



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

27 2025
1º Semestre



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE HISPANISTAS

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 27
1º Semestre de 2025

Diretoria da ABH (2025-2026)

Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)
Presidente

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)
Vice-presidenta

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
1º Secretário

Wagner Barros Teixeira (UNILA)
2º Secretário

Leandro Silveira de Araújo (UFU)
1º Tesoureiro

Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)
2º Tesoureiro



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional -
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

A revisão textual, a adequação às normas da ABNT e as
informações contidas nos artigos são de inteira
responsabilidade de seus autores e coautores.

Editora-chefe

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

Editores Adjuntos

Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)
Leandro Silveira de Araújo (UFU)
Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Wagner Barros Teixeira (UNILA/UFAM)

E-mail

revista.abh@gmail.com

Comissão Editorial

Claudia Cristina Ferreira (UEL)
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMT)
Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)
Fabrício Paiva Mota (UFS)
Fernanda Tonelli (IFS)
Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE)
Tiago Alves Nunes (UFBA)
Valdiney da Costa Lobo (UNILA)

Conselho Editorial

Ana Maria Camblong
Univ. Nacional de Misiones, Argentina

Azucena Palacios
U. Autónoma de Madrid, Espanha

Bernard Sicot
Université Paris X — Nanterre, França

Elisa Amorin
UFMG, Brasil

Enrique Foffani
Univ. Nacional de Rosario, Argentina

Heloísa Pezza Cintrão
USP, Brasil

Jens Andermann
Universität Zürich

Jorge Diaz Cintas
Imperial College London, Reino

José Carlos Sebe Meihy
USP, Brasil

José Ribamar Bessa Freire
UERJ, Brasil

Julio Pimentel Pinto
UNIRIO, Brasil

Julio Rodriguez Puértolas
U. Autónoma de Madrid, Espanha

María Elena Placencia
Birkbeck, University of London, Reino Unido

Mirta Gropi
USP, Brasil

Oscar Díaz Fouces
Universidad de Vigo, Espanha

Pablo Rocca
Univ. de la República, Uruguai

Pablo Vila
University of Temple, EUA

Patricia Willson
El Colegio de México, México

Raquel Macciucci
Univ. Nac. de La Plata, Argentina

Sílvia Cárcamo de Arcuri
UFRJ, Brasil

Silvina Montrul
Univ. de Illinois, EUA

Susana Romano Sued
Univ. Nacional Córdoba, Argentina

Susana Zanetti
Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina

Vera Sant'Anna
UERJ, Brasil

Virgínia Unamuno
Conicet, Argentina

Viviana Gelado
UFF, Brasil

Walter Carlos Costa
UFSC, Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
Uma análise diatópica do uso dos demonstrativos na variedade do espanhol sevilhano	7
<i>Graziela Bassi Pinheiro</i>	
Bibliotecas en plural: horizontes de democratización literaria en contextos comunitarios	29
<i>Mariana Cortez; Luisa Fernanda Bustamante Ortiz</i>	
Ensayar el derecho a la poesía: sobre la mediación de lectura y escritura literaria con hombres en privación de libertad	41
<i>Sophia Ruiz; Mario Torres</i>	
O conceito de ‘otras literaturas hispánicas’ e fundamentos interseccionais hispano-africanos em “<i>El metro</i>”, de Donato Ndongo-Bidyogo.....	62
<i>Rogério Mendes; Murielly Karla Diniz de Medeiros</i>	

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o número 27, referente ao primeiro semestre de 2025, publicado por esta equipe editorial, composta pela Editora-chefe Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA/CNPq), em parceria com os Editores adjuntos: Alexandro Teixeira Gomes (UFRN), Leandro Silveira de Araújo (UFU), Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN), Valdecy de Oliveira Pontes (UFC) e Wagner Barros Teixeira (UNILA/UFAM).

O número que aqui se apresenta traz artigos de temáticas relevantes na área de hispanismos, entre eles, os três estudos selecionados no Prêmio *Hispanistas: primeiras experiências* na ocasião do XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas (Florianópolis/agosto de 2024). Iniciando pelos trabalhos premiados, o texto *Uma análise diatópica do uso dos demonstrativos na variedade do espanhol sevilhano*, de Graziela Bassi Pinheiro, tem como objetivo principal descrever o uso dos demonstrativos na modalidade oral da variedade do espanhol andaluz, com base nas contribuições teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista e com foco na análise dos dados do Corpus do PRESEEA (*Proyecto Para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*). O segundo texto, intitulado *Bibliotecas en plural: horizontes de democratización literaria en contextos comunitarios*, de autoria de Mariana Cortez e Luisa Fernanda Bustamante Ortiz, propõe refletir sobre a noção de biblioteca, como um espaço de constante transformação cultural e social, e, para tanto, são analisados os diálogos interinstitucionais por meio dos quais se conformam redes e sistemas entre os espaços de diferentes formatos e territorialidades, reforçando a dimensão coletiva e plural da mediação literária. No último texto entre os estudos premiados, *Ensayar el Derecho a la Poesía: Sobre la Mediación de Lectura y Escritura Literaria con Hombres en Privación de Libertad* Sophia Ruiz e Mario Torres expõem uma visão detalhada do projeto de extensão universitária Direito à Poesia, no qual foi possível realizar a mediação de oficinas literárias nas penitenciárias de Foz do Iguaçu, espaço no qual operam diversas fronteiras, geográficas e identitárias. Como objetivo deste projeto, destacam que pretendem construir um espaço horizontal e intercultural, vinculado à experimentação poética, e refletir sobre a experiência concreta das oficinas na penitenciária masculina, sob a perspectiva de uma das mediadoras.

Na sequência, encontra-se o artigo *Conceito de ‘Otras Literaturas Hispánicas’ e Fundamentos Interseccionais Hispano-Africanos em “El Metro”*, de Donato Ndongo-Bidyogo.

Rogério Mendes e Murielly Karla Diniz de Medeiros propõem uma leitura crítica, fundamentada na interseccionalidade do conceito ‘Otras Literaturas Hispánicas’ (Ndongo-Bidyogo, 2004), aplicada ao estudo do romance “El Metro”, do escritor hispano-africano Donato Ndongo-Bidyogo (2020). Por meio de perspectivas de humanidades investidas nas relações Sul-Sul, África e América Latina, sugerem-se fortalecer o conceito de Hispanidade e as cartografias literárias em língua espanhola; redimensionar a Historiografia Literária das literaturas hispânicas e aprofundar a sensibilidade da Crítica Literária contemporânea em temas relevantes para o século XXI, como a relação entre culturas de língua espanhola e migração.

Agradecemos às autoras e aos autores pela sua valiosa contribuição ao presente número, que reforça a relevância de tais estudos no campo hispanista, tanto no cenário brasileiro quanto no global, e desejamos a todos uma excelente leitura dos trabalhos que o compõem.

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista¹
Editora-chefe

Valdecy de Oliveira Pontes²
Editor-adjunto

1 Doutora em Linguística (IEL/UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal da Bahia e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: liviamarufc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7137-5473>.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>.

Uma análise diatópica do uso dos demonstrativos na variedade do espanhol sevilhano

Graziela Bassi Pinheiro³

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal descrever o uso dos demonstrativos na modalidade oral da variedade do espanhol andaluz. O interesse decorre da possibilidade de redução no sistema ternário dos demonstrativos, podendo ser identificadas duas principais normas em espanhol: (i) *ese* encaixa-se no campo funcional de *aquel*, estabelecendo uma variável em que *ese* se opõe a *este*; (ii) *ese* se neutraliza e *este* se opõe a *aquel*, algo parecido ao que ocorre em algumas variedades do português brasileiro. Desse modo, avançamos a pesquisa analisando como ocorre essa variação no espanhol falado em Sevilha. Utilizamos o referencial teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista e analisamos os dados disponíveis no Corpus do PRESEEA (*Proyecto Para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*). Segundo Eguren Gutiérrez (1999), *este* também pode assumir os valores anafóricos e catafóricos, ou seja, de retomada textual ou para introduzir algum assunto, respectivamente. Contudo, os dados analisados nos indicam a preferência quantitativa de *ese* (“*el Trump ese es un personaje [...] no sé todavía cómo ha ganado ese tío*”). Também foram observadas variações com os usos dêiticos de primeira, segunda e terceira pessoa. Além disso, outros usos foram identificados nas análises dos demonstrativos, tais como operadores conversacionais, valores afetivos e irônicos.

Palavras-chave: Língua Espanhola; Variedade Andaluza; Demonstrativos; Norma linguística; Variação linguística.

Abstract: The objective of this research is to describe the use of demonstratives in the oral modality of the Andalusian Spanish variety. The interest stems from the possibility of reducing the ternary system of demonstratives, where two main norms can be identified in Spanish: (i) *ese* fits into the functional field of *aquel*, establishing a variable in which *ese* is opposed to *este*; (ii) *ese* is neutralized and *este* is opposed to *aquel*, something similar to what occurs in some varieties of Brazilian Portuguese. We advance the research by analyzing how this variation occurs in the Spanish spoken in Seville. Based on the theoretical-methodological framework of Variationist Sociolinguistics, we analyzed the data available in the PRESEEA Corpus. The results reveal, a variation in the use of *este* and *ese* with anaphoric function and others uses, such as conversational operators and affective and ironic values. According to Eguren Gutiérrez (1999), this can also assume anaphoric and cataphoric values, that is, for textual reference or to introduce a subject, respectively. However, the data analyzed indicate a quantitative preference for *ese* (“*el Trump ese es un personaje [...] no sé todavía cómo ha ganado ese tío*”). Variations with deictic uses of the first, second, and third person were also observed. Furthermore, other uses were identified in the analyses of demonstratives, such as conversational operators, affective, and ironic values.

Keywords: Spanish; Andalusian variety; Demonstratives; Linguistic norm; Linguistic variation.

³ Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora substituta do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: grazielabassi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-1368>

Introdução

Este trabalho reúne os resultados obtidos de uma pesquisa de conclusão de curso em que foram analisados os usos efetivos dos demonstrativos na variedade sevilhana do espanhol, portanto, uma variedade diatópica da língua, pois estamos considerando o fator regional como um variante na análise. Assim, para uma melhor organização da exposição, em um primeiro momento, iremos introduzir o tema, abordando sobre o que são os demonstrativos com ênfase nos usos de cada uma das séries (este, ese, aquel), seguido do debate sobre o uso variável dos demonstrativos na variedade de análise. Em uma segunda parte, iremos mostrar a metodologia e o corpus utilizado e sequencialmente os resultados obtidos.

Os demonstrativos, segundo os autores Bello (1984) e Eguren Gutiérrez (1999), podem assumir as funções de dêiticos, anafóricos, catafóricos, valores afetivos e depreciativos, formas fixas e de operadores conversacionais. Os dêiticos são um vínculo referencial entre certas unidades ou expressões linguísticas, que representa o signo no mundo ou no universo do discurso, por meio do qual se identificam “indivíduos” em relação com as variáveis básicas de todo ato comunicativo: o falante, o interlocutor (ou interlocutores), o momento e o lugar em que se emite um enunciado.

Os anafóricos são referenciadores textuais de algum termo ou porção do texto que já foi dito. Os catafóricos são referenciadores de algum termo ou porção do texto que será dito. Os demonstrativos, também, podem ser usados para aproximar afetivamente o referente do interlocutor ou, ainda, podem afastá-lo em tom de desprezo. Os demonstrativos podem aparecer em locuções, tais como: *eso que* (valor concessivo); *esto es* (*es decir*) e *en eso/esto/estas* com significado de *entonces*. Os operadores conversacionais são as “*muletillas*”, como *estooo/ esteee* (habitual em boa parte da América hispânica).

Os autores, ainda, descrevem a classe ternária tradicional dos demonstrativos e relacionam cada um dos termos a uma pessoa do discurso: *Este* se relacionando com o *Yo*, *Ese* com o *tú* e *aquel* com *él/ella*. Porém, introduzem que há a possibilidade de uma redução para uma classe binária. Bello (1984) reconhece que há reduções quantos aos usos e Eguren Gutiérrez (1999) indica que essas reduções ocorrem somente no espanhol da América.

1. Sobre os demonstrativos

Desse modo, como é de conhecimento (Eguren Gutiérrez, 1999), o sistema de demonstrativos no espanhol se divide em três séries:

Quadro 1 – Classes dos demonstrativos em espanhol⁴

	Masculino		Feminino		Pronome
1ª série	este	estos	esta	estas	esto
2ª série	ese	esos	esa	esas	eso
3ª série	aquel	aquellos	aquella	aquellas	aquello
	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sg.

Fonte: Pinheiro (2025), adaptado de Eguren Gutiérrez (1999).

O demonstrativo *este* representa a primeira série dessa classe e, segundo Bello (1984) e Eguren Gutiérrez (1999), indica proximidade de quem fala ou quem escreve, tanto uma proximidade física/espacial, quanto temporal. Desse modo, podemos dizer que os demonstrativos possuem função de dêixis ao indicar espacialmente e/ou temporalmente algum objeto próximo ao enunciador.

Segundo Eguren Gutiérrez (1999), a primeira série (*este*) também pode assumir os valores anafóricos (A) e catafóricos (B), ou seja, de retomada textual ou para introduzir algum assunto, respectivamente. Conforme observamos nos seguintes exemplos, há a retomada da palavra *izquierda* com o demonstrativo da primeira série *esta*. No segundo enunciado temos o demonstrativo da primeira série *esto* introduzindo o que será tratado, uma função catafórica:

(a) Cuando la derecha quiso pactar con la izquierda, esta, rechazó la oferta; Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).⁵

(b) Aunque no se pueda demostrar, debéis creer en esto: Dios existe; Debéis creer en esto, aunque no se pueda demostrar: Dios existe⁶ (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 943).

Contudo, Eguren Gutiérrez (1999, p. 942) aponta que habitualmente na fala também se utiliza a segunda série, isto é, *ese*, para o uso com função anafórica: “existe un predominio del demostrativo

4 Na tabela, separamos na última coluna (pronome) as formas usadas apenas como pronome. As formas presentes nas colunas anteriores podem apresentar tanto o uso de pronome (*me han regalado aquellos*), como de determinante (*me han regalado aquellos juguetes*).

5 Os exemplos retirados das gramáticas estão organizados por letras e os exemplos extraídos do corpus PRESEEA estão enumerados por números.

6 Tradução nossa: (a) Quando a direita quis fazer um pacto com a esquerda, esta, recusou a oferta. (b) Ainda que não se possa demonstrar, devem acreditar nisto: Deus existe; devem acreditar nisto, ainda que não se possa demonstrar: Deus existe.

este tanto em anáfora quanto em catáfora, aunque, habitualmente, en el diálogo se utilice la serie del demostrativo *ese* para referirse a lo dicho por el interlocutor⁷”.

Em oposição à forma *aquel*, *este* também pode ser utilizado na escrita como referenciador textual anafórico, para evitar uma ambiguidade. Assim, como se observa em (C), *aquel* retoma o termo que está mais distante no enunciado, *el hombre*, e *este* retoma o termo dito por último, *el mono*:

(c) El hombre y el mono se rascan, *aquel* la greña, murmurando, y *este*, las costillas, como si tocasse la guitarra⁸ (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).

Outro uso associado à primeira série dos demonstrativos, porém, segundo Eguren Gutiérrez (1999), favorecido em variedades americanas, é a função de *este* como operador conversacional, ou como indicado por Eguren Gutiérrez, *muletillas*:

(d) Usos no deícticos o anafóricos de los demostrativos son las muletillas *estooo...* o *esteee...* (Habitual esta última en buena parte en Hispanoamérica), la frase de relleno y (todo) *eso* (es tan caro y todo *eso* que) o la expresión a *eso* de en construcciones con valor semántico temporal (a *eso* de la una⁹) (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 943).

O autor também indica o uso de *este* expressando um valor afetivo, para aproximar o objeto referenciado do tempo ou do espaço do enunciador.

(e) Este niño es de oro, siempre ayudándome.¹⁰

Por sua vez, o demonstrativo *ese* representa a segunda série desta classe e, na sua função dêitica, indica proximidade a quem se fala ou a quem se escreve, podendo marcar tempo não tão presente em relação a ambas as pessoas do discurso.

7 Tradução nossa: Existe um predomínio do demonstrativo este tanto em anáfora quanto em catáfora, ainda que, habitualmente, no diálogo se utilize a série do demonstrativo ese para se referir ao que foi dito pelo interlocutor.

8 Tradução nossa: O homem e o macaco se coçam, este coça o cabelo, murmurando, e este coça as costelas, como se tocasse violão.

9 Tradução nossa: Os usos não dêiticos ou anafóricos de demonstrativos são as “muletas” *estooo... ou esteee...* (este último é comum em grande parte da América Latina), a frase de preenchimento e (tudo) isso (é tão caro e tudo mais) ou a expressão sobre em construções com valor semântico temporal (*a eso de la una*).

10 Tradução nossa: Este menino é de ouro, sempre me ajudando.

Bello (1984) e Eguren Gutiérrez (1999) afirmam que *ese* e suas variantes têm função primordial anafórica (F), isto é, operam como recuperador de informação já dita ou compartilhada no discurso. No enunciado (F), o demonstrativo *eso* retoma o que já foi dito, *Dios existe*:

(f) Dios existe. Eso es verdad. Aunque no se pueda demostrar ¹¹ (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).

Alguns gramáticos observam que a forma *ese* pode entrar em concorrência com *este*, quando a primeira série também se ocupa da função anafórica. Entre eles, Bello (1984, p. 100) afirma: “alguna vez, sin embargo, se emplean con la misma diferencia de significado *este*, *esto* y *ese*, *eso*.¹²”

Também opondo-se a *este*, a segunda série adquire valor afetivo expressando, contudo, distanciamento, isto é, em algumas situações *ese* é utilizado para afastar, semanticamente, o falante de alguma situação ou de alguém: [...] sustituye este por ese en señal de distanciamiento, dando lugar en ocasiones a lo que se ha llamado el ‘*ese despectivo*’¹³ (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 941):

(g) Esos jovencitos de hoy en día... no quieren estudiar ni trabajar. ¹⁴

Finalmente, a terceira série *aquel*, em sua função dêitica (H e I), indica um distanciamento de ambas as pessoas do discurso, seja temporal ou espacialmente. Assim, Bello (1984) afirma que *este* marca presente, enquanto *aquel*, o passado ou o futuro, logo, tempos distantes do momento da enunciação. Dessa maneira, explicitado no enunciado (H), se indica espacialmente que os alimentos desses cavaleiros estarão distantes. No enunciado (I), o *aquellos* indica um tempo passado:

(h) Hágote saber, Sancho, que es honra de los caballeros andantes no comer en un mes, y ya que coman, sea de *aquello* que hallaren más a mano (Bello, 1984, p. 99).

(i) ¡Ay de las madres en *aquellos* días!¹⁵ (Bello, 1984, p. 99).

11 Tradução nossa: Deus existe. Isso é verdade. Ainda que não se possa demonstrar.

12 Tradução nossa: Alguma vez, contudo, se empregam com a mesma diferença de significado *este*, *esto* e *ese* e *eso*.

13 Tradução nossa: Substitui *este* por *ese* em sinal de distanciamento, dando lugar em ocasiões ao que se chama de ‘*ese despectivo*’.

14 Tradução nossa: Esses jovens de hoje em dia... não querem estudar e nem trabalhar.

15 Tradução nossa:

Digo-te, Sancho, que é uma honra para os cavaleiros andantes não comer durante um mês e, se comerem, é o que tiverem à mão.

Ai das mães daqueles dias!

Além dessa função, o *aquel*, assim como as duas demais séries dos demonstrativos, pode operar como um referenciador textual anafórico (J), isto é, recuperando uma informação dada. Como já explicitado anteriormente, neste uso, *aquel* se opõe a *este*, a fim de se evitar ambiguidade, indicando o primeiro distanciamento e, o segundo, proximidade:

(j) Divididos estaban caballeros y escuderos, *éstos* contándose sus vidas y *aquéllos* sus amores¹⁶ (Bello, 1984, p. 99).

O breve levantamento dos estudos gramaticais, mostra que as formas dos demonstrativos são multifuncionais, conforme sintetiza o quadro 2:

Quadro 2 – Valores atribuídos aos demonstrativos				
Valor	Forma	EST- (1ª Série)	ES- (2ª Série)	AQUEL- (3ª Série)
1. Dêitico				
	1ª Pessoa	X		
	2ª Pessoa		X	
	3ª Pessoa			X
2. Anáfora		X	X	
3. Diferenciador textual anafórico (este x aquel)		X		X
4. Catáfora		X		
5. Afetivo (proximidade)		X		
6. Despectivo (distanciamento)			X	
7. Operador conversacional		X		

Fonte: Pinheiro (2025).

Embora esse estudo introdutório (sintetizado no quadro 2) apenas indique o contexto de anáfora como potencialmente variável, sabemos que também se questiona a divisão ternária clássica dos demonstrativos com valor dêitico em algumas variedades da língua espanhola. Nessa direção, Moreira (2013) destaca a existência de um sistema binário para os demonstrativos, mostrando uma desapareição ou enfraquecimento da 3ª série que ocasiona a oposição entre *este* e *ese/aquel*. Se, por um lado, alguns estudos asseguram que essa variação estaria limitada as variedades do espanhol da América (RAE, 2010), Moreira (2013) defende que esse fenômeno ocorra também em variedades peninsulares.

¹⁶ Tradução nossa: Divididos estavam cavaleiros e escudeiros, estes contando uns aos outros sobre suas vidas e aqueles sobre seus amores.

1.1. Os usos de ‘este’ e suas variantes

O pronome demonstrativo *este* representa a primeira série dessa classe e, segundos as gramáticas analisadas, indica proximidade de quem fala ou quem escreve, tanto uma proximidade física/espacial, quanto temporal. Desse modo, podemos dizer que os demonstrativos possuem função dêitica de indicar espacialmente e/ou temporalmente alguma coisa próxima ao enunciador. Em *esta semana*, o pronome *este* funciona com um referenciador dêitico, pois segundo Bello (1984, 99), indica tempo presente em relação a quem fala.

Segundo Eguren Gutiérrez (1999), a primeira série também pode assumir os valores anafóricos (1) e catafóricos (2), ou seja, de retomada textual ou para introduzir algum assunto, respectivamente. Os dois usos podem ser observados nos respectivos enunciados. No primeiro temos a retomada da palavra *izquierda* com o demonstrativo da primeira série *esta*. No segundo enunciado temos o demonstrativo da primeira série *esto* introduzindo o que será tratado, uma função catafórica:

(1) Cuando la derecha quiso pactar con la izquierda, esta rechazó la oferta; Finalmente, la derecha propuso un pacto a la izquierda, tal y como estaban las cosas, esta, no podía aceptar la oferta (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 941).

(2) Aunque no se pueda demostrar, debéis creer en esto: Dios existe; Debéis creer en esto, aunque no se pueda demostrar: Dios existe (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).

Porém, a norma gramatical aponta que habitualmente nos diálogos também se utiliza a segunda série (isto é, *ese*) para o uso com função anafórica:

En concreto, existe un predominio del demostrativo *este* tanto en anáfora cuanto en catáfora, aunque, habitualmente, en el diálogo se utilice la serie del demostrativo *ese* para referirse a lo dicho por el interlocutor (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).

