hispano-americano majoritariamente branco.

Essa visão se alinha ao objetivo maior de formar educadores que sejam capazes de viabilizar uma educação mais inclusiva, que se atém à conjuntura social e o respeito à diversidade, somados ao rompimento da persistência dos efeitos colonialistas e racistas. Assim, a formação acadêmica passa a incorporar uma dimensão ética e social.

Defendemos a ideia de que o papel da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) transpassa a da transmissão de conhecimentos linguísticos e culturais quando se incorpora os princípios da pedagogia decolonial e da educação antirracista, pois a literatura é um instrumento de grande poder transformador.

Dessa maneira, o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) passa a preparar os estudantes para que atuem como agentes de mudança social, além do constante aprimoramento da proficiência linguística.

Através da literatura, os professores podem propiciar um olhar mais abrangente e sensibilizado quanto à realidade cultural da América Latina, que é

intensamente complexa e que integra o aprendizado da língua com suas múltiplas nuances.

3. ENTRE LACUNAS E VERSOS INSTITUCIONALIZADOS

“A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.”

(Ailton Krenak, 2020)

Neste capítulo acreditamos que seja de extrema importância apresentar uma leitura crítica do Projeto Pedagógico do Curso e do Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol (PPC) do campus I da UFPB, como todo documento desta natureza, é um dos documentos mais importantes do curso, pois ele não só define e apresenta os fundamentos e objetivos do curso, como também delinea o perfil do profissional egresso. Por esse motivo, defendemos que o curso deve proporcionar mais que um ensino de qualidade da língua espanhola, resgatando a preparação do docente para que este atue em contextos multiculturais e diversos.

O Repositório Institucional da UFPB, onde estão armazenados os Trabalhos de Conclusão de Curso, é uma plataforma importante para a divulgação das produções acadêmicas ao dar visibilidade às pesquisas e aos trabalhos realizados no âmbito da instituição e para além dele.

Ao longo dos próximos parágrafos, buscamos examinar tanto o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol (resolução nº 07/2019) quanto o Repositório Institucional da UFPB, a fim de compreender como a literatura afro-latina hispânica é incorporada na formação do docente e nas atividades acadêmicas do curso de Letras Espanhol.

É necessário esclarecer que as questões abordadas neste capítulo não são definidas como o foco central deste trabalho, porém, ilustram convenientemente o que defendemos ao longo de outros capítulos. Os dados aqui apresentados foram analisados de maneira que pudessem ilustrar o tema principal deste trabalho, que diz respeito à importância da literatura afro-latina hispânica nas aulas de E/LE e sua presença na formação do professor de espanhol.

3.1 O PROJETO PEDAGÓGICO EM SINTONIA COM O REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I da Universidade Federal da Paraíba, foi aprovado em 14 de março de 2019, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão como consta na Resolução nº 07/2019. Este PPC está baseado em diretrizes nacionais, como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normativas internas da instituição,⁶ visando a reafirmação do compromisso com a formação profissional de licenciados aptos a atuar na Educação Básica.

Ao avaliarmos os objetivos do curso segundo o PPC mencionado, foi possível observar algumas questões que estão relacionadas com este trabalho. De maneira geral, os objetivos principais estão atrelados à formação pedagógica e profissional do professor de língua espanhola. Assim, o PPC apresenta, segundo a resolução nº 07/2019, como seus objetivos principais a formação de docentes críticos e reflexivos, capazes de compreender a linguagem em suas dimensões socioculturais, históricas, estéticas e políticas. Também aponta como meta o fomento de práticas de multiletramento e integração teórica e prática no ensino de língua espanhola e suas literaturas.