Em oposição à forma *aquel*, *este* também pode ser utilizado na escrita como referenciador textual anafórico, com a finalidade de evitar uma ambiguidade. Assim o *aquel* retoma o termo que está mais distante no enunciado, *el hombre*, e *este* retoma o termo dito por último, *el mono*. Como se observa em (3):

(3) El hombre y el mono se rascan, *aquel* la greña, murmurando, y *este*, las costillas, como si tocara la guitarra (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).

Outro uso muito recorrentemente associado à primeira série dos demonstrativos, porém, segundo Eguren Gutiérrez (1999), restrito somente às variedades americanas, é a função do *este* como operador conversacional. O autor também indica o uso de *este* expressando um valor afetivo, para aproximar o objeto referenciado do tempo ou do espaço do enunciador:

Emplea, por ejemplo, el demostrativo de cercanía *este* donde deberían usarse *ese* o *aquel*, bien con un valor afectivo, bien para acercar subjetivamente algo que está alejado en el tiempo o en el espacio, o quizás para expresar un mayor grado de implicación en la situación. O sustituye *este* por *ese* en señal de distanciamiento, dando lugar en ocasiones a lo que se ha llamado el ‘*ese despectivo*’ (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 941).

1.2. Os usos de ‘ESE’ e suas variantes

O demonstrativo *ese* representa a segunda série desta classe e, na sua função dêitica (4), indica proximidade a quem se fala ou a quem se escreve, podendo marcar tempo não tão presente em relação a ambas as pessoas do discurso. No enunciado a seguir, a segunda série dos demonstrativos *esas* indica espacialmente as frutas que estava fazendo referência, e que estão próximas ao interlocutor:

(4) No digo yo, Sancho, que sea forzoso a los caballeros andantes no comer otra cosa, sino *esas* frutas que dices (Bello, 1994, p. 99).¹⁷

O *ese* e suas variantes têm função primordial anafórica (5), isto é, operam como recuperador de informação já dita ou compartilhada no discurso. No enunciado (5), o demonstrativo *eso* retoma o que já foi dito, *Dios existe*:

(5) Dios existe. *Eso* es verdad. Aunque no se pueda demostrar (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 942).

Alguns gramáticos observam que a forma *ese* pode entrar em concorrência com *este*, quando a primeira série também se ocupa da função anafórica. Nessa direção, Bello (1984, 100) afirma que “alguna vez, sin embargo, se emplean con la misma diferencia de significado *este*, *esto* y *ese*, *eso*.”

Também opondo-se a *este*, a segunda série adquire valor afetivo expressando, contudo, distanciamento, isto é, em algumas situações *ese* é utilizado para afastar, semanticamente, o falante de alguma situação ou de alguém:

17 Os enunciados (4), (6) e (8) são atribuídos, segundo Bello (1994), a Cervantes.

Emplea, por ejemplo, el demostrativo de cercanía *este* donde deberían usarse *ese* o *aquel*, bien con un valor afectivo, bien para acercar subjetivamente algo que está alejado en el tiempo o en el espacio, o quizás para expresar un mayor grado de implicación en la situación. O sustituye *este* por *ese* en señal de distanciamiento, dando lugar en ocasiones a lo que se ha llamado el ‘*ese despectivo*’ (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 941).

1.3. Os usos de AQUEL e suas variantes

A terceira série, em sua função dêitica (6 e 7), indica um distanciamento de ambas as pessoas do discurso, seja temporalmente ou espacialmente. Assim, Andrés Bello (1984) afirma que *este* marca presente, enquanto *aquel*, o passado ou o futuro, logo, tempos distantes do momento da enunciação. Dessa maneira, explicitado no enunciado (6), se indica espacialmente que os alimentos desses cavaleiros estarão distantes. No enunciado de número 07, o *aquellos* indica um tempo passado:

(6) Hágote saber, Sancho, que es honra de los caballeros andantes no comer en un mes, y ya que coman, sea de *aquello* que hallaren más a mano (Bello, 1984, p. 99).

(7) ¡Ay de las madres en *aquellos* días! (Bello, 1984, p. 99).

Com a função dêitica, *aquel* vem muitas vezes acompanhado do advérbio de lugar *allí*, para reforçar a distância do enunciador:

El demostrativo *este* (y el adverbio locativo *aquí*) identifican el lugar en que el que se encuentra el hablante, *ese* (y *ahí*) se refieren al lugar donde se halla el interlocutor y *aquel* (y *allí*) apuntan a localizaciones distintas de las ocupadas por el hablante o el interlocutor (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 940).

Além dessa função, o *aquel*, assim como as duas demais séries dos demonstrativos, pode operar como um referenciador textual anafórico (8), isto é, recuperando uma informação dada. Como já explicitado anteriormente, neste uso, *aquel* se opõe a *este*, a fim de se evitar ambiguidade, indicando o primeiro distanciamento e, o segundo, proximidade. Logo, neste enunciado (8), o demonstrativo da primeira série, *estos*, retoma o termo *escuderos* e o *aquellos* retoma *caballeros*:

(8) Divididos estaban caballeros y escuderos, *éstos* contándose sus vidas y *aquellos* sus amores (Bello, 1984, p. 99).

1.4. Usos variáveis dos demonstrativos

Visando mostrar como tem sido a abordagem da variação no uso dos demonstrativos, na modalidade oral, baseamos a discussão em estudos descritivos e gramaticais.

Propondo-se a analisar e comparar o funcionamento dos demonstrativos no espanhol e no português brasileiro, Moreira (2013) explica que, de modo geral, essas formas podem ter duas funções principais: referenciar (i) algo que está presente no texto (uso endofórico) ou (ii) algo fora do texto (uso exofórico).

No que se refere aos aspectos da variação no uso dos demonstrativos no português brasileiro (PB) e no espanhol (E), Moreira (2013) parte do princípio das “assimetrias inversas”, segundo o qual se identifica, na aparente proximidade entre os sistemas das duas línguas, uma aproximação invertida, revelada quando submetida a uma análise profunda dos elementos aparentemente similares. Quando aplicado ao caso dos demonstrativos, o princípio revela que:

No PB, há uma tendência ao retrocesso da primeira série e crescimento da segunda, ou seja, há uso da forma *esse* em lugares nos quais diferentes normativas esperariam *este*. Já em E, se dá uma outra assimetria: a extensão da segunda série (*ese*) para valores normativamente atribuídos à terceira (*aquel*) (Moreira, 2013, p. 97).

Para além da aproximação existente, no espanhol, entre a segunda e terceira séries, conforme discutida por Moreira (2013), há ainda, segundo a RAE (2010, 330), a oposição da primeira série dos demonstrativos em relação à terceira série, gerando o sistema binário: *este* x *aquel*, resultante da neutralização ou desuso da segunda série (*ese*):

Algunos análisis actuales postulan, en cambio, una oposición entre *este*, que denota cercanía al hablante, y *aquel*, que indica lejanía. El demostrativo *ese* sería el elemento no marcado que puede tomar ambos valores y que se usa en situaciones en las que la relación de proximidad no es relevante (RAE, 2010, p. 330).

Além disso, também se reconhece que a terceira série, em alguns países americanos, não é muito utilizada, se formando assim um sistema binário da língua, em que *este* se opõe a *ese*:

En algunos países americanos se reducen las series ternarias a las binarias de otra manera: el demostrativo *aquel* queda reservado para los usos literarios o para la deixis evocadora [...], de forma que la deixis ostensiva se lleva a efecto con los demostrativos *este* y *ese* (y sus variantes morfológicos) (RAE, 2010, p. 330).

Nesse fragmento, a RAE (2010) explica que a terceira série muitas vezes, na América Latina, se reduz a apenas usos literários ou *deixis* evocativa.

Também para Eguren Gutiérrez (1999, p. 939), os usos de cada série dos demonstrativos não são totalmente uniformes. Observando o caráter diatópico da variação do demonstrativo em espanhol, o autor explica que a segunda série (*ese*) assume, muitas vezes, o lugar da terceira (*aquel*) em variedades do espanhol da América, estabelecendo, assim, um sistema binário, em que *este*, referente ao que está próximo ao enunciador, se diferencia de *ese*, referente ao que não está próximo ao enunciador.

Na mesma direção, Bello (1984) e Hernández Alonso (1996) citam, de modo superficial e generalizado, que a primeira e a segunda séries dos demonstrativos podem ser empregados com a mesma função, ou seja, em variação. Assim, temos que a variação e a consequente redução de um sistema ternário clássico para um sistema binário é reconhecida e citada em algumas das gramáticas analisadas. Em comum, todos apresentam a descrição de que tais variações só ocorrem em países americanos.

Moreira (2013) afirma, por outro lado, que há estudos quantitativos que mostram o avanço de *ese* sobre *aquel* tanto na América, como na Espanha. Esse é o posicionamento defendido, por exemplo, por Kany (1969):

En el español de América existe una tendencia a hacer caso omiso de ‘aquel’ y sustituirlo por ‘ese’ en la mayoría de las circunstancias. De esta manera, ‘ese’ soporta una doble carga, perdiendo su expresividad. En realidad, semejante uso se puede hallar en el español peninsular y se remonta al lenguaje antiguo, en el cual se empleaba ‘ese’ con frecuencia allí donde la lengua consagrada actual exige ‘aquel’ (Kany, 1969, p. 170).

Se recuperarmos outros trabalhos que comparam a situação dos demonstrativos no espanhol e no português brasileiro, encontraremos o estudo de Stradioto (2012), um estudo comparativo realizado entre a variedade de Belo Horizonte (PBH) e a Cidade do México (ECM). Segundo a autora:

Está havendo uma reorganização no sistema de referência dêitica expresso pelos demonstrativos no português de Belo Horizonte e no espanhol da Cidade do México. Diferentemente da visão veiculada em estudos tradicionais, a relação entre demonstrativos e pessoas do discurso nessas variedades não se baseia na correspondência *este* = 1º pessoa (falante), *es(s)e* = 2º pessoa (ouvinte) e *aquel* (*e*) = 3º pessoa, mas sim *esse* = campo do falante e do ouvinte e *aquele* = fora do campo do falante e do ouvinte para o PBH e *este* = campo do falante e *aquel* = fora do campo do falante para o ECM (Stradioto, 2012, p. 42).

O estudo de Moreira (2013), que observou as ocorrências dos demonstrativos em falas de ouvintes em programas de rádio de Madri, Buenos Aires, São Paulo e Salvador, também evidenciou que a ocorrência da 2ª série (*esse/ese*) é maior em ambas as línguas, no PB pela oposição *esse (este)* x *aquela* e, no espanhol, pela oposição *ese (aquel)* x *este*. Desse modo, pode-se afirmar que “em ambas as línguas, há um desequilíbrio que dá lugar a assimetrias diferentes, sendo a primeira série a que perde espaço no PB e a terceira série a que se reduz no E” (Moreira, 2013, p. 105).

A fim de verificar como se comportam as formas demonstrativas na variedade andaluza, revelando, se for o caso, novos contextos de variação no sistema pronominal também em variedades do espanhol peninsular, é que se propõe este estudo.

Escolhemos a cidade de Sevilha, da região andaluza, por haver muitos estudos que defendem a influência do andaluz sobre a formação do espanhol americano. Nessa direção, Fernández-Ordóñez (2015) afirma que:

El español hablado en Andalucía occidental y Canarias comparte dos características que también se extendieron a toda América, por lo que se suelen agrupar todas esas variedades bajo el nombre de español atlántico (Catalán [1985] 1989): 1) el seseo - ceceo o pérdida de la distinción fonológica entre las consonantes fricativas sordas /s/ y /θ/, propias del español europeo; y 2) el empleo de ustedes como forma única de tratamiento, formal y de confianza, en la segunda persona del plural en detrimento de vosotros (Fernández-Ordóñez, 2015, p. 397).

Por sua parte, Frago Garcia (1992) explica que os motivos que o levaram à hipótese andalucista se deve ao protagonismo andaluz muito grande na colonização da América, marcado pela alta participação da população dessa região no povoamento dos territórios indígenas.

2. Preseea

O *corpus* PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España e de América*) teve seu início em 1996 como uma ideia, ainda em fase inicial, por Moreno Fernández. O nome é formado por siglas que expressam os objetivos gerais do projeto, que promovem investigar e investir em algo muito valioso no futuro para a língua espanhola e ser de muita utilidade para as pessoas que se ocupam dela. Para tanto, o *corpus* está formado por entrevistas sociolinguísticas coletadas por grupos de pesquisa associados. Para a criação desse *corpus*, foi necessário seguir algumas tarefas, como: adotar uma metodologia sociolinguística básica e comum, pois, assim, os materiais de análise teriam uma homogeneidade e seriam passíveis de comparação.

Os dados de análise do *corpus* consideram algumas variáveis sociais, que são: o sexo/gênero, idade e nível educativo. Quanto à organização etária, o proposto pelos pesquisadores foi:

- Grupo 01: informantes de 20 a 34 anos,
- Grupo 02: informantes de 35 a 54 anos
- Grupo 03: informantes com 55 anos ou mais.

Foi levado em consideração que a expectativa de vida do latino-americano é de 75,2 anos, em 2019 (CEPAL). Já para a organização educacional, as variantes que permeiam a variável de nível educativo são:

- Grupo 01: analfabetos, sem estudos. Ensino básico (até os 10-11 anos de idade);
- Grupo 02: Ensino fundamental (até os 16-18 anos de idade de escolarização);
- Grupo 03 - Ensino superior (universitário, técnico superior).

Desse modo, selecionamos os dados do *corpus* PRESEEA relativos à variedade de Sevilla. Para uma melhor visualização do processo de busca, traçamos nas linhas seguintes o passo a passo de como se deram as investigações. Assim, em um primeiro momento, entramos na aba de *corpus* disponível no site do projeto (<https://preseea.uah.es/corpus-preseea>) e ingressamos individualmente, em “Consulta Básica”, cada uma das formas variantes das três classes dos demonstrativos (*este, esta, esto, estas, estos / ese, esa, eso, esas, esos / aquel, aquella, aquello, aquellas, aquellos*), conforme ilustra a imagem 02:

Figura 01 - Aba principal de consulta ao *corpus*

The image shows the main interface of the Preseeca corpus search tool, divided into two main sections: 'CONSULTA BÁSICA' and 'CONSULTA AVANZADA'.

CONSULTA BÁSICA: This section has a search bar containing the word 'este'. To the right of the search bar are two buttons: 'Buscar' (Search) and 'Limpiar' (Clear).

CONSULTA AVANZADA: This section is expanded and contains several options for refining the search.

- Crear consulta:** A button to create a new search query.
- Mayúsculas:** A checkbox option.
- Ignorar diacríticos:** A checkbox option.
- TÉRMINO 1:** A section for entering the first search term. It includes a text input field with 'Forma ortográfica: casa', a text input field with 'Lema: casar', and a dropdown menu for 'Etiqueta gramatical: V.+'. There are also buttons for '?' and 'O'.
- FILTROS DISPONIBLES:** A section for selecting filters. It includes a list of cities (CIUDAD) with checkboxes, a dropdown for 'PARTICIPANTES' (set to 'Informantes'), and three columns of checkboxes for 'SEXO' (Hombre, Mujer), 'EDAD' (Grupo I, Grupo II, Grupo III), and 'NIVEL DE ESTUDIOS' (Bajo, Medio, Alto).

Fonte: <https://preseea.uah.es/corpus-preseea>

Conforme mostra a figura 01, foram selecionadas nos “filtros disponíveis” a variedade analisada. Após essas organizações prévias, tivemos acesso a todas as entrevistas com entradas do demonstrativo *este*, e todas foram baixadas e armazenadas, no *drive* pessoal, em uma pasta intitulada *Corpus* - Sevilha. Se adotou o critério de baixar a transcrição da entrevista que apresentasse ao menos um demonstrativo na fala do informante. Também foram baixados os áudios das entrevistas para o auxílio da pesquisa em eventuais análises na percepção de algum fator fonético- fonológico que pode permitir maior efetividade de análise.

Desse modo, foram analisados dados de 09 informantes homens, 03 de idades entre 20 e 34 anos, 03 de idades entre 35 e 54 anos e 03 com idades superiores a 55 anos. Em cada grupo de idade, há um homem de escolaridade baixa, ou seja, com até 05 anos de escolarização, um homem de escolaridade média, de 10 a 12 anos de escolarização, realizando o ensino secundário, e um homem de escolaridade alta, com ensino superior, atingindo pelo menos 15 anos de escolarização. O mesmo ocorre entre as mulheres. Por tanto, encontramos 18 informantes na variedade diatópica selecionada. Na tabela seguinte (1), apresentamos a quantidade de informantes distribuída em função das variáveis extralinguísticas controladas:

Tabela 1 – variáveis controladas e quantidade de informantes nos dados do *corpus* PRESEEA

Variáveis	Faixa etária e Escolaridade									
Idade	20 - 34 anos			35 - 54 anos			55 anos ou +			
Sexo										
Homens	Escolaridade			Escolaridade			Escolaridade			
	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Mulheres	20 - 34 anos			35 - 54 anos			55 anos ou +			
	Escolaridade			Escolaridade			Escolaridade			
	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Total	6			6			6			18

3. Uso dos demonstrativos em Sevilha

A tabela 02 nos mostra a quantidade de cada um dos demonstrativos utilizados nas entrevistas dos informantes de Sevilha:

Tabela 02 - Quantidade de demonstrativos - Sevilha

Demonstrativos em Sevilha					
1ª série		2ª série		3ª série	
Este	120	Ese	160	Aquel	4
Esta	72	Esa	155	Aquella	11
Esto	126	Eso	549	Aquello	18
Estas	52	Esas	40	Aquellas	1
Estos	36	Esos	33	Aquellos	5
Total	406 (29%)	Tota 1	937 (68%)	Total	39 (3%)

Fonte: Pinheiro (2025).

A quantidade total encontrada foi de 1382 demonstrativos, sendo que a grande parte dessa ocorrência foi de demonstrativos da segunda classe *es-*, enquanto que a terceira classe *-aquel-* foi pouco utilizada nas falas.

Tabela 03 - Recorrências das três séries dos demonstrativos no corpus analisado de Sevilha

VALOR	EST	ES	AQUEL	TOTAL
Dêiticos 1º pessoa	215 (75%)	71 (25%)	0	285 (100%)
2º pessoa	5 (6%)	79 (94%)	0	84 (100%)
3º pessoa	3 (4%)	37 (49%)	36 (47%)	76 (100%)
Anáfora	156 (18%)	727 (82%)	0	883 (100%)
Catáfora	7 (29%)	17 (71%)	0	24 (100%)
Operadores Conversacionais	6 (21%)	22 (79%)	0	28 (100%)
Valores afetivos	34 (64%)	19 (36%)	0	53 (100%)
Formas fixas	3 (6%)	43 (88 %)	3 (6%)	49 (100%)

TOTAL	430 (29%)	1014 (68%)	39 (3%)	1483¹⁸ (100%)
--------------	-----------	------------	---------	---------------------------------

Fonte: Pinheiro (2025).

Diante dos dados quantitativos expostos na tabela 03, o valor dêitico presente nas três séries se organiza, nos dados observados de Sevilha, numa relação tripartida, isto é, a série *este* relaciona-se à dêixis de primeira pessoa, enquanto a segunda e a terceira séries, à segunda e à terceira pessoas, respectivamente. Porém, conseguimos analisar, também, algumas variações quanto aos usos e ao que se prevê na revisão da tradição gramatical que fizemos, pois identificamos que para a dêixis de 1º pessoa, em 71 casos (25%), se utilizou a segunda série dos demonstrativos. Do mesmo modo, identificamos nas dêixis de 2º e 3º pessoas variações quanto ao descrito.

Podemos observar que a primeira série (*este*) se relaciona especialmente ao valor dêitico e ao valor anafórico, podendo ainda assumir outros sentidos de maneira mais discreta. Para o sentido de operador conversacional, que auxilia o informante a trazer mais coesão para sua fala, foram encontrados caso das duas primeiras séries, com maior recorrência da segunda série.

A série *ese* se destaca na função anafórica (727 casos), embora também ocorra expressivamente na expressão de dêixis (187 casos - para as três pessoas do discurso). Para a função catafórica, identificamos as duas primeiras séries, com mais casos utilizando a série *-es*. Para os usos de valores afetivos, irônicos ou de desprezo foram identificados casos somente nas duas primeiras séries, resultando no total 53 situações, com maior destaque para a primeira série.

As formas fixas encontradas resultaram em 49 casos, com exemplos de usos das três séries dos demonstrativos, em que a segunda série dominou a ocorrência, com exemplos de: *eso sí*, *eso es*, *todo eso* e *pues eso*. Por fim, a terceira série foi a de menor ocorrência, se destacando em maior parte para usos de dêiticos de 3º pessoa, seguidos dos casos de formas fixas.

Em resumo, é importante salientar que o sistema de demonstrativos na variedade diatópica em questão se concentra principalmente na expressão de valores dêiticos e anafóricos.

Pudemos perceber que os operadores conversacionais foram mais utilizados com a segunda série (79%), a primeira série foi utilizada em poucos casos (21%) e a terceira série não foi utilizada.

18 O total de funções encontradas dos demonstrativos foi superior ao valor de casos encontrados, pois algumas situações foram classificadas como tendo duas ou mais funções diferentes, exemplo: dêitico e valor afetivo ou dêitico e fórmula fixa.

As funções catafóricas e os valores afetivos e/ ou irônicos também se ampliaram para as duas primeiras séries e, também, encontramos variação quanto ao uso da função de dêixis.

4. Exemplos de variação

Para exemplificar alguns casos de variação quanto ao uso dos demonstrativos, listaremos alguns dos casos recolhidos do corpus PRESEEA. Em (1), temos o demonstrativo *-es* sendo utilizado com função de dêixis de primeira pessoa:

(1) E: muy abiertos
I: muy abiertos / en le / vamos / los inconvenientes que encuentro en esta / personalidad / social
E: sí / sí
I: es / mmm // que no hay un / cómo lo diría / no hay una / mmm / responsabilidad muy grande cuando / bueno / no somos muy responsables / en el sentido de / laboral / ¿no? / que a lo mejor en otros países sí he visto que / si dicen mañana hay que tener este trabajose tiene **ese** trabajo / aquí / bueno / es más menos un día / el el típico la típica frase ¡ya nos vemos!
E:
I: pues noes ya nos vemos mmm de verdad / sino que puede que ocurra o puede que no (...) (SEVI_M13_064)

O demonstrativo *ese* utilizado está com função dêitica de primeira pessoa, pois a informante está se referindo ao seu próprio trabalho. Anteriormente, ela utiliza o demonstrativo *este* e em seguida altera para o da segunda série, sendo reafirmado com o adjunto adverbial de espaço “*aquí*”.

Em (2), temos o demonstrativo *-est* com função de dêixis de segunda pessoa:

(2) E: ¿ah sí?
I: sí sí sí / vamos
E: y con respecto a las lluvias / ¿crees que cuando vienen las lluvias y en sentido de lluvias torrenciales son más fuertes que otros años? catástrofes así en general
I: yo creo que siempre ha habido catástrofes / que eso / son cíclicas / yo creo que con / yo no recuerdo / si cuando yo era pequeña había todo **este** tipo de fenómenos y de catástrofes / no lo recuerdo bien pero pero yo creo que sí que que siempre ha habido épocas en las que ha habido lluvias torrenciales / en las que / otras en las que ha habido movimientos de tierra en las que ha habido / mmm yo creo que eso ha pasado siempre / vamos
E: uhum que no to no tiene que ver solo y exclusivamente (SEVI_M22_042).

Nesse segundo enunciado, a informante utiliza o demonstrativo *este* para fazer referência aos acontecimentos meteorológicos que ela vivenciou quando era mais nova, portanto, um tempo

passado. Desse modo, o indicado seria a dêixis de 2ª pessoa, por retratar de situações que não estão em curso no momento presente.

Em (3), temos o demonstrativo *-es* com função de dêixis de terceira pessoa.

(3) E: uhum
I: en la calle Grabadores
E: y ¿cómo era aquella casa?
I: e **ese** piso era un poquito más pequeño
E: uhum
I: tenía un cuarto de baño solamente / el salón también era más pequeño / y después tuvimos oportunidad de cambiarnos aquí / porque la casa era mejor / esta casa tiene ascensor / la otra no la tenía / nosotros vamos para mayores / necesitábamos también una comodidad más
E: uhum (SEVI_M31_021).

No enunciado 03, a informante responde ao entrevistador utilizando a segunda série do demonstrativo *ese*, para falar sobre o apartamento em que morou quando era mais nova, referenciando um espaço distante do passado. A entrevistadora utiliza a terceira série para a mesma referência.

Em (4), temos o demonstrativo *-es* com função anafórica:

(4) I: entonces esa persona ya su vida manda él mismo
E: uhum
I: si él dice <cita> mira / yo me quiero suicid<palabra_cortada/> me quiero <vacilación/> porque no / tengo vida propia / vivo a costa de los demás </cita> / yo no veo de acuerdo en eso
E: claro / uhum
I: la verdad que sí / en **ese** sentido nada más ¿eh?
E: sí // uhum
I: es lo que yo<alargamiento/> opino / esa es
E: uhum
I: es doloroso / porque es <simultáneo> doloroso </simultáneo>" (SEVI_H11_002).

No enunciado (4), o informante utiliza a segunda série *ese*, para retomar o que já havia sido dito. Na frase “*en ese sentido*”, ele retoma por meio da função anafórica o tema que estava sendo debatido e conversado com o entrevistador. Como já supracitado, a função anafórica, segundo a norma gramatical, deveria ser utilizada pela primeira série, mas como já previsto por Eguren Gutiérrez (1999, p. 942), em situações comunicativas, a segunda série tende a ser a mais utilizada, como conseguimos demonstrar.

5. Considerações finais

Com a conclusão deste trabalho, pudemos observar, descrever e sistematizar os demonstrativos na fala de informantes do corpus PRESEEA de Sevilha. Verificamos que no contexto dêitico, houve variação no sistema ternário da variedade em questão: em Sevilha, 25% dos demonstrativos de dêiticos de primeira pessoa foram utilizados com a segunda série (-*es*), para os dêiticos de segunda pessoa foram utilizados 5% de demonstrativos da primeira série (-*est*) e para os dêiticos de terceira pessoa a maior ocorrência de demonstrativos foi com a segunda série (49%) e com os demonstrativos da terceira série -*aquel* obtivemos 47%. Em muitos casos foram utilizados adjuntos adverbiais de espaço: *aquí*, *alli/ahí*, *allá*, para reforçar qual seria a dêixis escolhida.

Há, também, um contexto que favorece a variação no uso dos demonstrativos nos dados de fala da variedade sevilhana. Trata-se do uso expressado pelo valor anafórico, isto é, fazendo referência à informação já introduzida no discurso. Como visto, a primeira e a segunda séries alteram-se nesse contexto, e a segunda série é a mais utilizada para tal função, sendo que nas descrições gramaticais, se entende que a primeira série deveria ser a utilizada para as funções endofóricas. Em Sevilha, encontramos 82% (-*es*). Embora, essa possibilidade tenha sido identificada por estudos gramaticais, como os de Bello (1984) e Eguren Gutiérrez (1999), observamos que há uma preferência quantitativa atribuída à forma *ese*, responsável por mais de 80% das ocorrências no contexto de anáfora. É importante destacar que esse cenário evidencia que também na península pode se observar a variação no uso das formas dos demonstrativos.

Embora a quantidade de dados relativos ao uso do demonstrativo com valor de catáfora seja bem menor que em relação aos valores anafóricos, devido à menor demanda funcional do gênero analisado. A ocorrência das formas *este* e *ese* indicam um possível cenário de variação, que deverá receber maior atenção à medida que se ampliem e diversifiquem os dados de análise, em futuros estudos. Mas, com os dados atuais, observamos que, em Sevilha, 70% dos casos de catáfora envolveram demonstrativos da série -*es*. Procedimento que também se estende ao uso de *este* e *ese* como operador conversacional na variedade em questão; pudemos observar casos com as duas primeiras séries, porém, em Sevilha, a segunda série foi a mais utilizada com quase 80% dos casos. Segundo a tradição normativa, a primeira série seria a mais utilizada com esta função de “*muletilla*”, porém descrita como sendo mais comum na hispanoamérica: “Usos no deícticos o anafóricos de los demostrativos son las muletillas esto... o estee... (Habitual esta última en buena parte en Hispanoamérica)” (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 943).

Em Sevilha, as formas fixas estiveram mais presentes com demonstrativos da segunda série (88%), e a norma gramatical reconhece mais usos com a segunda série de fato: “En cuanto a las formulas fijas, son especialmente numerosas aquellas en la que se emplea el llamado ‘eso polémico’: eso sí (que no), eso no, eso es, eso nunca, lejos de eso, todo menos eso, nada de eso, pero de eso a, etc.” (Eguren Guitérrez, 1999, p. 943). Para os valores de afeição, ironia ou de depreciação, os números foram baixos e foram utilizados com demonstrativos da primeira e segunda série, em maior quantidade: em Sevilha 64% forma *-est* e 36% forma *-es*, apresentando, novamente, uma maior preferência pela segunda série dos demonstrativos.

De tal modo, podemos notar, que existem diversos contextos que comprovam a variação quanto aos usos dos demonstrativos e uma redução em relação à divisão clássico ternário gramatical. Há uma prevalência dos usos para a segunda série dos demonstrativos, inclusive em valores que a gramática recomendaria o uso da primeira série, como para anáfora e dêixis de primeira pessoa. Identificamos diversos usos para os valores de forma fixa e também de operadores conversacionais, que são utilizados apenas para promover o diálogo e a interlocução entre os falantes, de modo geral, são vazios de sentido.

Desse modo, o estudo alcançou os objetivos iniciais: conseguir analisar os usos dos demonstrativos em uma variedade diatópica da língua e analisar a variação diatópica dos demonstrativos na língua espanhola e contribuir para a revisão da norma gramatical da língua espanhola a fim de se aproximar de uma abordagem mais pluricêntrica, promover reflexões para gramáticas descritivas, formar pensamentos críticos na formação de profissionais da língua, combater o preconceito linguístico e trazer apoio às políticas linguísticas. Conseguimos também promover reflexões que podem ser úteis para os estudos da língua espanhola como língua estrangeira, a fim de pensarmos sobre os usos efetivos que os demonstrativos adquirem na língua falada.

Referências

- ARAUJO, Leandro Silveira.; PINHEIRO, Graziela Bassi. O tratamento da variação dos demonstrativos em espanhol e em português: uma análise normativa. *Revista Intertexto*, v. 13, p. 125-147, 2020. <https://doi.org/10.18554/ri.v13i1.4666>
- BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, 1984.
- EGUREN GUTIÉRREZ, Luis Javier. Pronombres y adverbios demostrativos, Las relaciones deícticas. En: BOSQUE, I; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 929-970.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés. Dialectos del español peninsular. En: GUTIÉRREZ REXACH, J. (Coord.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Abingdon: Routledge, 2015. v. 2, p. 387-404.

FRAGO GRACIA, Juan Antonio. El "seseo": orígenes y difusión americana. In: HERNÁNDEZ ALONSO, César (Coord.). *Historia y presente del español de América*. 1992. p. 113-142. ISBN 84-86022-66-5.

FRAGO GRACIA, Juan Antonio; FRANCO FIGUEROA, Mariano. *El Español de América*. Cádiz: Servicios de Publicaciones - Universidad de Cádiz, 2001.

HERNÁNDEZ ALONSO, César. *Gramática funcional del español*. 3 ed. Madrid: Gredos, 1996.

KANY, Charles Emil. *Sintaxis Española*. Madrid: Gredos, 1969.

MOREIRA, Gisele Souza. *Os demonstrativos no português do Brasil e no espanhol: discutindo a construção de referências nas duas línguas e os diferentes graus de (in)definição em algumas expressões com demonstrativos*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, Graziela Bassi. *Os demonstrativos no espanhol andaluz: norma e uso*. 2022. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

PRESEEA. *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 2014. Disponível em: <http://preseea.linguas.net>. Acesso em 15 de setembro de 2022.

RAE. Manual de la nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa, 2010.

Real Academia Española (Comisión de Gramática). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 8º ed. Madrid: Editorial Espasa Calpe S.A.;1982.

STRADIOTO, Sara. *Dêixis na România Nova: o lugar dos demonstrativos no português de Belo Horizonte e no espanhol da Cidade do México*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

**Bibliotecas en plural:
horizontes de democratización literaria en
contextos comunitarios¹⁹**

Mariana Cortez²⁰
Luisa Fernanda Bustamante Ortiz²¹

Resumen: La *Biblioteca para Infância e Juventude Iguaçuense* (BIJI), en Foz do Iguaçu, se configura como un espacio donde la lectura literaria se entrelaza con expresiones artísticas y prácticas educativas, dando forma a un proyecto comunitario de largo alcance. Este artículo propone una reflexión sobre la noción de biblioteca, desbordándose en discusiones teóricas e históricas que permiten comprenderla como un espacio de constante transformación cultural y social. En ese sentido, se analizan los diálogos interinstitucionales que posibilitaron la conformación de redes y sistemas articulados con espacios de distintos formatos y territorialidades, lo cual refuerza la dimensión colectiva y plural de la mediación literaria. A partir de estas experiencias, se sostiene que la literatura, al inscribirse en dichas dinámicas, fortalece la participación comunitaria y consolida la biblioteca como un lugar privilegiado de encuentro, lectura y creación artística. Finalmente, se subraya su potencial democratizador tanto en contextos formales como no formales, trascendiendo limitaciones etarias y geográficas.

Palabras clave: Biblioteca comunitaria; mediación literaria; literatura; democratización de la lectura.

Resumo: A Biblioteca para Infância e Juventude Iguaçuense (BIJI), em Foz do Iguaçu, configura-se como um espaço onde a leitura literária se entrelaça com expressões artísticas e práticas educativas, dando forma a um projeto comunitário de longo alcance. Este artigo propõe uma reflexão sobre a noção de biblioteca, transbordando em discussões teóricas e históricas que a compreendem como um espaço de constante transformação cultural e social. Nesse sentido, analisam-se os diálogos interinstitucionais que possibilitaram a conformação de redes e sistemas articulados com espaços de diferentes formatos e territorialidades, o que reforça a dimensão coletiva e plural da mediação literária. A partir dessas experiências, sustenta-se que a literatura, ao inscrever-se nessas dinâmicas, fortalece a participação comunitária e consolida a biblioteca como um lugar privilegiado de encontro, leitura e criação artística. Por fim, sublinha-se o seu potencial democratizador em contextos formais e não formais, transcendendo limitações etárias e geográficas.

Palavras-chave: Biblioteca comunitária; mediação literária; literatura; democratização da leitura.

19 Este artículo es la reescritura del Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), titulado Ocupación literaria y análisis bibliotecario: memorial descriptivo de las mediaciones de lectura literaria en la *Biblioteca para Infancia e Juventude Iguaçuense* (BIJI) concluido por medio de carrera de Mediación Cultural – Artes y Letras, defendido en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) y aprobado en el año 2023.

20 Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: @mariana.cortez@unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2257-557X>

21 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada (PPGLC) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: lfb.ortiz.2019@aluno.unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5766-7410>

Introducción

El presente artículo se fundamenta en los caminos recorridos por la *Biblioteca para Infância e Juventude Iguaçuense* (BIJI), espacio en el que, a lo largo de casi cinco años, se han desarrollado actividades literarias y procesos de formación de usuarios orientados a la consolidación de un ambiente comunitario. Estas acciones se articularon con instituciones locales y proyectos universitarios, posibilitando la creación de redes interinstitucionales que contribuyen a la democratización de la literatura, entendida más allá del propio objeto libro. Este espacio inició sus actividades como un proyecto de extensión de la *Universidade Federal da Integração Latino-Americana* (UNILA) en 2014, con el propósito de apoyar la reconstrucción de bibliotecas en la región de la Triple Frontera (Paraguay, Argentina y Brasil) e impulsar propuestas de mediación de la lectura literaria en escuelas y otros espacios educativos. Posteriormente, gracias a la colaboración entre la Fundación Cultural de Foz do Iguaçu y la UNILA, la biblioteca obtuvo un espacio físico en la *Estação Cultural João Sampaio*, ubicada en la Vila C Nova, donde consolidó su papel comunitario. En este sentido, se aborda la noción de biblioteca desde dos perspectivas complementarias: por un lado, a través de un estudio bibliográfico que permite situarla como institución abierta, atravesada por procesos culturales y sociales; y, por otro, mediante las acciones concretas desarrolladas en la BIJI, donde la literatura se configura como mediadora natural del encuentro. En este marco, la mediación literaria se concibe como un dispositivo capaz de generar vínculos, experiencias artísticas y nuevas formas de habitar la biblioteca como un espacio posibilitador, en constante construcción (Petit, 2018). De esta manera, se busca resignificar la concepción de la biblioteca en función de su alcance territorial, considerando que los espacios en los que actúa son territorios vivos, habitados por poblaciones que expresan sus necesidades y encuentran en ella un lugar de respuesta y encuentro (Peña Gallego, 2016).

El enfoque adoptado se sitúa en la desestructuración de la idea de institucionalidad rígida que, desde sus orígenes, ha limitado la biblioteca para, al fin, comprenderla como un espacio en permanente transformación. Las prácticas desarrolladas se configuraron a partir de las condiciones y necesidades del entorno inmediato, lo que permite sostener que, en otros contextos o tiempos, la biblioteca puede adoptar nuevos formatos, intencionalidades e incluso propósitos. De allí se deriva la hipótesis de que cada biblioteca se construye a partir de la historia que la origina y le otorga sentido.

1. Hacia una (in)definición bibliotecaria latinoamericana: contextualización y perspectivas lectoras

Las bibliotecas se benefician en lo que pide su contexto como forma constructora-deconstructora de las prácticas culturales, por eso no es posible encerrarla o limitarla a una única concepción. ~Didier Alvarez (2005).

Las bibliotecas en América Latina, desde una óptica contemporánea, han transitado por diversas denominaciones y procesos de resignificación histórica antes de consolidarse como instituciones para el desarrollo sociocultural. Este reconocimiento, aunque heterogéneo en la región, se hace particularmente evidente en los países investigados, como Brasil y Colombia, donde dichas transformaciones han permitido ampliar sus funciones más allá de la custodia del conocimiento, convirtiéndolos en espacios estratégicos de mediación, inclusión y participación comunitaria. Este tránsito implicó un diálogo constante con diversas disciplinas, de las cuales la nutrieron para incorporar unidades de información y elementos conceptuales que la configuran como un espacio de “acción transversal entre lo social y lo cultural con lo tecnológico e innovador” (Gordillo Sánchez, 2017, p. 134), consolidándose así un espacio educativo y multidisciplinar. Sin embargo, persisten numerosos preconceptos y desinformación respecto de sus dimensiones y funciones. Por ello surge ~~entonces~~ la pregunta: ¿qué significa la biblioteca en su carácter común? ¿A qué debemos denominar biblioteca, considerando la multiplicidad de formas en que puede abordarse?

Este recorrido puede iniciarse problematizando la noción generalizada que concibe la biblioteca como una estructura destinada únicamente a la disposición de libros y al servicio de préstamo; definición que durante largo tiempo constituyó la más difundida. Desde una perspectiva más tradicional, la biblioteca se ha entendido como un museo de la información: “[...] son lugares donde se almacenan la historia cultural y los conocimientos, que nos proporcionan la clave para conocer tanto nuestra historia como la de otros” (Batt, 2006, p. 378). En este marco, la biblioteca se atribuía a estos espacios con el objetivo de adquirir y preservar materiales históricos, una función que se repitió. No obstante, conviene reforzar que dicho interés respondía principalmente a las necesidades de un sector privilegiado de la población, de modo que la adquisición de obras literarias en la óptica latinoamericana también representaba un ejercicio de poder, al ser accesible únicamente a los grupos sociales con determinadas condiciones demográficas y económicas. A partir de esta problemática surgieron los primeros replanteamientos en torno a la accesibilidad y a la noción de biblioteca, con el fin de que la conformación de los acervos y las atribuciones de estas instituciones respondieran a las necesidades de la sociedad (Bonilla, Goldin, Salaberria, 2008, p. 10). Esto se debía

a que la circulación de la información y el acceso a los recintos bibliotecarios no eran igualmente relevantes ni estaban disponibles para toda la población. Beatriz Helena Robledo advierte que reflexionar sobre las bibliotecas implica necesariamente “hablar de contradicciones entre la práctica y la teoría, hablar de deseos y utopías frente a realidades difíciles” (Robledo, 2008, p. 15).

Desde sus orígenes, a través de las bibliotecas, se ha buscado redefinir, desde sí mismas, el objetivo social de su función. Es por eso que el hecho de ser instituciones públicas no garantiza que satisfagan plenamente las necesidades y los propósitos para los que fueron creadas. Por ello, resulta pertinente centrar la reflexión en lo que la biblioteca brinda efectivamente a la comunidad, más allá de los materiales que aloja en sus colecciones. Albergar acervos sin desarrollar mecanismos adecuados para prestar servicios y atender a un público constituye una de las problemáticas más relevantes que estos espacios deben superar, ya que, de lo contrario, podrían funcionar como instituciones excluyentes y segregadoras.

Al igual que la práctica lectora requiere atender las particularidades de sus destinatarios, la implementación de acciones educativas y de promoción cultural orientadas al público debe contemplar rigurosamente los contextos específicos en los que se llevan a cabo. Solo de esta manera es posible garantizar un abordaje coherente con la realidad de la comunidad, evitando que tanto las bibliotecas como cualquier otra institución de carácter público se conviertan en espacios de exclusión. En esta línea, se propone una ruta analítica para reflexionar sobre la articulación entre la lectura y la recreación, prácticas estrechamente vinculadas a la dinámica bibliotecaria. Ello responde a que, en la actualidad, la lectura ha dejado de entenderse únicamente como el acto de decodificar símbolos alfabéticos para concebirse como una experiencia más amplia, en la que se integran diversas formas de leer y de valorar lo leído, tanto durante el acto lector como en su posterior interpretación y análisis. Estas estrategias surgieron también con el propósito de disminuir la distancia históricamente existente entre la población y la lectura, reconociendo los libros no solo como objetos resguardados en la biblioteca, sino también como instrumentos activos de mediación cultural y educativa. En el siglo XXI, ante las problemáticas vinculadas al escaso incentivo a la lectura, se implementaron políticas públicas que buscaron ampliar el acceso y diversificar las experiencias lectoras. De esta manera, las escuelas y centros educativos adoptaron estrategias orientadas a incrementar el interés por la lectura, recurriendo a nuevas propuestas e iniciativas para promover la formación de lectores autónomos y críticos. En este contexto, las bibliotecas escolares constituyeron un elemento central para la ejecución de estos programas, las cuales comparten un propósito fundamental: fortalecer y garantizar el acceso a la información y el desarrollo cultural y educativo. Sin embargo, para que estos objetivos se cumplan plenamente, es necesario considerar la manera más eficaz de aprovechar los

servicios que ofrecen estos espacios. Los autores de *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (2008) señalan que una biblioteca va más allá de ser simplemente un espacio físico o una colección de documentos; su verdadero significado radica en los servicios que proporciona y en la posibilidad de establecer nuevas formas de relación con el conocimiento, siempre contando con personal capacitado para facilitar dichos procesos. Según estos autores, la existencia de un espacio de estas características es fundamental para consolidar los esfuerzos e inversiones destinados a maximizar sus beneficios.

Por su parte, las bibliotecas comunitarias han venido anticipando y complementando muchas de estas discusiones, en gran medida gracias a la autonomía que poseen al no estar sujetas directamente a las estructuras institucionales cerradas. Su accionar se ha caracterizado por un fuerte vínculo con la territorialidad que las circunda, lo que les permite diseñar prácticas y mediaciones acordes con las necesidades y realidades de cada comunidad. En este sentido, iniciativas como las bibliotecas barriales, las experiencias itinerantes o las propuestas que llevan los libros fuera de los recintos tradicionales constituyen ejemplos de cómo estas bibliotecas logran articularse con la población, consolidando una relación dinámica y participativa en torno a la lectura.

A partir de esta perspectiva, se pueden plantear algunos levantamientos previos sobre la definición mutable de las bibliotecas. Lo esencial no es únicamente la magnitud de su acervo, sino lo que estas instituciones ofrecen a la comunidad: los acercamientos posibles al conocimiento y las experiencias que facilitan a quienes las habitan. Así, el espacio bibliotecario debe concebirse no solo como una estructura física, sino también como un lugar propositivo, donde se desarrollen actividades pensadas para sus usuarios. En este sentido, las bibliotecas actuales adquieren un carácter potencializador al configurarse como contrapropuestas a las limitaciones de las bibliotecas rígidas, que a menudo enfrentan restricciones que dificultan la dinamización lectora desde perspectivas más amplias. Es precisamente frente a estas problemáticas que surgen espacios alternativos, públicos y comunitarios, capaces de fomentar una lectura intencionada, contada, recreada, diversificada y colectiva, mediante mediaciones literarias que permiten transformar la experiencia del encuentro con los libros y el conocimiento, adaptándose a los contextos específicos y promoviendo la participación de la comunidad.

2. Biblioteca y territorialidad.

Con el propósito de realizar un recorte ejemplificativo de lo expuesto anteriormente sobre el carácter indefinido de las bibliotecas, es posible comprender los mismos caminos transitados a través

de la experiencia bibliotecaria de la BIJI, que se fue configurando a partir de las relaciones establecidas y de las necesidades que emergieron en la comunidad. El punto de partida de dicha experiencia fue propiciar y mantener un espacio abierto con el objetivo de favorecer tanto la lectura como el encuentro. A partir de este núcleo inicial, se fueron abriendo posibilidades para instaurar un servicio bibliotecario que ofreciera encuentros literarios en la Vila C Nova en Foz do Iguaçu, generando así una mejor identificación con el entorno y una relación más cercana con sus habitantes. En este sentido, se puede ejemplificar y, a la vez, ampliar la conceptualización de la biblioteca más allá de sí misma, debido a las posibilidades que esta permitió, tanto en lo referente al formato bibliotecario como en la diversificación del uso del espacio en articulación con otras instituciones. De esta manera, se propone desentrañar las múltiples potencialidades de la biblioteca y cómo estas pueden desplegarse en el entorno inmediato, con el objetivo de impulsar no solo las dimensiones socioculturales, sino también las prácticas de lectura y mediación que fortalezcan el vínculo entre la comunidad y el conocimiento.