Refletindo sobre tais objetivos, destacamos desta seção os itens C, D, H e I, na página 4, que dizem respeito a:

- c) desenvolver visão crítica das perspectivas teóricas nos campos da Linguística, da Literatura e do ensino de Língua Espanhola;
- d) apropriar-se de um repertório representativo das literaturas em Língua Espanhola, estabelecendo relações com produções culturais diversas; (...)
- h) construir sua identidade profissional de maneira pró-ativa, reflexiva e politicamente consciente para agir e transformar a realidade social na qual se está inserido(a);
- i) desenvolver atitudes e práticas inclusivas diante da diversidade social, cultural, física, étnica, etária, cognitiva, de gênero e de orientação sexual. (Projeto Pedagógico do curso de Letras Espanhol, resolução nº 07/2019, p. 4).

⁶ Conforme documento disponível em:
https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2663753.

Destacamos estes itens dos objetivos por acreditarmos que estão relacionados a este trabalho à medida que resgata o desenvolvimento de visão crítica; apropriação de repertório cultural e diverso; a construção de uma identidade profissional consciente e transformadora e o desenvolvimento de atitudes e práticas que se mostram inclusivas.

Já na seção que trata do perfil profissional do licenciado, observamos que as principais expectativas têm relação com a capacidade do graduado de analisar criticamente os fenômenos linguísticos e literários, aplicando esses conhecimentos para a construção de âmbito educacional transformador. Além disso, espera-se que os egressos usem as tecnologias e as metodologias inovadoras a fim de valorizar a diversidade e a inclusão social. Ao analisar essa seção do texto, algumas habilidades atribuídas aos licenciados nos chamaram a atenção ao coadunar com os propósitos deste trabalho, pois de acordo com o PCC, o licenciado deve ser capaz de:

e) formar leitores críticos e produtores de diferentes gêneros textuais que circulam em diversas esferas discursivas; (...)

j) promover a educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. (Projeto Pedagógico do curso de Letras Espanhol, resolução nº 07/2019, p. 5).

Também é importante destacar que os componentes curriculares presentes no Projeto Pedagógico do Curso estão divididos entre Conteúdos Básicos Profissionais e Conteúdos Complementares. Os primeiros abrangem disciplinas de Língua Espanhola em oito níveis sequenciais, disciplinas de literatura, divididas em literatura espanhola, literatura hispano-americana e outras especificidades, além da formação de caráter pedagógico e os estágios supervisionados.

Já nos Conteúdos Complementares estão contempladas as disciplinas obrigatórias, optativas e flexíveis, que têm como objetivo o aprofundamento em estudos de outras áreas complementares aos Conteúdos Básicos, como metodologia de pesquisa, outros estudos literários, linguísticos e de áreas interdisciplinares.

Após essa breve descrição do PPC, importante para traçar um panorama de como o Curso está organizado, gostaríamos de ater-nos a determinadas disciplinas. Em um capítulo anterior, mencionamos que havia “tentativas” de inclusão de literatura afro-latina hispânica em alguns destes componentes. Através da nossa experiência e da leitura das ementas das disciplinas disponíveis no PPC, podemos mencionar que essas “tentativas” estão reduzidas às disciplinas Cultura dos Povos de Língua Espanhola; Literatura Hispano-americana II; Educação e Relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; Mulher e literatura; e Literatura e Ensino.⁷

Ainda vale esclarecer que essa “tentativa” de inclusão se deve em grande medida, e na maioria dos casos, aos programas das disciplinas, pois quase não há menção a esse tema nas suas ementas disponíveis no PPC.

A leitura detalhada do PPC nos fez entender que o documento traz a evidência de um compromisso com a formação integralizada do docente de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), à medida que observamos a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. Também é perceptível que a inclusão de estágios e atividades de pesquisa fomentam uma aproximação com a realidade do âmbito educacional, o que, por sua vez, incentiva a reflexão crítica da própria formação e transforma as práticas pedagógicas.

Apesar do evidente cuidado e na elaboração do PPC, encontramos uma lacuna. Esta lacuna diz respeito à quase ausência de conteúdos que promovam efetivamente uma maior pluralidade cultural com o estudo de literaturas que representem a diversidade da América Hispânica. Por esse motivo, ressaltamos a necessidade de dar uma maior ênfase à abordagem de literaturas afro-latina hispânicas.