En consonancia con esta narrativa de pensar la biblioteca desde y para la comunidad, resulta pertinente citar a Elisa Bonilla Rius (2008), quien invita a reflexionar sobre la necesidad de concebir estos espacios a partir de bases más amplias que permitan un mejor aprovechamiento de su potencial. En diálogo con Aidan Chambers (2007), Bonilla sugiere que no basta con garantizar el acceso a los libros, sino que es necesario generar una verdadera disponibilidad. Este concepto implica trascender la mera provisión de materiales y pensar en cómo activar, mediante soportes mediados, oportunidades participativas que aseguren una incidencia afectiva en el rendimiento lector. De este modo, los materiales preparados y los servicios prestados por la biblioteca no se reducen a instrumentos de acceso, sino que se convierten en dispositivos de mediación cultural y de fortalecimiento de los vínculos entre los sujetos y el acto de leer (Bonilla, 2008).

Las necesidades de cada territorio son siempre particulares y, en consecuencia, orientan tanto la relación con los lectores como las condiciones generales de las bibliotecas públicas. En este marco, Álvarez Zapata (2005) aborda las problemáticas estructurales vinculadas a la baja participación en estos espacios, indispensables para reconocer las múltiples perspectivas que atraviesan la comunidad y la institución bibliotecaria. Su propuesta parte del reconocimiento de los usuarios, quienes, mediante mecanismos orgánicos, expresan sus necesidades en función de las demandas del territorio. A ello se suma la práctica de resguardo documental, que permite la reevaluación constante de las actividades y su adaptación a otros contextos. De esta manera, la biblioteca puede alcanzar un mayor impacto y consolidarse como un espacio público enraizado en el territorio y en sintonía con las demandas sociales que lo configuran.

Este análisis bibliográfico encuentra su correlato en la práctica bibliotecaria de la BIJI, cuyo propósito es visibilizar las características de los usuarios a lo largo del tiempo y, con ello, evaluar con mayor precisión las propuestas de mediación de lectura implementadas. Si bien se reconocen las acciones desarrolladas en la Vila C como un antecedente relevante, la evaluación no se limita a dicha experiencia, sino que se inscribe en un marco más amplio: la redefinición de las bibliotecas públicas y comunitarias en América Latina. Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias, como plantea Jara (2018), adquiere un papel central, en tanto que posibilita examinar los procesos históricos, personales y colectivos que configuran un espacio específico, articulando sus dimensiones socioculturales con enfoques metodológicos y teóricos contemporáneos.

A partir de estos reconocimientos, se fue configurando, casi involuntariamente, un abordaje más afinado para el diseño de propuestas de mediación de la lectura. Este proceso permitió no solo identificar a los usuarios de la biblioteca, sino también comprender qué debían ofrecerles para establecer un vínculo más cercano y amigable con la lectura. En los primeros momentos, se encontraron ciertas resistencias; sin embargo, con el tiempo la participación se amplió de forma más genuina, consolidándose en una asistencia constante de personas que frecuentaban la BIJI. Al mismo tiempo, la diferenciación de los usuarios posibilitó comprender las razones por las cuales algunos dejaban de asistir, ya fuera por cambios de residencia, por transformaciones en sus dinámicas de vida o porque, al crecer, percibían el proyecto bibliotecario como un espacio destinado únicamente a la infancia.

De manera semejante a lo ocurrido en la BIJI, las bibliotecas relacionadas a lo largo de este trabajo han atravesado diversas revisiones de sus propuestas y objetivos. En este sentido, resulta fundamental subrayar la relevancia de los vínculos, las redes y los afectos que se gestan dentro y alrededor de estos espacios, pues son precisamente estos elementos los que permiten consolidar comunidades lectoras.

3. Redes de lectura: formación de comunidades lectoras.

En este apartado se presentan algunas de las mediaciones de la lectura literaria desarrolladas por la BIJI. El propósito central de estas experiencias fue demostrar que las mediaciones constituyen una estrategia válida tanto en espacios educativos formales (bibliotecas, centros educativos) como en aquellos de carácter no formal (espacios comunitarios). La metodología empleada en estas mediaciones se estructuró en diversas etapas. En primer lugar, se seleccionaba la obra literaria y se definía su ambientación para contextualizar el relato. Posteriormente, se planificaba una actividad de simbolización artística vinculada a la lectura. Durante los encuentros, los participantes se disponían

en ronda, iniciando la dinámica con preguntas exploratorias sobre la portada del libro, lo que permitía formular hipótesis, compartir impresiones y estimular la atención colectiva. De acuerdo con la edad y las características del grupo, las intervenciones podían integrarse simultáneamente en el proceso de narración o reservarse para su conclusión. Finalmente, la sesión concluía con un recuento del relato y la realización de la actividad artística, concebida como un recurso para consolidar tanto la comprensión del texto como la experiencia estética de la lectura.

En el contexto del espacio bibliotecario, resulta pertinente destacar que las mediaciones de lectura literaria poseen un potencial mucho más amplio que el habitualmente desplegado en las prácticas educativas formales. Cada mediación abre la posibilidad de propiciar conversaciones significativas, fomentar el pensamiento crítico y explorar múltiples formas de aproximación a los textos literarios. A continuación, se presenta una de las experiencias desarrolladas en la biblioteca, cuyo propósito es evidenciar cómo esta práctica permitió generar reflexiones sustantivas en torno a la literatura, a los usuarios y a la función de la biblioteca como espacio de mediación cultural y educativa. En esta perspectiva, la libertad metodológica favoreció la incorporación de propuestas artísticas y espaciales que ampliaron el alcance de la experiencia, evidenciando cómo la literatura ofrece un abanico prácticamente ilimitado de oportunidades para la mediación. Entre los resultados más relevantes se encuentra que algunos participantes asumieron progresivamente el rol de mediadores, compartiendo lecturas con otros niños y consolidando así un proceso de apropiación colectiva del espacio bibliotecario.

Esta iniciativa propició la adopción de la metodología por parte de los participantes, quienes no solo seleccionaban los libros, sino que también diseñaban la ambientación y determinaban los materiales necesarios para la simbolización que habían concebido. Asimismo, la organización sistemática de las mediaciones permitió establecer rutinas y tradiciones en el abordaje de la lectura. Con el tiempo, los participantes adquirieron mayor autonomía: antes de que nosotras planteáramos preguntas sobre la obra o los posibles desarrollos de la narrativa, ellos ya formulaban hipótesis, argumentaban y reflexionaban en torno a la obra, mostrando posturas lectoras que integraban tanto la comprensión textual como la interpretación artística y metafórica.

El ejemplo que ilustra esta dinámica se observa en la mediación del libro *Para Onde Vamos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (2016). La obra narra la historia de una niña y su padre, que emprenden un viaje constante, durante el cual la niña pregunta reiteradamente adónde se dirigen, sin obtener respuesta. A lo largo del recorrido, atraviesan desiertos, ríos y trenes, se encuentran con personas en situaciones similares y recorren un camino incierto. La narrativa incluye simbologías

relacionadas con animales y territorios; en particular, nuestros usuarios identificaron la presencia de un coyote que acompañaba a los protagonistas y de un conejo de peluche que la niña llevaba consigo.

Esta interpretación generó un vínculo intertextual propio: los participantes asociaron al coyote con las personas que guían a migrantes a través de fronteras conocidas como “coyotes” mientras que el conejo representaba los riesgos a los que los migrantes se enfrentan durante su tránsito, incluyendo el abandono y la vulnerabilidad. Cabe destacar que, aunque los niños y niñas no contaban con conocimiento previo del contexto migratorio, la lectura suscitó una aproximación significativa y cercana, articulando símbolos y experiencias que les resultaron comprensibles y relevantes, como la triple frontera en la que nos encontrábamos. En síntesis, estas experiencias reflejan cómo la mediación literaria puede transformar la lectura en un proceso activo de interpretación, territorialidad y apropiación por parte de los usuarios, consolidando la biblioteca como un espacio de encuentro, aprendizaje y construcción colectiva de sentido.

Imagen 1 - Libro: *Para Onde Vamos*. Ambientación y simbolización



Fuente: Ortiz (2023).

Por medio de esta posibilidad literaria, se comprende la biblioteca como un espacio que trasciende la noción de infraestructura física o de repositorio documental. A través de la integración de estrategias artísticas, narrativas y participativas, las prácticas de mediación despliegan procesos de apropiación en los que los usuarios no se limitan a ser receptores pasivos de un texto (Argüelles, 2002), sino que se convierten en actores capaces de resignificar la lectura, generar interpretaciones colectivas y asumir progresivamente un rol activo en la construcción de sentido. En este marco, este espacio de encuentro adquiere un carácter dinámico y mutable, en el que la centralidad se desplaza hacia la experiencia cultural compartida y la posibilidad de articular los relatos literarios con diversos contextos sociales y simbólicos.

En consecuencia, la biblioteca puede entenderse como un espacio indefinido, abierto a múltiples configuraciones según las prácticas que en ella se desarrollen. Lejos de concebirse únicamente como lugar de consulta o conservación, se constituye en un territorio relacional en el que emergen procesos de diálogo, reflexión crítica y creatividad. El hecho de que los propios participantes logren establecer vínculos intertextuales, movilizar símbolos y formular hipótesis colectivas a partir

de las narraciones, evidencia que la indefinición del espacio bibliotecario no representa una limitación, sino una condición necesaria para su potencial transformador. En este sentido, su valor radica en la capacidad de adaptarse a distintos contextos y comunidades, consolidándose como un lugar de mediación cultural que favorece la producción de conocimiento, la participación activa y la construcción colectiva de experiencias significativas.

4. Consideraciones finales

El análisis de la producción bibliográfica, en diálogo con las prácticas de mediación de lectura realizadas en la BIJI, permitió reconocer que las bibliotecas, más allá de su formalidad institucional, se revelan como espacios vivos, flexibles y en permanente transformación. En territorios atravesados por desigualdades históricas, como los de América Latina, estos lugares adquieren un papel esencial como agentes de democratización cultural y como tejidos donde se entrelazan memorias, afectos e identidades colectivas. La experiencia de la BIJI muestra que la biblioteca cobra sentido en la medida en que se abre a sus usuarios, convirtiéndose en un territorio de participación, creación y vínculo social. Las mediaciones desplegadas demostraron que la literatura no solo guarda historias, sino que las expande: invita a repensar la memoria, a explorar la identidad y a imaginar nuevas formas de comunidad. Así, la biblioteca deja de ser únicamente un repositorio para convertirse en un horizonte de posibilidades, siempre en movimiento, donde la lectura, la literatura y las artes se articulan para reinventar el encuentro y multiplicar las formas de acceso al conocimiento.

Referencias

ÁLVAREZ ZAPATA, Didier; DOMINGO ARGÜELLES, Juan. Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas en América Latina. México: CONACULTA, 2005.

ARGÜELLES, Juan Domingo. *Usuarios y lectores en las bibliotecas públicas de México*. Lecturas sobre lecturas. Mexico: CONACULTA, 2002.

BATT, Chris. La biblioteca pública del siglo XXI. In: Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. *La biblioteca pública, espacio ciudadano*. Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Información y Publicación, 2006, p. 378-388.

BONILLA, Elisa. Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos. In: BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón. *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: 2008. p. 35-42.

BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón. *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Océano Travesía, 2008.

BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. *Para onde vamos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

ORTIZ, Luisa Fernanda. Ocupación Literaria y Análisis Bibliotecario: Memorial descriptivo de las mediaciones de lectura literaria en la Biblioteca para Infância e Juventude Iguaçuense. 2023. 81 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. UNILA/Foz do Iguaçu, 2023. Disponible en: <https://dspace.unila.edu.br/items/c2c8b192-b05f-484e-a75d-033ac329acef>. Acceso en: 20 set. de 2025.

CHAMBERS, Aidan; AMIEVA, Ana Tamarit. *El ambiente de la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.

GALVIS, Leidy Johana. Bibliotecas públicas de Medellín: reflexiones de los bibliotecarios para construir nuevas apuestas. In: *Bibliotecas conectando Bibliotecas: Memorias del VIII encuentro de Bibliotecas en Medellín*. Medellín: Sílabo Editores, 2015. p. 51-67.

GOMES LOPERA, Luz Bibiana. Las bibliotecas populares de Medellín. In: *Bibliotecas conectando Bibliotecas: Memorias del VIII encuentro de Bibliotecas en Medellín*. Medellín: Sílabo Editores, 2015. p. 73-89.

GORDILLO SÁNCHEZ, Daniel Guillermo. Decolonización, bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión. *Revista Investigación Bibliotecológica*, México, v. 31, n. 73, p. 131-155, abril. 2017. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2017000300131&script=sci_abstract. Acceso en: ene. 2026.

JARA, Oscar. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Cinde, 2018. Disponible en: <https://bit.ly/3tWE0KA>. Acceso en: 20 set. 2023.

PETIT, Michèle; SEGOVIA, Rafael; SÁNCHEZ, DIANA LUZ TRA. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica. 2018.

PEÑA GALLEG0, Luz Estela. Alrededor de la mesa. In: *Bibliotecas conectando Bibliotecas: Memorias del VIII encuentro de Bibliotecas en Medellín*. Medellín: Sílabo Editores, 2015. p. 9-11.

PEÑA GALLEG0, Luz Estela. Bibliotecas, una memoria cercana. In: *Bibliotecas conectando Bibliotecas: Memorias del VIII encuentro de Bibliotecas en Medellín*. Medellín: Sílabo Editores, 2015. p. 143-151.

ROBLED0, Beatriz Helena. Una cartografía inconclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestros países. In: BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón. *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Océano Travesía, 2008. p. 15-31.

**Ensayar el derecho a la poesía:
sobre la mediación de lectura y escritura literaria
con hombres en privación de libertad²²**

**Sophia Ruiz²³
Mario Torres²⁴**

Resumen: Este trabajo propone una revisión detallada de lo que implica mediar talleres literarios en las penitenciarias de Foz do Iguaçu, en un espacio donde operan diversas fronteras, tanto geográficas como identitarias, para el proyecto de extensión universitaria *Direito à Poesia*. A partir del objetivo del proyecto: construir un espacio horizontal e intercultural vinculado por la exploración poética, en una primera parte se indaga en cómo el proyecto entiende, dentro de su praxis, la literatura, la cárcel, la universidad y el “derecho a la poesía”. En la segunda mitad, con un registro ensayístico, se reflexiona sobre la experiencia concreta de los talleres en la penitenciaría masculina, desde la perspectiva de una de las mediadoras. En esta sección se discuten estrategias ante los condicionamientos del espacio carcelario; los límites y potencialidades cuando el taller es mediado por el estudiantado universitario; la relevancia del diálogo entre el español y portugués, y de la traducción para la experimentación poética; y finalmente, las relaciones en clave de género dentro del taller. Con todo ello, se llega a la comprensión de que el “derecho a la poesía” supone un ejercicio activo, crítico y contingente que atienda las dinámicas de poder entre la universidad, la cárcel y la literatura.

Palabras clave: literatura; prisiones; mediación cultural; género.

Resumo: Esse trabalho propõe uma revisão detalhada do que envolve o projeto de extensão universitária *Direito à Poesia*, ao mediar oficinas literárias nas penitenciárias de Foz do Iguaçu, em um espaço onde operam diversas fronteiras, geográficas e identitárias. A partir do objetivo do projeto — construir um espaço horizontal e intercultural vinculado pela experimentação poética —, numa primeira parte, indaga-se sobre como o projeto entende, em sua práxis, a literatura, o cárcere, a universidade e o “direito à poesia”. Na segunda metade, por meio de um registro mais ensaístico, reflete-se sobre a experiência concreta das oficinas na penitenciaría masculina, sob a perspectiva de uma das mediadoras. Nessa seção, são discutidas as estratégias diante dos condicionamentos do espaço carcerário; os limites e potencialidades do diálogo entre o espanhol e o português, e da tradução para a experimentação poética; e, finalmente, as relações em chave de gênero dentro da oficina. Com tudo isso, chega-se ao entendimento de que o “direito à poesia” supõe um exercício ativo, crítico e contingente que atenda às dinâmicas de poder entre universidade, cárcere e literatura.

Palavras-chave: literatura; prisões; mediação cultural; gênero.

22 El presente artículo se basa en el Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) de Sophia Ruiz, con orientación del profesor Mario Torres. Por ese motivo, retomará discusiones y contendrá fragmentos del mencionado trabajo, disponible de forma integral en el repositorio digital de la UNILA: <https://dspace.unila.edu.br/items/35ca096b-7eba-4404-a78f-c10177d583fc>.

23 Graduada en Mediación Cultural - Artes y Letras. Maestranda en Literatura Comparada en el Programa de Posgrado en Literatura Comparada (PPGLC) de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Becaria del Programa de “Bolsa Institucional da Universidade Federal da Integração Latino Americana (PROBIU)”. E-mail: sophiaruiz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/000-5733-0294-8313>

24 Doctor en Ciencia de la Literatura. Profesor del área de Letras y de la Maestría Interdisciplinaria en Estudios Latinoamericanos (IELA) de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: mario.torres@unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5733-9481>

Introducción

En el proyecto de extensión universitaria *Direito à Poesia*, desarrollamos rondas de lectura y talleres de escritura con hombres y mujeres privadas de su libertad en las penitenciarías de la ciudad de Foz de Iguaçu, en la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina. Desde el ejercicio de una perspectiva crítica, en la que cuestionamos paradigmas institucionales de la universidad, la cárcel y la literatura (Torres y Checchia, 2020), nuestro objetivo consiste en la construcción abierta y horizontal de un espacio creativo e intercultural, con el punto de encuentro del disfrute y la experimentación poética.

En la primera parte del texto nos detendremos en un diálogo entrecruzado entre nuestros entendimientos de la cárcel, la literatura, el “derecho a la poesía” y el rol de la universidad en todo ello. En la segunda parte, el registro se tornará más ensayístico, puesto que queremos compartir la experiencia concreta de mediar una ronda en la penitenciaría masculina desde el punto de vista de una integrante del proyecto, estudiante migrante e hispanohablante. En esta última sección surgirán temas vinculados a las estrategias desempeñadas para sortear las dificultades de un espacio físico que no está pensado para un proyecto como el nuestro; las problemáticas vinculadas a los prejuicios respecto al estudiantado universitario; la relevancia del diálogo entre el español y portugués y el ejercicio de traducción para impulsar la apropiación a la creación literaria; y finalmente, las implicancias de las relaciones en clave de género a la hora de construir el espacio del taller.

1. *Direito à Poesia*

El proyecto de extensión *Direito à Poesia* nació en 2015 del interés de un grupo de estudiantes en actuar en las unidades penitenciarias, quienes se unieron a la profesora Cristiane Checchia, quien por entonces pensaba en cómo viabilizar propuestas de actuación en el área de la Mediación Cultural, una de las carreras de la UNILA. A finales de ese mismo año se incorporó al grupo el profesor Mario Torres, y desde entonces ambos coordinan el proyecto. A lo largo de estos años, docentes, estudiantes y técnicos administrativos de diversas áreas, edades y territorios han participado de *Direito à Poesia*.

En un principio, el proyecto comenzó con la propuesta de realizar encuentros para leer literatura de forma grupal en las penitenciarías de la ciudad. Luego, se entendió que una forma de relación menos vertical con la literatura en el espacio carcelario pasaba no solo por el reconocimiento de las y los participantes de los talleres como lectores, sino también como autores. Así, comenzamos

a desarrollar rondas de lectura y escritura literaria, sin limitar la incorporación de otras experimentaciones artísticas²⁵.

Es común que, visto desde afuera, se tienda a idealizar el trabajo que hacemos, entendiéndolo en términos caritativos. Nos parece muy importante distanciarnos explícitamente de esa concepción. Hay un breve fragmento de una entrevista al escritor Eduardo Galeano que explica el porqué (YOUTUBE, 2016). Galeano describe la caridad a través de un proverbio que dice ser africano, se trata de la imagen visual de una mano tendida desde una posición vertical en dirección hacia abajo. En cambio, para el autor, la solidaridad se trataría de un reconocimiento y respeto al otro, en términos horizontales. En el mismo sentido, Paulo Freire también establece una distinción respecto de lo que denomina la “falsa caridad” (2018, p.33). Esta sería ejercida por quienes ocupan una posición opresora sobre una comunidad y realizan acciones aisladas que sirven como parches frente a ciertas falencias, en lugar de un trabajo crítico desde las bases. Por eso, para Freire, la falsa caridad hace que cada grupo social se mantenga en la misma posición, sin generar cambios estructurales en el sistema de desigualdades.

A partir de estas lecturas críticas, en cuanto proyecto, decidimos denominar nuestro trabajo en términos de responsabilidad. Venimos de una institución históricamente excluyente: la universidad ha legitimado durante mucho tiempo formas de pensamiento y manifestaciones eurocéntricas. Sin embargo, la universidad pública latinoamericana también ha sido un espacio de lucha por la democratización y la ampliación de derechos. En consonancia con estas luchas, entendemos que debemos usar el rol legitimador de la universidad para valorar conocimientos y subjetividades históricamente marginalizadas, como los que circulan en la cárcel. Por eso, nuestra responsabilidad no es “llevar” conocimiento académico, sino actuar como plataforma para que los saberes de las personas privadas de libertad intervengan en la universidad y, con los recursos disponibles, ensayen múltiples formas de nombrar y crear mundos.

Además, así como buscamos que los talleres generen diversos beneficios para el grupo participante —como la reducción de horas de condena, un espacio de distensión e intercambio, y acceso a materiales artístico-literarios de los que no se dispone en la cárcel—, también procuramos dejar en claro que, desde la universidad, nosotres también recibimos beneficios. Somos docentes y estudiantes que ponemos en práctica y reformulamos, con la experiencia de los talleres, las distintas expresiones de nuestras profesiones, y ese es un ejercicio muy valioso que solo es posible gracias a

25 En los últimos años comenzamos a editar antologías y fanzines con las obras creadas en los talleres. Las publicaciones se encuentran en la página del proyecto: <http://direitoapoesia.com.br/publica%C3%A7%C3%B5es-do-projeto>.

la solidaridad y al compromiso con los que el grupo de participantes también ayuda a construir el espacio de los talleres. Sumado a eso, el trabajo que realizamos se traduce en reconocimiento académico. Se trata entonces, independientemente del área del conocimiento de los colegas, de un trabajo de mediación cultural, en la forma en que lo propone Vanesa Cejudo Mejías (2018): crear un espacio seguro mediante la escucha atenta, la comunicación y la recepción de los saberes, en un sentido de doble vía.

Ahora bien, ese es nuestro objetivo prático, sin embargo, a cada rato nos aparecen pequeñas inestabilidades teóricas respecto a nuestro objeto inicial de trabajo: la literatura. Si decidimos ver la literatura como una institución que se “desborda” (Derrida, 1989; 2017, p. 117) y en la que podemos contribuir a ese desborde desde nuestro rol de representantes de la universidad, ¿qué ejemplo de lo literario decidimos mostrar? Hay un ensayo canónico en Brasil sobre el cual reescribimos nuestra propia propuesta, *O direito a literatura*, de Antonio Candido (1995). En él, Candido habla del derecho a la literatura, entendida en un sentido amplio, como cualquier forma de fabulación o ficcionalización. Todas las personas y todos los pueblos crearían y tendrían literatura. Pero, simultáneamente, se refiere al derecho a la literatura como el derecho de acceso a un corpus particular de obras: aquellas que, modernamente, se entienden como literarias. En el momento de la transición de la dictadura a la democracia en Brasil, el ensayo de Candido constituye un intento de defender la democratización de las producciones culturales. Sin embargo, en ese intento surge una contradicción: si todos los pueblos y grupos humanos tienen literatura, ¿por qué es necesario defender que todos tengan acceso a un tipo específico de literatura, la literatura en sentido moderno? La respuesta quizás sea que este gran intelectual estaba abogando por una apertura de la literatura sin modificar aún sus propios marcos de lo literario.

Marcos Piason Natali (2006; 2022), al observar la ambivalencia presente en el texto de Candido, nos invita a preguntarnos si una política cultural democrática no requeriría adoptar una postura más precavida frente a la literatura. Más que transformar toda “fabulación” en literatura o defender el acceso a un corpus literario considerado universal (esa parte del todo que termina siendo más valorada, la alta literatura), sería necesario reconocer las diferencias entre producciones culturales que tensionan el propio concepto de literatura. Una diferencia que se apacigua cuando toda producción cultural es leída de inmediato como literatura. De ahí la necesidad de una perspectiva más allá de esta, “*além da literatura*”, como sugiere Natali (2006; 2022).

En nuestra interpretación, al movimiento traductor que convierte todo en literatura habría que contraponerle otro que traduzca la literatura desde aquellos espacios que la modernidad no consideró

productores de ella. Cuando hablamos de desbordes o de expansiones de lo literario, nos referimos a ese movimiento. Por ejemplo, ¿qué sucede con la literatura cuando se la piensa desde tradiciones indígenas o negras que no se centran en la producción escrita alfabética? Específicamente, en nuestro grupo nos interesa la pregunta: ¿qué ocurre con la literatura cuando se la piensa desde la cárcel con sujetos que no provienen de tradiciones letradas? Pregunta que se desdobla en otras: ¿Qué ocurre con la universidad? ¿Y con la democracia?

El nombre de nuestro proyecto alude directamente al ensayo de Candido, con quien reconocemos una deuda y una filiación. Al igual que él, intentamos pensar la literatura desde la democracia como horizonte. No obstante, con la elección del nombre *Direito à Poesia* marcamos también un punto de distanciamiento. Nos interesa pensar en un marco más amplio que el de lo literario; de ahí que optemos por el término "poesía", entendida no solo como un género literario, sino como experiencias creativas que operan con la lengua e incluso con otros lenguajes. Es decir, nuestra comprensión de la poesía retoma algo de su sentido etimológico más amplio: el de *poiesis*, el de hacer o crear.

El nombre *Direito à Poesia* apunta, ciertamente, al potencial creativo inherente a toda persona; un potencial que todas las personas deberían poder experimentar. En este sentido, hablar de este derecho se aproxima mucho a hablar del derecho a la vida misma. La opción de formularlo como un "derecho" tiene que ver, indudablemente, con el hecho de que trabajamos en cárceles, con personas que cotidianamente enfrentan la suspensión de sus derechos básicos.

Además, en contraposición a la idea de que es el lugar para todo lo que no sirve, reconocemos la prisión como un espacio creativo. Nos interesa explorar lo que desde allí se puede cocrear mediante talleres en los que se producen intercambios no siempre armónicos, sino también tensos y atravesados por desacuerdos (Rancière, 1996). Es precisamente en este sentido que el taller se vincula con la construcción de espacios democráticos y comunitarios.

En lo que respecta al lugar específico que ocupa la literatura en nuestra práctica, destacamos dos aspectos fundamentales. El primero es su función como puerta de entrada institucional: se nos permite acceder a la cárcel porque se entiende que enseñamos un género literario o la literatura en general. En segundo lugar, dentro de la cárcel, trabajamos con obras literarias en sentido amplio. En consonancia con la expansión contemporánea del campo, llevamos a ese espacio tanto obras consideradas clásicas como otras menos reconocidas, escritas por autorías muy diversas, incluyendo personas racializadas, trans, mujeres y personas que han vivido o viven la experiencia de la privación

de libertad. Del mismo modo, incorporamos otros materiales como canciones, artículos, fotografías y dibujos. Llevamos estos materiales con el objetivo de proponer al grupo participante diálogos actuales que consideramos relevantes. Diálogos que efectivamente se establecen en muchas ocasiones, aunque no siempre.

Por otro lado, nos interesa explorar, a través de esta interacción, una diversidad de posibilidades de escritura y de usos del lenguaje. En un país como Brasil, donde la exclusión educativa de la población carcelaria es alarmante —el 90% no ha completado la educación secundaria, solo el 60% terminó la primaria y nada más el 12% participa en actividades educativas de cualquier tipo (INFOPN, 2017 apud Godinho y Julião, 2019)—, asumimos la responsabilidad de ampliar el repertorio de géneros y recursos narrativos del que los participantes disponen. El objetivo es que quienes forman parte de los talleres puedan narrarse a sí mismos y narrar sus realidades —u otras realidades posibles— con las herramientas que elijan. Por supuesto, la ampliación también ocurre para quienes venimos de la universidad, que aprendemos en la cárcel a narrarnos de otras formas y a leer los materiales que llevamos de manera diferente.

La lectura grupal en voz alta es un aspecto fundamental de nuestras prácticas. Según Cecilia Bajour, en su libro *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), la lectura grupal aparece como una posibilidad en contextos socioculturales marcados por la exclusión, donde resulta difícil la lectura individual, tanto por las condiciones materiales como por prejuicios culturales, y —este aspecto es fundamental— proporciona ventajas cuando se busca democratizar la circulación de la palabra y la socialización de las interpretaciones. Para la autora, este tipo de lectura permite la apropiación de la literatura. A través de una intervención intencionada por parte de quienes median el espacio, con preguntas que estimulen y validen el ejercicio reflexivo del grupo, se ilumina la posibilidad de concordar o divergir respecto de lo que dice el texto o de la forma en que lo dice (2012).

Las docentes Luciana De Mello y María Elvira Woinillowicz (2016), cuando hablan de los fundamentos de los talleres literarios que desarrollan en contextos de encierro, mencionan que trabajar con la literatura de forma grupal significa retirarla de su carácter solitario, de ese imaginario de la creación individual y casi que divina del poeta, a la vez que habilita “la apropiación de una experiencia” (p. 21). Asimismo, en *Direito à Poesia* vemos nuestro momento de lectura grupal como una práctica de reautoría, en la cual los significados, no solo del texto, sino también de todos aquellos temas que afloran a partir del texto y de lo que reverbera en quienes participan, son construidos en la

performance de leer en voz alta. Compartir lo que pensamos o escuchar lo que otras personas piensan se convierte en un ejercicio que crea un espacio intercultural crítico.

Por otro lado, en la suma de fundamentos que direccionan nuestra práctica, entendemos que la palabra, y particularmente la escritura, esa misma que se utiliza en un expediente con una enumeración de causas que se traducen en años de prisión, puede ser una fuerza reorganizadora a la vez que desestabilizadora de las lógicas de control y poder de la institución penitenciaria. La exploración poética es, en nuestro caso, una manera de hacer frente a las técnicas de control de la cárcel, presentes en la anulación de la enunciación mediante el silenciamiento y la homogeneización de las subjetividades. Al respecto, Juan Pablo Parchuc, un referente importante para nuestro trabajo en cárceles, dice lo siguiente:

Un poema o un relato no sólo ponen en circulación palabras, habilitan y dan lugar a otras voces y subjetividades, sino que pueden convertirse en poderosos catalizadores de estrategias y acciones contra la violencia y los dispositivos de la ley. Crean otros espacios, ritmos y temporalidades, que pueden «trazar pliegues y grietas en la opacidad de la vida, dentro y fuera del encierro; construir nuevos escenarios sensibles, [...] reordenar y redistribuir roles, historias, lugares y tiempos» (RODRÍGUEZ, 2016, p.13 apud PARCHUC, 2018, p. 82)

Nuestra propuesta puede sintetizarse, entonces, en la tarea de narrarse más allá “de las letras en negrita de un expediente”, como dice la escritora argentina Liliana Cabrera en su poema *Yo fui* (LA ESCRITURA Y EL AFUERA, 2019). Buscamos ser una brecha en la que se pueda desafiar la imposición de la moral cristiana, que tanto circula en las unidades, y uno pueda, por ejemplo, describirse en una escena “inapropiada”, o componer un texto completo con palabras usadas en el “sistema”, e incluso, donde sea posible no escribir en absoluto sobre la cárcel, sobre sí o sobre algo en particular. A todas esas posibilidades apuntamos cuando hablamos del derecho a la poesía.

2. Mediar entre fronteras

Esta última sección adoptará un formato más ensayístico y, por ello, subjetivo. Se trata de la experiencia concreta de los talleres en la Penitenciaría Estadual Masculina de Foz do Iguaçu III, la PEF III, durante los años 2022 y 2023, desde el punto de vista de una de las mediadoras, en ese entonces estudiante de la carrera de Mediación Cultural. Este relato aborda las especificidades de practicar, ensayar y poner a prueba un espacio de encuentro, vehiculado por los desdobles de la literatura, en el contexto de varias fronteras: la del espacio geográfico y penitenciario, la de las identidades que confluyen en la región y la del género.

Hasta ahora, nos hemos referido a algunos principios generales que guían nuestro proyecto. Sin embargo, la implementación de los talleres en cada unidad puede presentar diferencias significativas. Esta variación depende de diversos factores: la forma en la que acuerdan trabajar el grupo de mediadores del proyecto con el grupo de participantes, cuánto demora el ingreso al lugar de desarrollo de los talleres y el tiempo que se dispone para el desarrollo, también si es un grupo que se conoce hace tiempo o si hay muchas personas nuevas. En el caso de la PEF III, se caracteriza por ser una unidad de progresión²⁶, es decir, con personas que se encuentran en el final de su condena; por ello, existe un flujo constante de entradas al proyecto y salidas en libertad. Por esa característica particular, creamos una dinámica con una estructura que permita a participantes antiguos y nuevos seguir el mismo ritmo de desarrollo.

En cada encuentro llevamos impresa una selección de textos. Para elegirlos en ocasiones nos guiamos por la forma: haikus, microcuentos, descripciones, fanzines. Otras veces buscamos una delimitación organizada por sustantivos y sus evocaciones poéticas: sueños, autorretratos, objetos, cicatrices. Los temas son propuestos por el grupo de mediadores o por los participantes del taller. Con los materiales impresos en nuestras manos, realizamos una lectura grupal, a la par que comentamos cada texto y las evocaciones que este suscita en cada participante. Algunos textos no invitan a mucha discusión; en ello pueden influir el día, el grupo y la mediación. Pero, por lo general, entre la lectura y la discusión ya ocupamos 3/4 de la hora disponible para los talleres, que duran aproximadamente dos horas.

La fracción restante del tiempo corresponde a la presentación de la consigna de escritura. La consigna se vincula de alguna manera con la temática del día, ya sea invitando a explorar las formas textuales que llevamos de ejemplo o a hacer versiones propias del universo narrativo de los sustantivos escogidos como eje central (narrar un sueño, escribir sobre el amor, imaginarse desde el punto de vista de un objeto, etc.), o incluso, a veces proponemos explorar ambas cosas en un mismo escrito. En el siguiente encuentro, antes de leer los textos seleccionados para el día, comenzamos por leer y comentar los escritos de la consigna.

26 Por tratarse de una unidad con personas próximas a salir en libertad, se estipula que, dentro de las unidades de progresión, se deben desarrollar actividades orientadas a la profesionalización y la reintegración en la sociedad (AEN, 2023).

Ahora que quien lee ya puede situarse respecto a cómo sería, en términos generales, una ronda en la PEF III, podemos pasar a las reflexiones sobre otros aspectos que inciden en la exploración poética con hombres privados de su libertad en la triple frontera.

3. El espacio

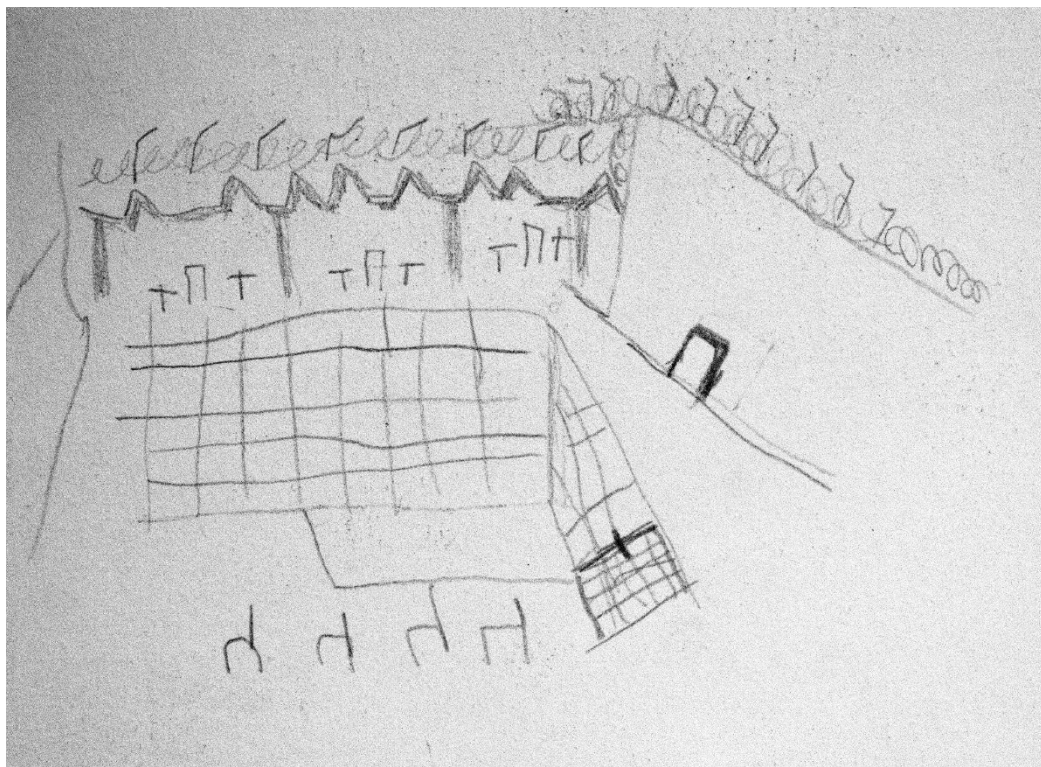
La PEF III está ubicada a las afueras de Foz do Iguaçu, en el barrio Parque Residencial Três Fronteiras, sobre la calle Mercurio, cerca de la BR que conduce a Curitiba. Si hacemos un recorrido tipo *street view* tomando como eje la PEF III, a la diagonal izquierda, del otro lado de la calle Mercurio se encuentra la PEF I. También sobre la calle Mercurio, al lado derecho de la PEF III, esquina con la calle Goku, se construyó la PEF IV, y enfrente de la PEF IV, en la diagonal derecha de la PEF III, está la PEF II. Yendo por la calle Mercurio, una cuadra antes de la PEF III, está la calle Neptuno y con un giro a la izquierda, se llega a la calle Venus, ahí está la Penitenciária Feminina (PFF – UP), detrás de ella, la Cadeia Pública. El complejo penitenciario es de construcción reciente —no tiene más de treinta años— y alberga a más de 3.000 personas privadas de libertad, en una ciudad de poco menos de 300.000 habitantes. Frente a la PEF III hay una casita de madera llena de plantas, con un árbol grande que da sombra en cualquier momento y llama la atención por su singularidad en medio del descampado que predomina en la zona.

Ya no recuerdo muy bien lo que pensaba del lugar antes de conocerlo, pero sí recuerdo los nervios. Principalmente me intimidaba el procedimiento de requisa; no sabía qué tan invasivo sería. Sin embargo, fue mucho menos incómodo de lo que me había imaginado; era realizado por agentes mujeres de una manera superficial. El primer día de taller, nadie sabía cómo sería el espacio. Por relatos de colegas, mezclados con otras experiencias a las que accedí por entrevistas, documentales o artículos, me imaginé que estaríamos en una sala de clase o en algún galpón improvisado.

Fue grande la sorpresa cuando, después de pasar los rayos X, seguir al agente por pasillos, donde en cada vuelta había más agentes parados, mientras que sobre nuestras cabezas, en el techo, en un segundo piso de rejillas, otro agente nos acompañaba el paso desde arriba; cuando después de atravesar los *parlatorios* y el pasillo de las celdas, al finalizar el recorrido por esa especie de laberinto que son los pasillos sin ventanas, con puertas de acero y pequeñas rendijas por las que se filtraban conversaciones indistintas, finalmente llegamos a un patio no muy grande, con una rayuela y arcos de fútbol pintados en el piso: el lugar donde se desarrollan los talleres. Ahí éramos nosotros quienes quedábamos encerrados, como en una cantina que mira al patio, con una media muralla y barrotes

hasta el techo. Del otro lado, sentados en una ronda, nos esperaban los participantes bajo el solazo iguazúense de un verano a las 9 de la mañana.

Dibujo 1 – La PEF III dibujada por uno de los participantes de Direito à Poesia



Fuente: Direito à Poesia, 2022

En el año 2024 conquistamos/ocupamos una sala de clase, pero al año siguiente nos transfirieron nuevamente al patio. De todas formas, durante el periodo que comprende este relato, los años 2022 y 2023, realizamos todos los encuentros en el patio, ellos de un lado de la reja y nosotros del otro. De nuestro lado siempre se quedaban uno o dos agentes. Además, desde el ángulo en que estamos, no se ve bien, pero, por lo que entiendo, en el piso de rejillas de arriba también había una persona observándolo todo: el encargado de abrir el portón de acceso de los participantes mediante un mecanismo manual con poleas.

Hacer nuestros encuentros en el patio interfiere profundamente con el desarrollo de las actividades. Primeramente, porque dependemos de las condiciones naturales. Si llueve, no hay *roda*. Si hace mucho frío o mucho calor, las condiciones tampoco son confortables. Y luego, como no contamos con espacio propio, cuando hay otros eventos en la penitenciaría, puede pasar que el patio no esté disponible para los talleres, entonces tampoco hay encuentro. Todo eso lleva a que,

finalmente, de los cuatro encuentros mensuales que tenemos, solo podamos realizar la mitad. Sin embargo, que no logremos desarrollar los talleres debido a estos aspectos logísticos es una consecuencia relativamente lógica en el sistema penal. La institución penitenciaria no es un espacio pensado para proyectos como el nuestro, antes del fomento a la enunciación subjetiva, la cárcel está planeada para ser un espacio de castigo y control (Foucault, 2002).

La disposición de los lugares en el espacio de los talleres —los participantes de un lado y nosotros del otro— es muy relevante para la dinámica de nuestros encuentros. La topografía de nuestros cuerpos en el espacio es un aspecto significativo cuando el interés es construir un espacio de intercambio lo más horizontal posible. Al respecto, la docente María José Rubín (2020), responsable del Taller Colectivo de Edición realizado en el Centro Universitario Devoto (CUD) y en el Centro Universitario del Penal Federal n.º 1 de Ezeiza, relata cómo la proyección de un grupo en el que los saberes no estén ubicados en una jerarquía choca con los constantes recordatorios de la institución penitenciaria.

En nuestro caso, justo en medio de nuestras palabras y las de los participantes, hay unos barrotes que, sin rodeos, nos recuerdan que todavía estamos en una cárcel. A esto se suma la vigilancia de los agentes durante las rondas. Se paran en sus esquinas y se aproximan a nosotros cuando los participantes están demasiado cerca de la reja. Entonces, para despertar menos sospechas, los participantes deben pedir permiso a los agentes para acercarse y plantearnos alguna duda personal. Además, los walkie-talkies, al máximo volumen, frecuentemente interrumpen nuestras conversaciones y nos obligan a hablar más fuerte y claro. Todo eso nos ancla a la cárcel por mucho que queramos huir de ella.

A pesar de ello, aprendimos a emplear pequeñas estrategias para hacer frente a la vigilancia. Por ejemplo, cuando vemos cierta actitud de predisposición por parte de los agentes que nos acompañan, también les repartimos el material. De esta forma, alteramos el rol que cumplen en la ronda; ya no se encargan solamente de controlarnos; en ese momento también son lectores y, por lo tanto, participantes. Aparte, con el paso del tiempo, la reja se va haciendo porosa. Hay momentos en que pasamos nuestras manos por entre los barrotes y gesticulamos como si los barrotes no estuvieran, o en que nos prestamos bolígrafos de un lado de la reja al otro, o nos pasamos papeles, libros, fanzines.

En la cárcel, al igual que en otras instituciones organizadas bajo el control, las cosas suceden de forma cíclica. Tras algún episodio considerado, por los agentes, como “indisciplina”, los controles se recrudecen. Sin embargo, existen fases de mayor relajación que permiten el surgimiento de

dinámicas más parecidas a un taller poético en una sala de clases, en una biblioteca o centro cultural. Estos momentos significativos los percibimos como pequeñas fisuras en los muros del encierro.

4. *Las identidades*

En el año 2023 sucedió algo muy importante para los talleres, que planteó nuevos desafíos y nuevas potencialidades para la mediación. La profesora Cristiane Checchia, encargada hasta entonces de las actividades en la Penitenciaria Masculina, ya no pudo acompañarnos en las rondas. Esto significó que les responsables éramos ahora solamente estudiantes: María Barmaimon, de la carrera de Antropología; Diego Oliveira, de Sociología y Ciencias Políticas; Anderson Alves dos Santos, de Filosofía; y Jhey Rosza y yo, Sophia Ruiz, de Mediación Cultural. En una ciudad con las características de Foz do Iguaçu, una actividad comandada por “unileres”, gentilicio de quienes estudian en la UNILA, no es un hecho menor.

Me explico. La UNILA y sus estudiantes, durante mucho tiempo, no fueron bien vistos en la ciudad. Foz es una ciudad militarizada, altamente evangélica y, en términos políticos, conservadora. Para tener una idea, en las últimas dos elecciones Jair Bolsonaro, el candidato conservador de la derecha brasilera, ganó por amplia mayoría en el municipio (GLOBO, 2018; 2022). Por el otro lado, tenemos a la UNILA, fundada en el 2010 por el presidente de izquierda Luiz Inacio Lula Da Silva, lo que provocó una repentina llegada de cientos de jóvenes de diversos lugares del continente, cada quien con diferentes prácticas y costumbres. Este contraste generó mucha resistencia en un sector de la ciudad, que no se limitó a expresar actitudes xenófobas (Alarcón Mejía, 2019). Con el tiempo, el recelo de los pobladores ha ido aminorando gracias al arduo trabajo de los diversos programas de extensión repartidos por la ciudad, pero los resquicios de esa enemistad aún son palpables.