Esta ausência não está unicamente no PPC do Curso de Letras Espanhol, pois ela se reflete no Repositório Institucional da UFPB, que, como foi mencionado, é tido como uma plataforma digital que objetiva a divulgação da produção acadêmica da instituição, tais como Teses, dissertações e Trabalhos de Conclusão

⁷ Esses dados foram interpretados tanto de acordo com a experiência da aluna e também autora deste trabalho, como também a partir da leitura crítica da ementa de cada uma das disciplinas, disponível no Projeto Pedagógico do Curso.

de Curso. Uma das funções dessa plataforma é facilitar o acesso à informação, além de incentivar a pesquisa científica na medida em que difunde esse material acadêmico, dando visibilidade ao trabalho científico realizado na instituição e fomentando o intercâmbio de informações entre acadêmicos, estudantes e a comunidade externa à universidade.

Ademais, o Repositório incorpora ferramentas que possibilitam a organização e a catalogação do material supracitado e, por meio de mecanismos de busca, é possível localizar Teses, Dissertações ou TCCs que abordam diversas temáticas. Foi através desse mecanismo que utilizamos o repositório para ilustrar as ideias defendidas ao longo deste trabalho.

Dessa forma, pudemos nos assegurar de que há, no Repositório da UFPB, uma quantidade ínfima, ou quase nenhuma, de Trabalhos de Conclusão de Curso sobre literatura afro-latina hispânica, defendidos no âmbito do Curso de Letras Espanhol. Encontramos apenas a informação de um TCC defendido em 2022 pela egressa Lhyzandra Tawany Vieira Alves, intitulado “Victoria Santa Cruz Grita “Negra Soy”: A Literatura Afro-Latina na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira”, porém este trabalho não se encontra disponível no repositório para consulta do texto, constando apenas a sua referência na página de trabalhos orientados pela professora Maria Luiza Teixeira Batista.⁸

Podemos interpretar que o baixo quantitativo de trabalhos sobre a literatura afro-latina hispânica defendidos no âmbito do curso e que constam no repositório estaria, de certo modo, atrelado àquela lacuna nos componentes curriculares do Projeto Pedagógico do Curso.

Tanto o repositório como o PPC objetivam o aprimoramento da experiência acadêmica, ainda que tenham execuções distintas. Enquanto o PPC se concentra em formar professores competentes e críticos, especialmente para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), articulando a base teórica com a prática, o Repositório tem como objetivo preservar e disseminar o conhecimento produzido na universidade.

⁸ Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=1214509>

No entanto, ao observarmos o documento e a plataforma, percebemos que qualquer modificação ou ajuste no PPC, visando preencher essa lacuna, poderia modificar o material encontrado no Repositório, uma vez que um está, de uma maneira ou de outra, ligado ao outro.

Repensar a conjuntura do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol significa priorizar uma formação mais ampla e consequentemente uma atuação profissional e acadêmica que se apresenta como mais crítica, transformadora e inclusiva, associando a formação teórica e sua aplicabilidade prática nas demandas sociais e coletivas.

4. CAMINHOS DECOLONIAIS: A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO-LATINA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

“A raça compõe e completa uma gama inteira de experiências: amor, fé, os ódios, os erros, os compromissos e as esperanças que batem dentro do peito.”

(Mayra Santos-Febre, 2005)

Após a breve exposição sobre a presença da literatura afro-latina no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol e no Repositório Institucional da UFPB apresentada no capítulo anterior, chega o momento de discorrer sobre a importância da literatura afro-latina no ensino de língua espanhola. Com essa finalidade, realizamos uma leitura crítica do texto de Paula Fernanda Vicente Rosa, que visa demonstrar a relação entre o trabalho didático e a visibilidade da literatura afro-latina nas escolas.