Entonces, en ese contexto, en la PEF III teníamos un proyecto liderado en su totalidad por estudiantes de la UNILA: jóvenes de carreras de las ciencias sociales y humanas, con expresiones de su identidad apoyadas en formas de modificación corporal, como piercings, tatuajes, dreads y colores de cabello llamativos. Al llegar a la unidad, estos estudiantes entraban en contacto con agentes cuyo perfil, evidentemente, era muy diferente. Muchos de ellos eran funcionarios que no habían logrado acceder a la carrera de policía militar y habían elegido una opción cercana: ser agentes penales. Sin embargo, también había agentes provenientes de áreas que no tenían nada que ver con las fuerzas del Estado; estos fueron contratados por la empresa tercerizada *New Life*, encargada de la seguridad en el penal.

En ocasiones, tuvimos que tratar con agentes con actitudes autoritarias, que conciben la cárcel como lugar de castigo, donde ellos son los “buenos” y hacen valer la ley sobre los “malos”. En otros momentos, nos tocó compartir con agentes que estudiaron nutrición o contabilidad, incluso había algunos que eran más jóvenes que nosotros, recién salidos de la educación secundaria. En conversaciones con los agentes de este segundo grupo percibí que ven su rol dentro del penal como un trabajo más, lo que los aleja de la superioridad moral con la que los agentes aspirantes a la carrera militar describen su trabajo.

Durante los primeros meses en los que los talleres fueron mediados solo por estudiantes, fue posible ver reflejado en la cárcel aquello que pasa afuera, en la ciudad. Los encuentros se cancelaban constantemente sin previo aviso, y Cris y Mario, los profesores que coordinan el proyecto, recibían quejas de los agentes de seguridad: decían que teníamos olor a cannabis y que nuestra vestimenta no era la adecuada. Estas acusaciones no eran más que una extrapolación de los prejuicios sobre los unileres. Como mediadores, tomamos muy en serio acatar las normas de vestimenta de la penitenciaría: zapatos cerrados de tela, pantalones sueltos y remeras sin escote ni mensajes religiosos o políticos.

A pesar de las trabas, continuamos visitando cada lunes la PEF III y, cuando llegábamos y la ronda era cancelada por cualquier motivo, seguimos demostrando nuestro interés en realizar los talleres, insistiendo en buscar días alternativos para recuperar los encuentros perdidos. Eventualmente, las quejas cesaron, sin que hayamos alterado nuestra apariencia ni comportamiento. Al parecer, los agentes se acostumbraron a nuestra presencia y nos permitieron llevar a cabo las rondas.

Si bien ser jóvenes y migrantes dificultó que las autoridades del penal reconocieran nuestra función de mediadores y representantes del proyecto, en el grupo de participantes ocurrió un efecto inverso. A pesar de que resultara imposible desprendernos de la jerarquía que sugiere venir de un proyecto de extensión universitaria y, por lo tanto, representar a la institución universitaria, no ser docentes nos aproximó un poco más a nuestros colegas privados de libertad. Una de las primeras estrategias que aplicamos para difuminar los roles de autoridad fue pedir que nos llamaran por nuestros nombres. Cuando Cris estaba en las rondas, a pesar de insistir en dicha petición, siempre éramos todos *profesores*. Ahora, cuando fuimos solo estudiantes, nos empezaron a llamar rápidamente por nuestros nombres. También notamos que, desde que Cris ya no nos acompañaba, los debates en los que los colegas de la cárcel opinaban diferente a nosotros eran más comunes.

Como se mencionó, además de ser solo estudiantes, el grupo estaba compuesto por migrantes, es decir, gente que no es oriunda de Foz; en particular, yo venía del extranjero, de Paraguay. No ser lusohablante y comunicarme en portuñol me colocó en una relación aun más horizontal con los participantes. Esto se debe a que, aunque venga de la universidad, finalmente son ellos quienes dominan la lengua. Que la mediadora no dominara a la perfección el portugués sirvió de ejemplo para el resto de los participantes, puesto que iluminó la posibilidad de apropiarse de la experiencia literaria sin necesidad de ser experto en el asunto.

Cuando no conocía la pronunciación, la escritura correcta o el significado de una palabra y le preguntaba al grupo, demostraba que la literatura se construye en un diálogo entre el repertorio propio y los saberes de la comunidad. Al compartir mi experimentación literaria en otra lengua, pude exponer al grupo que el ejercicio de lectura y escritura es válido sin necesidad de imitar una literatura canónica. Esto es muy significativo, ya que en la mayoría de los casos el desconocimiento de la gramática y la ortografía del portugués normativo termina por alejar a los participantes de la exploración literaria. En proyectos como el nuestro, en cambio, se apunta a una aproximación literaria más amigable y experimental, donde lo personal y lo colectivo construyen la interpretación y la creación de los materiales (De Mello y Woinillowicz, 2016, p. 21, apud Ichaso, 2020).

Otro punto a destacar referente a las potencialidades del español en la ronda es que, como estamos en la triple frontera, además de haber mediadores extranjeros, también puede haber participantes privados de libertad provenientes de los países vecinos. En el año 2023, llegaron dos participantes paraguayos y uno de madre argentina, padre paraguayo y criado en Brasil. Con ellos vi que sería interesante hacer más presente el español. Una lengua que, según relatan los colegas, es marginalizada en el penal y, constato por vivencias propias, también en el resto de la ciudad.

La manera en que incluimos el español fue mediante la lectura grupal de autores que escriben en portuñol, como el poeta Douglas Diegues. También, cuando abordamos textos de autores hispanohablantes traducidos por nosotros, decidimos no verterlos al portugués en su totalidad, sino dejar algunas palabras en español cuyo uso o significado están vinculados al relato de una identidad particular. Por ejemplo, en un encuentro abordamos textos que encajan en el “género delictivo”, un género literario propuesto por el colectivo PVC (Pensadores Villeros Contemporáneos), originado en la cárcel de Devoto, Argentina. Este tipo de literatura está caracterizado, según proclaman sus autores en su manifiesto (Camarda, 2020), por no buscar adornar las historias con una estética ajena, sino por escribir con las palabras con las que cuentan los autores. Por eso, en las traducciones para el grupo mantuvimos expresiones del lunfardo argentino.

En todos estos casos en los que hicimos presente el español, al leer en grupo, nos detuvimos en las palabras extranjeras e indagamos si algún colega conocía su significado y buscábamos posibles traducciones al portugués. Trabajar de esta forma estimuló compartir experiencias de la vida en la frontera: las palabras en español que fueron aprendidas trabajando en Ciudad del Este, la ciudad paraguaya vecina, o las que se escucharon en las canciones que pasan en por las estaciones paraguayas, captadas por la radio de la cárcel. También, al ver que colegas en la misma situación de encierro en Argentina hacían literatura a partir de sus propias formas de hablar, varios se entusiasmaron con la posibilidad de crear textos con sus propias *gírias*, jergas.

Este diálogo del español y el portugués, y sus entres, nos impulsó a un constante ejercicio de traducción en la práctica oral —en la escritura prevaleció el portugués, tal vez por el deseo de ejercitarse en el código escrito de la lengua con mayor estatus institucional—, lo que resultaba muy estimulante para pensar los usos de las palabras en sus contextos e interpretar en colectivo los textos. Como dijo Borges: leer es traducir (1932), y el ejercicio explícito de traducir nuestras lecturas tornó la experiencia poética aún más accesible, a la vez que nos permitió mejorar nuestra competencia lectora, tanto a mí y los colegas que no tuvimos el portugués como primera lengua, como a los participantes que no tuvieron una relación próxima con algunas variantes del portugués más normativo.

5. *El género*

Cuando decidí unirme a *Direito à Poesia*, lo hice impulsada por el gusto que tengo por la literatura y por la convicción de que, al compartirla y pensarla desde otros espacios, sus potencialidades son aún mayores. Me imaginé haciendo parte de las rondas de la Penitenciaría Femenina, intercambiando saberes y sensaciones que nos conectarían con las participantes por el hecho común de ser personas feminizadas. Sin embargo, cuando llegó el momento de empezar los talleres en el año 2022, el grupo de mediadores para la Penitenciaría Femenina ya estaba completo, mientras que todavía faltaban personas para la Masculina.

Antes de ir a la Masculina tenía profundos prejuicios, debo admitirlo. Sí, ya contaba con cierta noción de que las personas no van a la cárcel por ser malas, y de que la categoría de criminal tiene bases racistas y clasistas. Pero aun así, la expectativa que guardaba sobre las rondas en la Masculina era que los hombres participantes tendrían una actitud hostil, que yo, en tanto mujer, recibiría miradas lascivas, y que a ellos les desinteresaría totalmente cualquier posible conversación literaria.

Lo que pasó, en realidad, fue muy diferente. Los participantes nos hablaban con mucha formalidad, lo que era propiciado tal vez por la presencia, al inicio de los talleres, de una docente universitaria. Dejando de lado ciertos imaginarios estereotipados sobre los roles de la mujer, de manera general evitaban comentarios que pudieran incomodar a las mujeres presentes. Tanto entre los colegas más callados como entre los más conversadores, se percibía una participación activa en conjunto, ya fuera mediante intervenciones verbales, la escucha o el gesto de compartir su opinión con el compañero de al lado —acción que también denota interés—.

Ya en el 2023, cuando comenzamos a ir sólo estudiantes y mayoritariamente mujeres, la dinámica cambió un poco. Siempre al inicio de los talleres, el trato es muy formal, pero muy rápido, como ya habíamos sugerido en el apartado sobre la frontera entre diversas identidades, al ser solo estudiantes, empezó a construirse un tipo de relación más descontraída. A pesar de que justamente es eso lo que buscamos en el proyecto —construir un espacio horizontal y de compañerismo—, nosotras en tanto mujeres nos vimos en la disyuntiva entre estimular esto, y marcar ciertos límites, esperando que nuestra amabilidad no fuera interpretada en otros sentidos.

Desplegamos algunas estrategias, tanto intuitivas como conscientes, para mediar nuestra condición feminizada en una ronda compuesta en su totalidad por hombres. Conversando entre nosotras, nos dimos cuenta de que cada una hacía el mismo trabajo: elegir con mucha atención la ropa que llevaría a los encuentros, de modo que nuestros cuerpos no estuvieran demasiado expuestos ante la mirada masculina. También, si mediar una ronda de lectura implica, de por sí, seleccionar los textos, proyectando las posibles conversaciones literarias que estos pueden desencadenar (Bajour, 2012), aplicamos un filtro especial respecto de la forma en que la mujer es retratada en las obras. Por ejemplo, una vez pensé en llevar el poema *Si Dios fuera una mujer*, de Mario Benedetti, pero no lo hice porque en él se describe el cuerpo femenino de manera sexual, lo que, siendo nosotras las únicas mujeres, podría colocarnos en un foco de atención que nos haría sentir vulnerables.

Con ello no significa que hayamos huído de cualquier discusión atravesada por la sexualidad. La cárcel, como institución biopolítica, deposita parte de su control en el disciplinamiento de la sexualidad. Eso implica que salirse de lo socioculturalmente esperado en términos de masculinidad puede conllevar el ejercicio de la represión y el castigo, lo que, a su vez, se traduce en un espacio donde los valores patriarcales se refuerzan. Por eso mismo, sabemos lo necesarias que son las conversaciones en pos de una educación sexual integral, esa que atiende a la forma en que expresamos nuestra propia identidad y a cómo decidimos vincularnos con nuestro entorno. Incluso hemos tenido

conversaciones al respecto en los talleres. Sobre la forma en que los hombres expresan sus sentimientos, el rol de los padres en la crianza y la sobrecarga en el trabajo de cuidado de las mujeres.

Pero también entendemos que debemos elegir con responsabilidad y cuidado los temas sobre los que estamos dispuestas a conversar en el grupo. Conversar sobre asuntos más complejos, como la sexualización o cosificación de las mujeres o el sexo en general, implica un trabajo didáctico procesual. Disponemos de un tiempo muy breve para abordar, con el cuidado que se requiere, estos temas en paralelo con los otros que resultan de cada encuentro: las diversas formas de ver la literatura, los entramados socioestructurales de la cárcel y las vivencias y contextos de cada participante. Nosotras reconocemos las limitaciones en lo que respecta a las condiciones dadas en los talleres y nuestra propia experiencia pedagógica.

Con esa palabra surge un desdoble significativo cuando hablamos de género y sexualidad: el lugar que damos o no al Eros/erotismo en el proceso pedagógico, a partir de las reflexiones de bell hooks (2013, p. 253 - 264). La autora comienza señalando que se ha impuesto la noción de que, en los espacios institucionales, la enseñanza solo requiere de la razón e implica la anulación del cuerpo. Menciona que la crítica feminista es la que se ha encargado de otorgarle un lugar central al cuerpo en el proceso intelectual. Quizás, agregamos, porque para quien experimenta su vida como mujer, desprenderse del cuerpo resulta imposible. Con ello, quiero llegar a la idea de que la atención que prestamos a nuestra vestimenta y a las discusiones que fomentamos responde a la memoria que guardamos de experiencias previas con cuerpos feminizados a lo largo de nuestras vidas.

Con este gesto entre el afuera y adentro de la institución surge otro movimiento propuesto por bell hooks. La autora aborda el Eros/erotismo en su sentido más amplio: uno que no se limita a lo sexual, aunque tampoco lo excluye, y que implica una potencia movilizadora que, por lo tanto, produce efectos sobre el cuerpo. En ese sentido, ella señala que una pedagogía crítica está movida por grandes pasiones, por la pulsión a transformar las relaciones sociales. Nuestro proyecto mismo y nosotras nos impulsamos por el gusto por la poesía y por el entusiasmo ante los cambios que nuestras prácticas generan. Así como sudamos y sentimos incomodidad en el cuerpo ante la noción de la mirada masculina, también nos late el corazón rápido cuando una discusión en clase resulta en una especie de manifiesto, lloramos con la tristeza compartida, caminamos de un lado al otro enérgicamente para estimular un debate intenso y le hablamos de forma afectuosa a aquel colega que nos ha conmovido con sus palabras, y sí, también llegamos a sentir atracción sexual. ¿Por qué esperar que sea diferente del otro lado?

Pretender tener algún tipo de control sobre la forma en que somos percibidas, o estigmatizar ciertas miradas y expresiones románticas, puede acabar reproduciendo la mirada reductora que se tiene sobre la población carcelaria como grupo peligroso y de moral depravada. Cuando la realidad es que gestos amorosos, atracciones e intereses románticos surgen en todo sitio donde interactúan personas, y quizás pueden ser aún más estimulados cuando el proyecto es establecer vínculos cuidadosos y cariñosos en un espacio de tanta represión sexual y limitación del afecto, como es la cárcel. Debo mencionar que no hemos recibido acoso por parte de los participantes, pero sí diversas expresiones amorosas, dirigidas a personas particulares o al proyecto en general: poemas, regalos artesanales hechos por ellos, retratos y cartas. Estos gestos, a través de la propuesta de bell hooks, pueden ser reconocidos como expresiones eróticas razonables en una propuesta pedagógica como la nuestra.

Con todo esto, creemos que no se trata de suprimir las manifestaciones amorosas en aulas o talleres similares al nuestro, sino abordar cómo evitar que la pasión erótica, en un sentido amplio, derive en formas de violencia y dominación. De la misma forma que buscamos que los participantes se sientan cómodos en las rondas, consideramos que nosotras también debemos sentirnos seguras en el espacio, y las narradas estrategias significan entonces pequeñas prácticas de autocuidado, dentro de un proceso que reconoce al cuerpo, su memoria y su erotismo en las relaciones pedagógicas.

6. Consideraciones provisorias

Nos propusimos indagar en lo que implica experimentar con la literatura en la cárcel y, sobre todo, en lo que significa para nuestro proyecto trabajar por el derecho a la poesía y la creación. En ese sentido, sostenemos que trabajar con la literatura desde una perspectiva democrática implica cuestionar su definición institucional. Por otra parte, señalamos que los entendimientos tradicionales de la institución literaria pueden servir para sortear las prácticas de control de la institución carcelaria. En todo caso, actuar con literatura en cárceles, en un proyecto de extensión universitaria, supone un ejercicio activo, crítico y contingente que atienda las dinámicas de poder entre la universidad, la cárcel y la literatura.

En el caso de la mediación en una penitenciaría masculina ubicada en la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina, nos ha tocado lidiar con las limitaciones físicas y simbólicas del espacio penitenciario para lograr la horizontalidad del proceso. Sin embargo, las mismas condiciones que, por un lado, pudieron representar barreras para el desarrollo de los talleres, por otro, significaron oportunidades positivas. La experiencia de ser estudiantes mediando el espacio, sin la autoridad de la

docente universitaria, nos aproximó más aún a los colegas de la ronda. En ese sentido, el no dominio del portugués por parte de una de las mediadoras contribuyó al impulso de la experimentación literaria sin la limitación de un portugués normativo, al mismo tiempo que situó a los compañeros en el lugar de los conocedores de la lengua y sus usos. Además, mediante la exploración de las fronteras entre el español y el portugués y el ejercicio de la traducción, pudimos potenciar la apropiación de la creación poética colectiva y subjetiva.

En el último apartado de este trabajo, levantamos algunas cuestiones sobre la construcción de la masculinidad en un espacio como la cárcel y, a la vez, transparentamos las implicancias de que las estudiantes mujeres medien en un grupo compuesto por hombres. En esa discusión buscamos denotar una perspectiva que nos parece central para entender el fenómeno de la institución penitenciaria: la cárcel es una parte más de la sociedad en la que nos encontramos, por lo que los conflictos que pueden surgir dentro de ella, son una extensión de los mismos conflictos que aparecen afuera. Finalmente, con la suma de todo lo narrado hasta aquí, reafirmamos que el desafío consiste entonces en abogar por el distanciamiento de las miradas totalizantes e incursionar en el ensayo de prácticas matizadas, con el reconocimiento de la dignidad de las personas y en la búsqueda del cambio de las estructuras desiguales que operan sobre nuestras realidades.

Referencias

ALARCÓN MEJÍA, Diego Mauricio. *Os “unileros” e a xenofobia*. TCC de especialização em Direitos Humanos. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponible en: <https://dspace.unila.edu.br/items/8736845b-b441-41c5-9fbf-59a722a50774>. Acceso en: 27 set. 2025.

AWADA vs Galeano - Caridad vs Solidaridad. YouTube, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UXoiHEXLEjM>. Acceso en: 27 set. 2025.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*; tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BORGES, Jorge Luis. *Las versiones homéricas* (1932). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-versiones-homericas/>. Acceso en: 01 mar. 2025.

CAMARDA, Ana. “Puro cuento”: para una lectura del género delictivo Ana Camarda. In: PARCHUC, Juan Pablo et al. *Escribir en la cárcel: Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2020. p. 191-206. Disponible en: <https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Escribir%20en%20la%20carcel.pdf>. Acceso en: 18 may. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. v. 3. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995, p. 235–263.

CEJUDO MEJÍAS, Vanesa. Mediación cultural, un ejercicio para posibilitar una cultura contemporánea. *Pensamiento-Cultura y Ciudadanía*, España, 2018. Disponible en: <https://culturayciudadania.cultura.gob.es/dam/jcr:bd1d6f15-5adc-450a-89f7-06d2d7787072/Vanesa-Cejudo.pdf>. Acceso en: 09 ago. 2021.

DE MELLO, Luciana; WOINILOWICZ, María Elvira (Ed.). *Ninguna calle termina en la esquina: historias que se leen y se escriben en la cárcel*. Buenos Aires: EFFL, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016. Disponible en: https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Ninguna%20calle%20termina%20en%20la%20esquina_interactivo_0.pdf. Acceso en: 15 sep. 2023.

DERRIDA, Jacques. Esa extraña institución llamada literatura. Una entrevista de Derek Attridge con Jacques Derrida. *Boletín del Centro de Estudio de Teoría y crítica literaria*, Rosario, v. 18, 2017. Disponible en: <https://www.cetycli.org/publicaciones/boletines/30-boletin-18.html>. Acceso en: 14 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1976). Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

G1. ELEIÇÕES 2018 – mapa da apuração no Brasil – 2º turno. *G1 – Política*. Rio de Janeiro, 28 out. 2018. Disponible en: <https://especiais.g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/mapa-da-apuracao-no-brasil-presidente/2-turno/>. Acceso en: 27 set. 2025.

G1. MAPA da apuração no Brasil para Presidente – 2º turno. *Especiais G1*, Rio de Janeiro, 2022. Disponible en: <https://especiaisg1.globo.com/politica/eleicoes/2022/mapas/mapa-da-apuracao-no-brasil-presidente/2-turno>. Acceso en: 27 set. 2025.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 253-264.

ICHASO, Inés. Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto. In: PARCHUC, Juan Pablo et al. *Escribir en la cárcel: Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2020. p. 69-98. Disponible en: <https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Escribir%20en%20la%20carcel.pdf>. Acceso en: 18 may. 2023.

MODELO de unidades de progressão prisionais do Paraná pode ser replicado em outros estados. AEN, 2023. Disponible en: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Modelo-de-unidades-de-progressao-prisionais-do-Parana-pode-ser-replicado-em-outros-estados>. Acceso en: 15 oct. 2023.

NATALI, Marcos Piason. Além da Literatura. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 9, p. 30–43, 2006. Disponible en: <https://revistas.usp.br/l/article/view/19710>. Acesso en: 12 jan. 2023.

NATALI, Marcos; MORAES, Anita Martins Rodrigues de. Entrevista com Marcos Natali: A literatura em questão. *Gragoatá*, Niterói, v.27, n.59, e55786, set.-dez. 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v27i59.55786>. Acceso en: 5 ago. 2025.

PARCHUC, Juan Pablo. Sólo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, Zaragoza, n. 4, p. 67-85, 2018. Disponible en: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/es/article/view/3064>. Acceso en: 28 abr. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. *El desacuerdo: política y filosofía*. Traducción de Juan José Sánchez. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

RODRÍGUEZ TORRES, Mario René; CHECCHIA, Cristiane. Direito à poesia: creando aberturas en la universidad, la cárcel y la literatura. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. e-2674, 2020. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/v20-3-rodriguez-checchia>. Acceso en: 1 may. 2023.

RUBÍN, María José et al. Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición. In: PARCHUC, Juan Pablo et al. *Escribir en la cárcel: Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2020. p. 117-148. Disponible en: <https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Escribir%20en%20la%20carcel.pdf>. Acceso en: 18 may. 2023.

YO FUI: tres reescrituras, un disparador. *La escritura y el afuera*, Foz do Iguaçu, 18 oct. 2019. Disponible en: <https://laescriturayelafueraesp.blogspot.com/2019/10/yo-fui-tres-reescrituras-un-disparador.html>. Acceso en: 27 set. 2025.