Em seu texto, a pesquisadora e professora Paula Fernanda Vicente Rosa descreve uma experiência de quando ministrava aulas para uma turma do ensino médio no Instituto Federal do Rio de Janeiro. O texto dela está centrado em uma atividade desenvolvida na escola, porém acreditamos que esse relato se torna relevante à medida que proporciona reflexões sobre os desafios enfrentados no âmbito da educação, quando se espera que esta seja uma educação comprometida e transformadora.

Além de descrever a experiência, Rosa apresenta uma contundente reflexão quando aponta o não-lugar das literaturas de autoria negra na aula de E/LE. Segundo a autora,

O apagamento de determinadas autorias é fruto daquilo que chamamos de racismo epistêmico, uma das consequências do racismo estrutural: a produção intelectual e criativa de mulheres negras e homens negros do Brasil e do exterior é ignorada. Assim, os saberes concebidos e as artes produzidas por estes sujeitos permanecem fora do ambiente escolar. Apesar da mencionada secundarização dos textos literários, quando pensamos os autores e autoras de literaturas hispânicas que esporadicamente nos são apresentados nas aulas de E/LE, temos nomes como Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Pablo Neruda, Quino, Eduardo Galeano etc. Mas quantos desses literatos oportunizados nas classes de E/LE são negros? Ora, negros

de países de língua espanhola não produzem literatura?
(ROSA, 2020, p. 242).

Entendemos que há a necessidade de refletir sobre a escolha do material literário para as aulas de E/LE, que, muito frequentemente, prioriza uma faceta da literatura, ignorando as outras, ou seja, coloca a literatura afro-latina hispânica num espaço excludente.

Ainda sobre a atividade realizada por Rosa (2020), esta se mostra relevante à medida em que se torna uma referência, pois fomenta a necessidade da visibilidade afro-latina hispânica. A professora traz uma questão bastante pertinente e lúcida quando menciona as aproximações entre a literatura afro-latina hispânica escrita por mulheres e as demandas das mulheres negras no Brasil. De acordo com a autora:

Apontar para a América hispânica nas aulas de E/LE gera uma excelente oportunidade de nos aproximarmos dos nossos vizinhos e de nos reconhecermos como parte de um mesmo grupo que, apesar das diferenças, possui narrativas, encantos e desafios semelhantes. Assim, a seleção das autoras presentes na tarefa deu-se também no sentido de contribuir para a noção de que determinadas questões levantadas pela comunidade negra no Brasil – e, neste caso, mais especificamente pelas mulheres negras – fazem parte de um coro empreendido por outras mulheres negras dos demais países da América Latina, em distintos momentos. (ROSA, 2020, p. 243).

No seu texto, Rosa afirma que, ao pensar na visibilidade latino-americana e caribenha, surgiu a chance de selecionar autorias femininas, que, historicamente, são ainda mais preteridas. Por esse motivo, para a atividade, selecionou o poema da autora peruana Victoria Santa Cruz, “Me Gritaron Negra”. Ela também utilizou o texto de Djamila Ribeiro que, por seu grande alcance em redes sociais, é considerada uma boa escolha no diálogo com jovens estudantes.

Sabemos que, atualmente, muito se discute sobre o ensino de literatura em âmbitos diversos, e mais recentemente tem-se abordado o ensino decolonial de literatura como um caminho para a inclusão daquelas vozes que não se encaixam

no conceito de cânone literário⁹, onde é possível encontrar uma ausência explícita de autores negros, indígenas, LGBTI+¹⁰ e/ou literaturas produzidas por corpos dissidentes.

Esta ausência de representação em materiais pedagógicos pode espelhar-se na postura do professor em sala de aula. Por isso, concordamos com Machado e Ivanete (2021) quando questionam a forma como ainda se trata a literatura na sala de aula:

Entendemos que muitos estudiosos buscam repensar os modos de se ensinar literatura, mas grande parte das pesquisas são reproduções de modelos e pensamentos que não dialogam mais com a realidade dos alunos brasileiros ou não se propõem a repensar o sistema educacional como um todo. (MACHADO E IVANETE, 2021, p. 982).