**O conceito de ‘otras literaturas hispánicas’ e
fundamentos interseccionais hispano-africanos em
“El metro”, de Donato Ndongo-Bidyogo**

**Rogério Mendes²⁷
Murielly Karla Diniz de Medeiros²⁸**

Resumo: O presente estudo tem como base a leitura crítica, fundamentada na interseccionalidade do conceito ‘Otras Literaturas Hispánicas’ (Ndongo-Bidyogo, 2004), aplicada ao estudo do romance “El Metro”, do escritor hispano-africano Donato Ndongo-Bidyogo (2020). A ideia consiste em fortalecer, pelas perspectivas de humanidades investidas hispânicas nas relações Sul-Sul, África e América e Latina, a expansão do conceito de *Hispanidad* e cartografias literárias em língua espanhola; redimensionamento formativo da Historiografia Literária das literaturas hispânicas e aprofundamento da sensibilidade da Crítica Literária contemporânea em temas relevantes para o século XXI, como a relação entre culturas de língua espanhola e migração. A partir de fundamentações teóricas pós-coloniais e descoloniais (Young, 2022; Quijano, 2000; Hutcheon, 1991) e especialistas em literatura hispano-africana (Otabela, 2011; Queiroz, 2007; 2008; Koné, 2015; 2020), espera-se contribuir com a inclusão de uma fortuna crítica e criativa hispano-africana no mosaico multiconsitutivo das humanidades hispânicas.

Palavras-chave: literatura hispano-africana; hispanidade; crítica literária; Donato Ndongo-Bidyogo

Resumen: El presente estudio se basa en una lectura crítica, fundamentada en la interseccionalidad del concepto 'Otras Literaturas Hispánicas' (Ndongo-Bidyogo, 2004), aplicada al análisis de la novela 'El Metro' (2007) del escritor hispano-africano Donato Ndongo-Bidyogo (2020). La idea es fortalecer, desde las perspectivas de las humanidades hispánicas y de las relaciones Sur-Sur (África y América Latina), la expansión del concepto de *Hispanidad* y de las cartografías literarias en lengua española. Esto implica redimensionar la Historiografía y Crítica Literaria de las literaturas hispánicas y profundizar en temas relevantes para el siglo XXI, como la relación entre las culturas de habla hispana y la migración. Al partir de fundamentos teóricos poscoloniales y decoloniales (Young, 2022; Quijano, 2000; Hutcheon, 1991) y de especialistas en literatura hispano-africana (Otabela, 2011; Queiroz, 2007; 2008; Koné, 2015; 2020), se espera contribuir a la inclusión de una fortuna crítica y creativa hispano-africana en el mosaico multiconstitutivo de las humanidades hispánicas.

Palabras-clave: literatura hispanoaficana; hispanidad; crítica literaria; Donato Ndongo-Bidyogo

27 Licenciado em Língua Portuguesa e Espanhola, mestre e doutor em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor associado e responsável pelas disciplinas de Literaturas e Culturas de Língua Espanhola do curso Letras Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/FELCS) e colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). É líder do grupo de pesquisa Outras Literaturas Hispánicas (UFRN/FELCS/CNPq). Email: rogerio.mendes.coelho@ufrn.br. ORCID: 0000-0001-5296-7588

28. Graduada em Letras - Língua Espanhola e Especialista em Ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/FELCS). Email: 0123mury@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5296-7588

O conceito de “Outras Literaturas Hispânicas”, formulado por Donato Ndongo-Bidyogo no prólogo intitulado “*De la existencia conceptual a la visibilización de las otras literaturas hispánicas* (2015)”, propõe uma reflexão crítica e descolonizadora a respeito da hegemonia da Espanha no panorama mais amplo das literaturas de expressão espanhola, ao passo que reivindica espaço para as produções oriundas de contextos periféricos e pós-coloniais. Tal noção abrange, sobretudo, as obras de autores afro-hispânicos, hispano-africanos e latino-americanos, cujas produções, ainda que elaboradas em língua espanhola, historicamente, não têm sido reconhecidas como parte da representação formativa e crítica no mundo hispânico.

Apesar de as literaturas afro-hispânicas, hispano-africanas e latino-americanas partilharem o mesmo código linguístico, consideradas como outras literaturas hispânicas, por frequentemente serem marginalizadas por não se conformarem aos moldes da tradição canônica da Península Ibérica. A hispanidade, enquanto construção político-cultural, tem sido consolidada sob uma perspectiva eurocêntrica que confere à Espanha a posição de epicentro irradiador da cultura e da língua espanhola. Nesse cenário, manifestações literárias provenientes da América Latina, da África ou da Ásia são interpretadas como extensões subordinadas ou caricaturais da matriz espanhola.

Ao refletir sobre as ideias de Ndongo-Bidyogo, permanece aclarado que ainda existe uma separação muito forte entre o que é considerado “legítimo” no mundo hispânico e aquilo que vem das antigas colônias, ou seja, uma estrutura cultural que reflete uma hierarquia simbólica entre centro e periferia, na qual as vozes dos ex-colonizados são frequentemente silenciadas, invisibilizadas ou reduzidas ao direito de ser ouvida e relevante. A posição de Ndongo-Bidyogo denuncia a lógica excludente ao observar que as literaturas africanas em espanhol, por exemplo, são sistematicamente ignoradas tanto nos estudos acadêmicos quanto nos circuitos editoriais. Como afirma o autor:

De esa herencia histórica, el norte de Marruecos, Sáhara Occidental y Guinea Ecuatorial adquirieron su peculiaridad: como antiguos 'territorios españoles', son parte integrante de la vasta geografía lingüística del idioma español, y deben ser, por derecho propio, partícipes del mundo cultural hispánico, amplio y plural, al que aportan su propia esencia (Ndongo-Bydiogo, 2015, p. 13).

Este panorama revela não apenas um privilégio de conhecimentos produzidos na Europa, como sendo/considerados universais ou superiores, de modo a considerar o que foi citado faz pouco sobre o Eurocentrismo, mas também a perpetuação de um sistema de exclusão ancorado em dinâmicas coloniais, que ainda persistem nos currículos acadêmicos e nas práticas educativas. A proposta de Ndongo-Bidyogo, nesse sentido, é a de convocar uma reconfiguração do campo literário hispânico,

resgatando e valorizando essas produções enquanto expressões autônomas e legítimas da cultura de língua espanhola. Ao empregar o termo “Outras Literaturas”, o autor não pretende uma categorização inferiorizante, mas, ao contrário, sinaliza a diversidade de experiências, memórias e identidades que coexistentes fora do eixo peninsular. Por essa razão, sua obra e atuação crítica interseccionam-se e tornam-se relevantes por duas razões: a ampliação do conceito e da representação das literaturas hispânicas e a apresentação de uma nova cartografia literária, disposta a revisitar a noção de historiografia e crítica literária, na qual a ideia de Hispanidade expande-se e releva-se com ressonância devida em realidade e representação. Desse modo, a noção de “outras literaturas hispânicas” ultrapassa a esfera da crítica conceitual e assume uma função ativa como instrumento de resistência simbólica e de descolonização do pensamento literário. Por meio dessa perspectiva, busca-se romper com a hegemonia cultural que reconhece como legítimas apenas as produções oriundas do centro, neste caso, a Espanha, enquanto deslegitima ou marginaliza as vozes provenientes do que o centro ainda persiste o categorizar como periferia.

A Guiné Equatorial, país de origem de Donato Ndongo-Bidyogo, oferece um exemplo paradigmático de subalternidade. Após um prolongado período sob domínio colonial espanhol, o país enfrentou regimes autoritários que dificultaram o fortalecimento de uma identidade nacional própria, bem como o florescimento de uma produção literária crítica. Nesse contexto, a literatura não se configura apenas como expressão estética contemplativa, mas também como instrumento de representação e de aproximação de vida. A literatura como espaço onde a arte não se torna política como representação, mas um espaço em que a representação da exaustão da política é representada como arte. Como representar o dilema existencial de um espaço africano sem considerar os efeitos, as violências e as heranças do colonialismo presentes em diferentes níveis da vida social?

A Espanha, quando não se reconhece como potência colonizadora, especialmente em comparação com outras nações europeias, tende a minimizar as consequências do seu passado imperial e a seletividade no desenvolvimento de políticas e opiniões públicas. Essa postura contribuiu para o silenciamento e para a constituição na invisibilidade e na indiferença das vozes africanas que, embora partilhando a língua espanhola, continuam excluídas dos circuitos de legitimação cultural. A escassez de autores afro-hispânicos nos catálogos editoriais, nas traduções, nos acervos bibliográficos e nos manuais de historiografia literária revela uma estrutura racializada que inviabiliza o pleno reconhecimento dessas literaturas.

Conforme argumenta Ndongo-Bidyogo “Treinta años después, observo con satisfacción que no estaba equivocado: en medio de una indiferencia general, floreció una nueva cultura, una nueva

literatura [...]” (Ndongo-Bidyogo, 2015, p. 15), tais exclusões e indiferenças citadas pelo autor, não são apenas cultural, mas constituem manifestações do que se pode denominar como racismo epistemológico, isto é, a negação sistemática do conhecimento produzido pelo outro, especialmente aqueles que não pertencem ao centro hegemônico, podendo citar as produções literárias pelos marroquinos, sarauís e guinéu-equatorianos. Assim, o reconhecimento das “outras literaturas hispânicas” ultrapassa o campo da estética e da crítica literária, constituindo uma proposta política que visa à valorização da alteridade e à promoção de uma educação mais sensível às diferenças.

Ao desafiar a lógica dominante estruturada pelo colonialismo, que, de acordo com Ndongo-Bidyogo “no son los gobiernos, sino los pueblos, los dueños de una lengua. Son sus hablantes quienes la erradican o conservan, enriquecen, vivifican y transforman según sus gustos y necesidades” (2015, p. 14). Com a ideia construída pelo autor, pode-se destacar as ações do eurocentrismo, da desvalorização de culturas, do poder sobre o outro, da desigualdade social, global e econômica, da hierarquia nos pensamentos críticos e literários, entre outras situações e práticas, ligadas diretamente à marginalização proposital das outras literaturas hispânicas.

Nota-se, portanto, que a produção dessas demais literaturas acaba descolonizando o imaginário literário e propondo uma nova compreensão da língua espanhola, desestabilizando estruturas simbólicas do poder evidenciado pelo colonizador, onde contribuiu com a exclusividade universal da literatura espanhola e essa nova ideia abre um espaço múltiplo, habitado por vozes heterogêneas e potentes. Em um mundo globalizado e ainda marcado pelas consequências do colonialismo, tais produções funcionam como formas de insurgência cultural, abrindo caminho para a reparação histórica e a construção de um campo literário mais inclusivo e equitativo. Em síntese, o autor teoriza muito bem sobre como as outras literaturas hispânicas que transpassam diariamente em meio a tanta desumanização, desvalorização e desconhecimento do seu meio de pertencimento:

Literatura que traspasó los estrechos márgenes del propio tercio para convertirse en fenómeno cultural emergente, atractivo en ámbitos más amplios, por más que siga silenciada por los detentadores de todos los poderes, en Guinea Ecuatorial y en España. Pero fue dicho: inútil esconder la lámpara debajo de un celémín, imposible poner puertas al campo (Ndongo-Bydiogo, 2015, p. 15).

Como conclui o próprio Ndongo-Bidyogo, em outras palavras, a diversidade cultural e literária não pode mais ser ocultada nem limitada por fronteiras artificiais. As outras literaturas hispânicas constituem uma prova viva da vitalidade e da pluralidade da cultura hispânica, sendo capazes de reescrever e ressignificar sua própria história a partir de perspectivas outrora silenciadas

pelos europeus que por muito tempo mantiveram países africanos colonizados, para obtenção de riquezas e extensão de terras, além da dominação e proliferação de uma cultura e religião distinta daquela existente naquele território já habitado.

O artigo “*A África de Língua Espanhola: Mais do que uma Realidade, uma Emergência*” (2007), de autoria do professor e pesquisador Amarino Oliveira de Queiroz, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), constitui uma importante contribuição para o campo dos estudos hispânicos ao propor a ampliação do olhar crítico e acadêmico para além do eixo tradicionalmente euroamericano. Ele destaca uma perspectiva inclusiva e descentralizadora, frequentemente trazendo à tona produções literárias de países africanos de língua espanhola, como a Guiné Equatorial, bem como manifestações culturais oriundas das Filipinas, regiões historicamente marginalizadas nos estudos literários convencionais. Essa abordagem visa ampliar o conceito de hispanidade, questionando a centralidade eurocêntrica e promovendo uma compreensão mais plural, crítica e abrangente das literaturas espanholas.

Percebe-se, com isso, um compromisso com a valorização de vozes omitidas nos currículos tradicionais de Letras e nos manuais didáticos, contribuindo para a necessária descolonização do conhecimento. O currículo de disciplinas voltadas à literatura africana em língua espanhola é bastante escasso nos cursos de Letras. A faz com que se repense o modo como se estuda a literatura em língua espanhola e faz especular o seguinte questionamento: por que não considerar autores africanos que escrevem em espanhol, ainda que suas obras tragam contribuições importantes? Por que colaborar com a omissão das outras literaturas hispânicas? A contribuição em recriar estruturas curriculares, escolares e acadêmicas mais inclusivas deve ser incentivada para que a formação de professores sensíveis à Literatura e Humanismo, com humanidade, tenha visão mais ampla. Essas manifestações silenciosas, quando sistematizadas, abrem caminho para práticas pedagógicas mais justas e representativas na diversidade cultural e linguística que compõe o mundo hispânico, pois

[...] o castelhano apresenta características que de certa forma o distanciam da realidade normativa peninsular e evidenciam um conjunto de novas possibilidades que sinalizam a necessidade de aprofundamento investigativo (Queiroz, 2007, p. 9-10).

A produção literária guinéu-equatoriana, portanto, torna-se uma chave essencial para repensar o próprio conceito de literatura hispânica contemporânea, exigindo uma escuta mais plural, descolonizadora e crítica por parte das academias, por mais que tenha o espanhol como língua oficial,

permanece à margem das grandes discussões acadêmicas sobre literatura hispânica, tendo como uma das principais,

[...] a herança cultural dos povos bantos e o legado ibérico resultante da experiência colonial, essa África de língua castelhana reproduz, através de sua peculiar diversidade de expressões, o universo ainda mais amplo e complexo que caracteriza as múltiplas realidades do continente desde as etapas anteriores à colonização europeia até os tempos atuais (Queiroz, 2007, p. 10).

A condição de marginalização vivida por esses autores está diretamente relacionada ao hibridismo cultural que os constitui, fruto de processos históricos marcados pela colonização, pela resistência e pela reelaboração identitária, assim como à ausência de reconhecimento por parte do sistema literário global. O hibridismo cultural vivido pelos africanos está longe de ser uma fragilidade; esse contexto representa uma potência criativa que rompe com os modelos literários tradicionais e desafia as categorias fixas de nacionalidade. Muitos escritores enfrentam, inclusive, perseguição política ao denunciarem, por meio da literatura, desigualdades sociais e violações de direitos em seus países de origem, o que reforça ainda mais o papel da escrita como ato de resistência. Essas produções, muitas vezes denominadas “outras literaturas hispânicas”, configuram uma chave para a redefinição do conceito de hispanidade, ao integrarem realidades e experiências que confrontam diretamente a centralidade europeia na construção do cânone literário. Trata-se de uma literatura crítica, comprometida com a verdade histórica e social dos povos africanos colonizados pelos espanhóis, que se propõe não ao mero entretenimento, mas à denúncia, ao testemunho e à reconfiguração da memória coletiva de africanos que a muito tempo são silenciados e esquecidos por muitas academias que visam dar maior ênfase a literaturas elitistas e formalizadas nos grandes centros. São textos que expõem aquilo que muitas vezes se quer ocultar; que reivindicam espaços em uma historiografia literária que, por séculos, ignorou a produção de povos africanos, os quais buscam a valorização da sua escrita, o pertencimento, a descolonização do que foi imposto. Buscam também resgatar o lugar que é deles por direito e estar presentes em formulações de diálogos críticos e literários.

A África hispanófono deve ser compreendida não apenas como um espaço linguístico periférico, mas também como uma curiosidade decorrente do processo de colonização. É preciso enxergá-la pelo que realmente é: um território vivo, marcado por uma rica complexidade cultural, por uma memória histórica profunda e por uma produção literária que pulsa com força própria. Estudar essas literaturas não é apenas um gesto de inclusão; é um passo fundamental para repensar sob uma abordagem crítica verdadeiramente plural, que contemple as múltiplas vozes da literatura em língua

espanhola. Ao reconhecer as vozes que emergem da Guiné Equatorial, do Marrocos hispânico e das diásporas africanas de expressão espanhola, abre-se espaço para uma escuta mais sensível às diferenças. Portanto, torna-se nosso dever, a partir do meio histórico, tanto histórico quanto contemporâneo, reconhecer e valorizar essas produções nos âmbitos acadêmico, escolar, educacional e sociocultural, superando paradigmas excludentes e contribuindo para a construção de uma crítica literária mais inclusiva, interdisciplinar e decolonial.

Com base na leitura do artigo intitulado “Otras literaturas hispánicas: las letras negroafricanas de Guinea Ecuatorial” (2008), aprofunda-se a reflexão ao tratar especificamente da invisibilidade das produções literárias hispânicas oriundas da Guiné Equatorial, já mencionada como o único país africano de língua oficial espanhola. O artigo fornece uma discussão relevante sobre a ausência dessas literaturas nos espaços de circulação acadêmica e editorial, bem como a indiferença sistemática por parte dos próprios países hispanofalantes, sobretudo a Espanha, em reconhecer as manifestações literárias oriundas do continente africano como parte integrante da hispanidade. A reflexão proposta pelo artigo convida a uma mudança de perspectiva: reconhecer as literaturas da Guiné Equatorial como parte legítima da hispanidade é valorizar vozes silenciadas por muito tempo. Trata-se de um passo necessário para tornar o espaço literário mais justo, diverso e verdadeiramente representativo.

O artigo destaca a insatisfação de diversos autores guineenses que, por meio de suas produções literárias – muitas vezes carregadas de denúncia, dor e resistência –, expressam sua inconformidade com o apagamento simbólico e o preconceito que perduram mesmo após o fim formal da colonização. Esses escritores, ao articularem elementos da tradição cultural *bantu* com o legado linguístico hispânico, dão forma a uma expressão estética híbrida, resultado direto de um processo histórico de dominação colonial. Entretanto, essa produção, em vez de ser acolhida como expressão legítima da cultura hispânica contemporânea, é frequentemente relegada ao silêncio, à marginalidade e à desvalorização. Por quê? A ancestralidade, marca antropológica que fundamenta culturas e tradições de nações ocidentais, a exemplo dos fundamentos éticos, estéticos e estruturais judaico-cristãos presentes na genealogia das civilizações ocidentais, é frequentemente lembrada como referência e exemplar de fundamentos que devem ser universais, desconsiderando a liberdade de outros fundamentos genuínos de outras culturas. Note-se que a expansão dessas marcas, que se sugerem imagens, imaginações e imaginários, foi base de expansão do Ocidente e política tanto da Modernidade (Ocidental) quanto da Colonialidade do que hoje se nomeia e representa periferia, a exemplo da América Latina e África. Assim sendo, a representação e relevância da língua espanhola, que releva, (in)visibiliza e torna (im)pertinente a ideia de Outras Literaturas Hispânicas dependem do *locus* de enunciação de suas vozes.

Apesar de a língua espanhola estar enraizada nas práticas sociais, educativas e culturais da Guiné Equatorial, o reconhecimento dessa realidade por parte das instituições acadêmicas e culturais hispânicas ainda é ignorado e limitado. Um exemplo claro disso é a ausência quase total da literatura guineana nos manuais didáticos, nas antologias e nos programas acadêmicos de cursos de Letras voltados para os estudos hispânicos, tanto na Espanha quanto na América Latina, inclusive no Brasil, como bem fala o autor “[...] la situación de invisibilidad que compromete la trayectoria literaria de Guinea Ecuatorial se va manteniendo hasta los días actuales” (Queiroz, 2008, p. 161).

No contexto brasileiro, a situação é agravada por uma estrutura educacional que, desde os níveis mais elementares, ignora a existência de países africanos de língua oficial espanhola. Essa omissão não ocorre apenas no ensino básico, mas também em muitas universidades públicas, que ainda não contemplam em suas grades curriculares, as literaturas afro-hispânicas. Os motivos são diversos: ausência de políticas institucionais consolidadas, carência de professores com formação específica e, em alguns casos, resistência por parte de colegiados que reproduzem uma lógica eurocêntrica e excludente.

O artigo “*Vozes de Lá, Ecos de Cá: Confluências da Palavra Escrita entre América e África*” (2011), também de autoria de Amarino Queiroz, constitui uma proposta teórico-crítica de natureza comparatista, que busca estabelecer aproximações entre as literaturas latino-hispânicas e afro-hispânicas, com inserções pontuais de manifestações literárias do Brasil como elementos de ilustração. A abordagem do autor insere-se no campo do comparativismo transcultural, oferecendo um arcabouço interpretativo que evidencia tanto os vínculos históricos entre a América Latina e a África – marcados pela experiência colonial, pelo tráfico de escravizados e pela diáspora – quanto os pontos de contato estéticos e linguísticos que emergem dessas experiências compartilhadas.

Um dos pontos de destaque na sua argumentação é a valorização das chamadas pelo autor de literaturas ‘não-elitizadas’ – aquelas que, até hoje, não lograram inserção nos grandes centros de consagração crítica e editorial. Nesse aspecto, o autor menciona a literatura gauchesca e seu principal expoente, José Hernández, com uma breve observação sobre a literatura *gaúcha* tradicional, de caráter anterior e formador da *gauchesca*, destacando o papel dessas manifestações na cena cultural do sul da América Latina, especialmente no que tange à articulação entre oralidade, performance e identidade regional. Muitas dessas manifestações, populares, são oriundas de contextos de resistência e sobrevivência cultural de populações negras submetidas à escravidão e ao racismo estrutural, são entendidas por Queiroz como expressões legítimas de um patrimônio literário periférico, que emerge

como contraponto à hegemonia do cânone eurocêntrico, que valoriza a tradição logocêntrica associada à representação e à ancestralidade da cosmogonia e cosmovisão ocidental.

Essas literaturas, marginalizadas, apresentadas tanto por formas orais quanto por escritas, foram (e continuam sendo) maneiras de relatar a dor, a fuga, o cotidiano e as estratégias de resistência de sujeitos historicamente silenciados e, naturalmente, não representados, o que contribui para uma visão parcial do que se poderia compreender da Literatura de Língua Espanhola. Por essa razão, o autor destaca a necessidade de inclusão dessas vozes também no espaço acadêmico, propondo o deslocamento dos paradigmas tradicionais de análise e a ampliação dos horizontes interpretativos. Nesse sentido, o artigo denuncia não apenas a invisibilização dessas literaturas no interior dos estudos hispânicos tradicionais, mas também a resistência dos sistemas acadêmicos e editoriais a reconhecer a legitimidade estética e crítica dessas produções. Um dos exemplos mais evidentes dessa exclusão é a ausência da literatura de Guiné Equatorial, Marrocos, Camarões e Saara Ocidental nos manuais e programas de ensino das literaturas em língua espanhola tanto em países hispano-americanos quanto no Brasil, onde a presença dessas literaturas ainda é pontual e/ou incipiente em razão de afinidades eletivas, prioridades ou carga horária insuficiente. O cenário evidencia o prolongamento de uma lógica eurocêntrica segundo a qual apenas as literaturas produzidas nos antigos centros coloniais ou por autores que ocupam espaços de prestígio institucional recebem atenção crítica. Ao contrário disso, propõe-se o reconhecimento das chamadas "outras literaturas hispânicas", aquelas que, embora carreguem os mesmos elementos estruturantes das grandes tradições literárias, como memória coletiva, identidade cultural, lendas, mitos fundacionais e traços linguísticos próprios, permanecem à margem das discussões acadêmicas. Queiroz (2011) argumenta que essas literaturas sejam tratadas como parte constitutiva da hispanidade, e não como apêndices exóticos ou periféricos. Para tanto, defende a utilização globalizada de obras literárias africanas e latino-americanas escritas em espanhol.