Dialogar sobre o ensino decolonial de literatura é, por si só, um ato de resistência, especialmente se consideramos uma espécie de sistema que insiste em apagar determinadas vozes e, conseqüentemente, algumas literaturas. Entendemos que a seleção de materiais para as aulas determina uma prática que insistentemente não expressa a conjuntura das realidades diversas encontradas em âmbitos educacionais.

Atualmente, ainda há a necessidade de exercitar o ensino decolonial de literatura e adaptar o planejamento e a seleção de materiais didáticos e literários para as aulas de línguas estrangeiras, no nosso caso, de E/LE. Segundo Machado e Ivanete (2021), não se deve desprezar completamente o que é entendido como cânone, porém é necessário repensar esse mesmo cânone. Afinal, aquilo que denominamos tradição, esteve e continuará como aporte necessário nos estudos de literaturas, como afirmam os autores:

Evidentemente, não sugerimos a negação das conquistas teóricas da tradição de estudos do campo literário. Ao contrário, a ideia é justamente tornar possível o convívio

⁹ Entende-se como cânone literário o corpo de obras e autores considerados grandes referências, geralmente classificados como clássicos e repassados ao longo das gerações.

¹⁰ Segundo a Aliança Nacional LGBTI+, esta sigla foi adotada a nível nacional para se referir à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e intersexo, como também para representar outras orientações sexuais e identidades de gênero.

intercultural crítico que promova o diálogo de pontos de vista distintos e até mesmo antagônicos. Defendemos, portanto, o protagonismo do professor-mediador de leitura no sentido de apropriar-se de conceitos e categorias analíticas a partir de uma perspectiva situada e política, informada pelo paradigma do contexto de leitura único e irrepetível, mediado pelos processos de ensino e aprendizagem. (MACHADO E IVANETE, 2021, p. 999).

Dessa maneira, entendemos que o professor tem um papel fundamental nas propostas de modificação na metodologia do ensino de espanhol como língua estrangeira como também na seleção de material para leitura e estudo, especialmente ao tratarmos da literatura afro-latina e como esta se relaciona ao ensino de E/LE. É importante deixar claro que a ideia não é tornar o professor de espanhol a única figura responsável pelo debate de literatura afro-latina hispânica na escola, mas despertar o seu interesse ainda na graduação, como professor em formação. Familiarizado com essa literatura e com os debates provocados por ela, o futuro professor se sentirá mais seguro para incluir literatura afro-latina hispânica nas suas aulas quando estiver exercendo a profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”

(Paulo Freire, 1996)

Quando adotamos a importância da inclusão da literatura afro-latina hispânica nas aulas de E/LE como uma das questões mais importantes neste trabalho, entendemos que também é necessário refletir sobre alguns aspectos periféricos e que envolve diretamente o trabalho do professor na escola. Incluir essa literatura nas aulas demanda disponibilidade de tempo, interesse e outros recursos que muitas vezes estão além do alcance do professor.

Essa reflexão se estende ao Curso de Letras como um todo quando, praticamente, não encontramos textos literários afro-latinos hispânicos entre os materiais presentes nos documentos que regulamentam e orientam o curso. Tentamos demonstrar ao longo do nosso texto que é fundamental repensar uma maior inserção da literatura afro-latina hispânica no Curso de Letras Espanhol, não por acreditarmos que a conjuntura de documentos de natureza curricular esteja equivocada, mas porque compreendemos que estamos em constante processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de transformação.

Ademais, apresentamos como imprescindível a ideia de considerar a educação como agente transformador nas vidas dos alunos. É na escola e na universidade que muitos deles aprendem aspectos básicos para tornarem-se cidadãos críticos, algo que mostra-se praticamente impossível quando o único espaço social do aluno é a sua própria casa e seu entorno.

As reflexões apresentadas anteriormente também estão atreladas ao debate do lugar da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), pois acreditamos que seja fundamental seguir defendendo a literatura em um mundo que prioriza cada vez mais o uso de outros recursos, deixando a literatura em segundo plano, pois “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento.” (COSSON, 2014, p. 15).

Para finalizar este texto, ainda falta dizer que a literatura afro-latina hispânica é fundamental para provocar uma reflexão crítica e para combater o racismo estrutural, questões que são frequentemente encontradas em âmbitos sociais e escolares, especialmente dentro das salas de aula. Além disso, essa literatura tem o poder de provocar identificação ou empatia no leitor, já que muitos dos alunos se autodeclaram pretos e pardos ou se consideram uma pessoa afro-latina, um sentimento que rompe barreiras físicas e constrói laços indestrutíveis.

Este é o caso da discente autora deste TCC, que buscou enfatizar, através de um olhar crítico e reflexivo, o impacto da lacuna canônica da literatura afro-latina hispânica na formação do Curso de Letras Espanhol. Com isso, um dos principais objetivos é evocar aqueles que possam estar inquietos com a mesma questão, trazendo à tona a presença de autoras e autores como Gloria Anzaldúa, Victoria Santa Cruz, Mayra Santos-Febre, Teresa Cárdenas entre tantas outras e tantos outros.

Como mencionamos no início deste trabalho, a literatura é um instrumento de formação crítica, por isso, ao considerá-la, estaremos suscitando reflexões críticas e possibilitando espaços de reflexões, o que fornece ferramentas para enfrentar dialogicamente o embranquecimento racial. Ainda vale ressaltar que este tema continuará sendo debatido em função de muitas questões, e chegando à uma conclusão, mas não ao fim do debate, realizamos um convite para considerar a literatura afro-latina hispânica como ferramenta que contribui para uma educação que reafirma valores ancestrais e transforma verdadeiramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v.8, n.1, p. 229-236. Florianópolis, 2000.

BATTISTESSA, Diego. La activista afroperuana Natalia Barrera conquista las pantallas: “Se acabó el tiempo de otras personas contando nuestras historias”. *El País*, Lima, 07 jan 2025. Disponível em: <<https://elpais.com/planeta-futuro/2025-01-07/la-activista-afroperuana-natalia-barrera-conquista-las-pantallas-se-acabo-el-tiempo-de-otras-personas-contando-nuestras-historias.html>>.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial. Vídeo (3:09:27 min). Canal do YouTube Cine Educampo GEPERUAZ, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/K48YXfPuYu0?si=LvBTMmcazSC3vLqi>>.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 127-138.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 21, 2021, p. 981-1005.

MUNIZ, Camila Dantas; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. HOLOS, vol. 4, 2009, p. 48-56.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Academia.edu. Rio de Janeiro, 2004, p. 1-4.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, vol. 26, Belo Horizonte, 2010, p. 15-40.

ROSA, Paula Fernanda Vicente. Trabalho didático com texto literário e visibilidade afro-latina nas aulas de E/LE: reflexões sobre nossa experiência no IFRJ. Revista Leia Escola, vol. 20, 2020, n. 2, p. 237-256.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS-FEBRES, Mayra. **Sobre piel y papel**. San Juan: Ediciones Callejón, 2005.

SOUZA, Mariane Pizarro de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Decolonialidade e educação antirracista: intersecções e aproximações. Revista Em Favor de Igualdade Racial, vol. 5, Rio Branco – Acre, vol. 5, n.3, 2022, p. 88-98.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, Resolução nº 07/2019. João Pessoa: UFPB, 2019, p. 1-27. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2663753>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Repositório Institucional da UFPB. João Pessoa: UFPB, [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, nº 48, Medellín, 2007, p. 25-35.