[...] as dizibilidades que tanto a palavra poética quanto a imagem podem desencadear abrem possibilidades para uma leitura simultânea de elementos considerados extraliterários e suplementares ao texto, sugeridos na fixação por escrito: os códigos da comunicação não verbal herdados da tradição oral africana, além do tom coloquial que caracteriza a linguagem utilizada em muitos desses textos, impregnando-os da musicalidade da conversa (Queiroz, 2011, p. 97).

Por fim, elas não apenas informam, mas também ensinam e comovem, sendo ferramentas densas e potentes para a construção de uma consciência crítica e para o reconhecimento de experiências historicamente invisibilizadas.

A obra *Pós-colonialismo: uma breve introdução* (2025), de Robert J. C. Young, apresenta argumentos que ajudam a elucidar os fundamentos de uma mentalidade subalternizadora que remete a maneira como somos educados a perceber o mundo e as diferenças entre/do(s) mundo(s) e como essa contribui para perpetuarmos as relações de valores em sociedades que refletem na “Economia das trocas simbólicas”(2020), de Pierre Bourdieu (2020), que reforça a existência choque e relações de força geradas pelas significações e simbolizações entre convergências e diferenças que são impostas e subalternizadas, inclusive, pela Literatura e Crítica Literária. Young (2025) aponta, por exemplo, que ensinamentos básicos recebidos na escola, especialmente nas aulas de Geografia, quando abordado o tema da geopolítica mundial, os livros didáticos, em geral, não expõem com clareza determinados aspectos, como a divisão do poder econômico entre os países. Argumenta que a motivação histórica para a divisão entre países do que fora um dia chamado de “primeiro mundo” (desenvolvidos), países em desenvolvimento (os chamados “emergentes”) e países subdesenvolvidos (o chamado “terceiro mundo”) são tratativas insuficientes para reconhecer civilidade e relevância enquanto desconsideram tratativas de modos vivos e suas representações genuínas e orgânicas, muitas vezes ancestrais em cooperativa para promover o bem estar comum e autonomia de povos. Isso é fundamental para entender o processo de desenvolvimento social acompanhado pela estética literária de uma África de língua espanhola colonizada pela Modernidade Espanhola. Aspectos que não se apresentam como eficácia em perspectivas universais, mas sim em perspectivas particulares. Por que o país nunca atingiu um patamar de desenvolvimento superior ao que já alcançou? A resposta: um país colonizado. Os colonizadores apropriaram-se de terras, enriquecem, tornar-se potências e passam a legislar ordens políticas e dominar diversas nações que, até hoje, sofrem com os vestígios traumáticos e imobilizadores civilizacionais da colonização. O argumento contribui para visibilizar a tensão e (inter)dependência entre o conhecimento e o poder, que se perpetuam nas antigas colônias do Sul Global como marca e domínio que perenizam imagens, imaginações e imaginários representados como política por meio de forjas e/ou sugestões éticas, estéticas e técnicas, manifestas nos discursos das Ciências e Humanidades. Quem domina a política costuma também controlar o discurso hegemônico da razão e imaginário como aponta o sociólogo peruano Anibal Quijano (2000), no artigo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (IN Lander, 2000) ao pensar as relações de compreensão e domínio dos subalternizados por meio sintagmas estruturais como Colonização do Poder, Ser e Saber.

Esse debate também se faz presente na obra *El Metro* de Donato Ndongo-Bidyogo, que tematiza os dilemas, conflitos e contradições humanitárias partir da condição de um migrante que sai da Guiné-Equatorial para a Espanha. Em uma das passagens do romance, quando a mãe de Lambert

Ondo, protagonista, se encontrava gravemente doente, o pai, Guy Ondo Ebang, opta por aguardar o atendimento da medicina científica ocidental, recusando-se a recorrer aos saberes da medicina tradicional,

[...] Guy Ondo Ebang había recelado de la medicina tradicional; y aunque por un momento se le pasó por la cabeza llamar al curandero, desechó tan mal pensamiento con inusitada furia interior, por contravenir los principios de la civilización cristiana a cuya expansión se había entregado con tanto entusiasmo (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 52).

Dorothée Oyana faleceu enquanto aguardava a chegada do atendimento médico da cidade. Seu filho, Lambert, assim como outros familiares, culpou o pai por não ter valorizado os saberes tradicionais do povo *Fang*, permitindo que sua esposa morresse sem ao menos ter acesso a um tratamento paliativo,

[...] quien había edificado su prestigio traicionando a su propio pueblo, [...] más hipocresía que sincero dolor [...] trasladara a la capital para someterse a la medicina de los blancos, hubieran acudido a los remedios tradicionales asegurados por los curanderos de la aldea (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 56).

Essa passagem do romance evidencia a invisibilidade e a desvalorização dos saberes tradicionais e funcionais da comunidade retratada, realidade que também se reflete em diversos contextos da vida real. Com isso, o autor comenta:

As culturas não ocidentais eram consideradas objeto de conhecimento de estrangeiros – como os antropólogos ocidentais ou orientalistas – mas nunca foram valorizadas, em si mesmas, enquanto uma fonte de conhecimento legítima (Young, 2022, p. 37).

A partir disso, segue mais uma citação relevante do livro *El Metro*, onde o autor Ndongo-Bidyogo deixa claro a ousadia do colonizador ao utilizar de conhecimentos tradicionais de aldeias africanas, julgados por eles de ser,

[...] hechizos, brujería y palabrería de charlatanes, y los únicos remedios de eficacia contrastada a la luz de la Ciencia eran los elaborados por los blancos, quienes se pasaban años y años estudiando, investigando y experimentando para luego aplicar su sapiencia con Idoneidad (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 52).

As questões levam à compreensão de uma desestabilização ancestral no Ocidente. Ação que anula o fluxo e a construção existencial que definem as razões e a sustentabilidade de sujeitos e comunidades. É a partir das relações ancestrais que se definem as éticas e as estéticas, que arrolam epistemologias comprometidas com utopias e necessidades originais. Algo que não pode ser substituído por deliberações impositivas de experiências exógenas e distantes de uma cultura distinta. De acordo com Young a descolonialidade. Talvez explorar mais essas teorias para diferenciá-las ajude na análise proposta.] propõe a construção e consciência de uma pluralidade epistêmica que insurge ante imposições excludentes de uma ordem eurocêntrica de domínio

O termo “pós-colonial” e o mais recente “decolonial” sinalizam a presença daqueles saberes insurgentes que vêm das periferias, dos indígenas, dos marginalizados, dos despossuídos, e que busca transformar os termos e valores sob os quais todos vivemos (Young, 2022, p. 37).

Reabilitar vozes silenciadas e revalorizar saberes locais é uma forma legítima de resistência política e cultural. Esses povos seguem, diariamente, em busca de empoderamento, reconhecimento e visibilidade.

Em uma passagem da obra *El Metro*, de Donato Ndongo-Bidyogo, o protagonista, Lambert, expressa a impossibilidade de viver plenamente em seu país de origem, evidenciando a falsa sensação de pertencimento, a desumanização no *locus* de seu destino o racismo relacionando a desigualdade social e a presença de uma ditadura no meio político daquele território. Porém, a realidade de seu destino não diferia da organização de seu lugar de origem. A presença da metrópole espanhola colonialista, em seu *modus vivendi e operandi*, não diferencia, não havia ambivalências. No trecho a seguir o protagonista menciona o “Partido Único” presente em sua aldeia, promessas feitas e o não cumprimento delas:

No conocía del colonialismo [...] contaban los mayores y los políticos que llegaban a la aldea en época preelectoral para hacer campaña y llenar a la gente la cabeza de promesas y esperanzas que nunca cumplían, y en las reuniones de concienciación nacionalista, de asistencia obligatoria, organizadas periódicamente por el partido único (Ndongo-Bidyogo, 2007, p. 66).

A percepção revela a permanência das estruturas coloniais contínuas como base civilizacional onde a Modernidade e Colonialidade imbricam-se e determinam a forja dos interesses econômicos e

desumanização como violência e subjugação que, para esse modelo funcionar, é preciso que se instaure a ideia de superior e inferior; civilizado e bárbaro. Isso demonstra que o Humanismo ocidental, como projeto civilizacional é contraditório. As estruturas econômicas, linguísticas, sociais, religiosas e epistemológicas matriciais foram preservadas e instauradas e o exemplo analisado demonstra que o termo “descolonização” não significa, inteiramente, uma liberdade estrutural efetiva, tal como almejada pelos povos oprimidos. Suas culturas, línguas, religiões e tradições pré-coloniais foram, em grande medida, “simplesmente” silenciadas.

Entretanto, não podemos ignorar que a descolonialidade como consciência e crítica propõe-se como uma postura reflexiva em oposição à lógica ainda predominante da colonialidade do poder. Esta se manifesta como um modelo de dominação que continua a reger as relações de poder em escala local e global. A decolonialidade visa romper com essas estruturas por meio da valorização de epistemologias marginalizadas, como os saberes indígenas, africanos e populares. Conforme afirma Young em sua obra,

De forma mais ampla, os termos “decolonialidade” e “decolonizar” passaram a significar a tentativa de reposicionar o saber e a prática cotidiana fora das estruturas de poder dominantes do pensamento ocidental/europeu/norte-americano, com referência particular às pessoas de cor que foram marginalizadas por esta configuração, mas incluindo também povos de sexualidades e etnias marginais (Young, 2022, p. 55-56).

Trata-se, portanto, de um projeto de redimensionamento crítico que busca não apenas questionar a hegemonia do pensamento eurocêntrico, mas também propor práticas de revisão das instituições e das relações humanas, com o intuito de promover a superação da lógica colonial ainda vigente no cotidiano dos povos.

A obra *Emigracion y Ética. Humanizar y Desumanizar* (2011), do autor Gabriel Bello Reguera, aborda uma temática de grande complexidade nos tempos atuais, um grande desafio para o século XXI: o fenômeno da migração. Um dos termos centrais recorrentes nesse estudo é o conceito de “alteridade” (*alteridad*). Os resultados obtidos por meio da leitura do artigo “*El barco como cronotopo en El metro de Donato NdongoBidyogo*” (2015), do pesquisador e Crítico Literário Ténon Koné, revela-se pertinente e precisa quando o autor estabelece relações significativas entre o passado colonial africano, marcado pela escravização, e o presente migratório, associando essas experiências por meio do conceito de Cronotopo, isto é, a articulação de tempo e espaço ancestrais com elementos estruturantes da narrativa. No caso da obra *El Metro* (2007), esse cronotopo se materializa principalmente no barco e na travessia dos imigrantes africanos rumo à Europa, elementos que

simbolizam tanto o deslocamento físico quanto a desumanização histórica da diáspora africana no advento da Modernidade e da escravização, processo de desumanização. Essa travessia é marcada por cenas de sofrimento e tragédia, como ilustra o autor do romance ao mencionar

las cantidades cada día más exorbitantes que pagaban por subir a las pateras, el incalculable número de personas sepultadas en el desierto, ahogadas en el mar o asfixiadas en los camiones en los que trataban de atajar el camino; todas las atrocidades de las hórridas travesías [...] las increíbles peripecias de los que conseguían alcanzar el norte de Libia o de Argelia y atravesar el Mediterráneo hasta las costas italianas o españolas, o de los que se atrevían y saltaban con éxito la linde de alambre espinoso que protege Melilla y Ceuta del asedio de las multitudes famélicas que bordean esos oasis de prosperidad. Y desafiando todos los peligros, llegaban cada vez más y más, en una procesión incesante, imparable, como reflejaban casi a diario los medios de comunicación. ¿Qué estaba pasando? ¿Qué sería de África dentro de unos años? (Ndongo-Bidyogo, 2007, p. 309).

O percurso descrito no romance de Donato Ndongo-Bidyogo remete, segundo a análise de Koné (2015), às viagens forçadas dos africanos durante o período da escravidão, quando eram vendidos, trocados ou comprados como mão de obra para as Américas. Como relata Ndongo-Bidyogo (2007, p. 222), “No estaba encadenado de pies y manos, pero experimentaba las mismas sensaciones que los esclavos en aquellos barcos negreros de un tiempo anterior”. A condição desumana nas embarcações, lotadas, insalubres, marcadas por fome, sede, doenças e morte, encontra ecos simbólicos nas atuais travessias migratórias clandestinas. A negação da humanidade, iniciada na lógica colonial, persiste sob outras formas. A migração forçada por necessidades econômicas é apresentada como continuidade dessa lógica de opressão e exclusão.

Em *El Metro*, a experiência do protagonista, Lambert Obama Ondo, retrata essas novas formas de sofrimento. Oriundo de uma família numerosa da aldeia de Mbalmayo, ele vivia imerso nas crenças, histórias e tradições do seu povo. Após um conflito amoroso influenciado pelas restrições culturais impostas por seu pai, Obama Ondo decide partir em busca de uma vida diferente, longe do sofrimento afetivo, econômico e social que o cercava. Movido pela esperança de liberdade e de melhores condições, projeta a Europa como espaço de oportunidades, como se evidencia na afirmação: “La esperanza era Europa, su porvenir y el de todos los suyos se hallaba en Europa.” (Ndongo-Bidyogo, 2007, p. 236), ilusão compartilhada por muitos imigrantes. No entanto, ao longo da jornada, o protagonista começa a rever essas idealizações e a reconhecer o valor de sua terra natal:

Ahora entendía por qué a los europeos les fascinaba África: el mundo del que procedía no encerraba más misterios que su fuerza vital, su naturaleza viva y vivificante, pletórica, que invita a una sensualidad permanente, a disfrutar de los

placeres otorgados por la generosidad de su atmósfera, por un universo pujante, pródigo. Le intrigó la paradoja: por las trazas, se hubiera dicho que Europa era el continente pobre frente a la fecundidad exultante del África tropical (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 292).

A trajetória do personagem envolve duas perigosas viagens de barco, realizadas clandestinamente, pois ele não possuía documentos legais. Ao contrário dos africanos escravizados no passado, que eram forçados a embarcar, Obama Ondo opta conscientemente por enfrentar os riscos da travessia. No entanto, essa escolha é marcada pela necessidade e pela ausência de alternativas viáveis. Durante a viagem, enfrenta fome, sede, frio, medo e o constante risco de morte. A embarcação lotada, o ambiente opressor e o desespero coletivo resgatam o cenário traumático das diásporas africanas forçadas, demonstrando como a história colonial reverbera no presente. O autor descreve o sofrimento físico do protagonista durante a travessia:

Y el hambre y la sed: fueron primero las punzadas, que poco a poco se volvían espasmos en su abdomen hasta convertirse en dolores-agudos, insoportables, que iban envolviendo el cuerpo en una laxitud que anunciaba el debilitamiento general (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 222).

A intenção de Ndongo-Bidyogo, ao construir essas relações, é explicar o desespero de milhares de africanos que ainda buscam reconhecimento e libertação. A exclusão não se limita ao território africano: ela se estende ao espaço europeu, onde, em vez de acolhimento, os imigrantes encontram racismo, marginalização e precarização, relato evidente no livro *El Metro*: “Europa estaban expuestos al desarraigo, al racismo, a la xenofobia, a convertirse en ciudadanos de segunda inseguros y acomplejados” (Ndongo-Bidyogo, 2007, p. 164-165) Apesar do recorte histórico em que se inserem, esses sujeitos continuam privados de direitos fundamentais, como saúde, educação, segurança e dignidade. Conforme expõe Koné no artigo “El migrante negroafricano ante el mito de los grandes relatos en *El metro*, de Donato Ndongo, y *Nativas*, de Vi-Makomè” (2020) essa condição evidencia um continente ainda dominado por estruturas opressoras, onde os cidadãos são relegados à invisibilidade e ao esquecimento. A narrativa *El Metro* revela que, mesmo no século XXI, muitos africanos continuam lutando para afirmar sua humanidade em contextos que insistem em negá-la. A literatura de Ndongo-Bidyogo, portanto, não apenas denuncia essas injustiças, mas também atua como instrumento de resistência e de construção identitária diante das continuidades coloniais que ainda operam no mundo contemporâneo. Ndongo-Bidyogo explicita com clareza as desigualdades, discriminações e o racismo enfrentados pelos imigrantes africanos em território europeu, por exemplo, quando o narrador questiona:

[...] para uniformizar en la cultura dominante: el centro irradiando siempre su luz cegadora sobre la periferia; el hombre blanco imponiendo eternamente su ley en el orbe entero. ¿Y por qué toda la Humanidad debía parecerse a los europeos? ¿Por qué no podía comer en la emigración su guiso de antílope con cacahuete y conseguir que también le gustara a los nativos? ¿Por qué no existían restaurantes africanos, al igual que proliferaban los chinos? ¿Por qué no escuchaban nunca en la radio ni bailaban en las discotecas los vibrantes ritmos congoleños, cameruneses o costa-marfileños? ¿No aportaban los inmigrantes a las sociedades de acogida valorespreciados como la diversidad y la tolerancia, contribuyendo de manera importante a su evolución cultural, ventilando esos mundos tantos siglos encerrados en sí mismos, complacidos en su autosuficiencia? Y el salario. Porque tampoco tardó en saber que los obreros extranjeros cobraban mucho menos que los gañanes españoles. Y no lo comprendía. ¿Acaso no realizaban el mismo trabajo, los mismos cometidos? ¿No ayudaban de la misma manera, con su esfuerzo, a hacer todavía más ricos a sus patronos, no contribuían también a generar la prosperidad del país que les recibía porque eran necesarios? Pero no cabía siquiera la indignación: eran ellos los indigentes, y sabían que cualquier atisbo de protesta o de reivindicación conllevaría su despido y expulsión; no estaban protegidos por ley o derecho alguno, sólo eran carne de cañón a merced de la voluntad, buena o mala, de sus amos. ¿Y podían en realidad quejarse siquiera ante el racismo y la explotación? (Ndongo-Bidyogo, 2007, p. 305).

O artigo intitulado “*Sueños...travesías...exilio: el itinerario literario de Donato Ndongo-Bidyogo*”, do autor Joseph-Désiré Otabela, insere-se em uma proposta de valorização equitativa das literaturas de matriz africana no espaço hispânico. A leitura crítica desse artigo permite observar como ele contribui para ampliar a compreensão do pensamento do próprio Ndongo-Bidyogo, especialmente em relação às suas obras literárias que sustentam sua tese central. O escritor, Ndongo-Bidyogo, utiliza sua produção ficcional, desde a primeira obra até a última, *El metro* (2007), como instrumento de denúncia e visibilidade das experiências vividas pelos africanos durante o período colonial e no contexto “pós-independência”. Ao criticar a nova elite pós-independência, o autor declara:

[...] contra las nuevas autoridades, esos negros repentinamente encumbrados que habían sustituido a los jefes coloniales tras la independencia, más preocupados por la satisfacción de sus ambiciones que en administrar la justicia con equidad y procurar el bienestar de los ciudadanos [...] (Ndongo-Bidyogo, 2007, p. 65).

Ao abordar essas vivências, Ndongo-Bidyogo enfatiza os traumas herdados do colonialismo, que são, muitas vezes, perpetuados sob a lógica do neocolonialismo. Este último se configura, entre outros fatores, pela partilha do território africano entre potências europeias, impulsionada pelo crescimento industrial do século XIX e pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial. Essa divisão territorial resultou na formação de nações compostas por grupos étnicos rivais, provocando instabilidade política, econômica e social, que culminou em disputas, conflitos internos e até guerras civis. De acordo com Ndongo-Bidyogo em seu romance, *El Metro* (2007), a narrativa evidencia a frustração do povo africano ao afirmar que:

[...] luchado por la independencia para engordar las panzas de una pandilla de egoístas y perezosos, sino para que la gente realizara sus anhelos de libertad y de justicia y recuperase los aspectos positivos de su cultura milenaria, valores que había pisoteado el colonialismo y que los africanos tenían el ineludible deber de recuperar y fomentar si querían salir de la opresión y de la miseria [...] (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 65).

Nesse contexto, Otabela busca aprofundar a discussão sobre o pertencimento da literatura afro-hispânica, evidenciando a dicotomia entre o colonizador e o colonizado e a carência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e a inserção dessas literaturas nos currículos escolares. Enquanto as produções europeias continuam sendo amplamente valorizadas, a literatura de autores africanos hispânicos permanece, em muitos casos, marginalizada. Essa marginalização suscita uma indagação fundamental: por que um território historicamente marcado pelo sofrimento coletivo não investe na valorização de sua própria literatura? De acordo com Ndongo-Bidyogo,

Desde su recóndita aldea veía que, en tantos años de independencia, de supuesta libertad para los negros, muy pocos compatriotas podían reconocerse libres y prósperos; sólo los encumbrados por el Dedo Portentoso de Su Excelencia, a de que contribuyesen a mantener la estructura heredada de la colonización, reforzada por la opresión del negro sobre el negro (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 69).

A literatura produzida em países como a Guiné Equatorial, o Saara Ocidental ou Marrocos, em geral, não tem o intuito de proporcionar escapismo ou prazer estético. Ao contrário, trata-se de uma escrita engajada, cuja finalidade é provocar reflexão, inquietação e denúncia. Conforme destaca o próprio Donato Ndongo-Bidyogo:

No escribo para recrear el solaz de la gente, para distraer a nadie em sus ratos de ocio. No escribo para deleitar a los cuerpos bien nutridos consumidores de literatura. No escribo para los críticos [...] Quien busque esparcimiento, quien quisiera sólo amenidad o sólo estética, no debe acercarse a mi obra. Quiero primar la ética, a sabiendas de que la literatura es un arte, y, como tal, debe tener su correspondiente dosis de adorno y atractivo. Sin embargo, no me interesa la belleza por la belleza, pues en mi cultura fang no existe la noción del arte por el arte (apud Otabela, 2011, p. 110).

A citação acima sugere o motivo da baixa visibilidade dessas produções. Primeiramente, a maioria dos leitores não se dispõe a conhecer uma realidade marcada pela dor, pela exclusão e pela discriminação; em segundo lugar, a estrutura político-social de muitos desses países permanece submetida aos interesses das grandes potências europeias, o que favorece apenas uma minoria; por fim, como afirmam os autores analisados, essas literaturas ainda são amplamente marginalizadas.

Seus autores enfrentam perseguições, preconceito e racismo, e muitos são obrigados ao exílio, entendido, neste caso, como a dolorosa ruptura com suas raízes e com a consciência de que talvez jamais retornem ao país de origem. O protagonista, Lambert, do livro *El Metro* (2007), faz uma breve reflexão sobre tais ações:

¿Qué otros horizontes podían vislumbrar todo un pueblo condenado exclusivamente a tratar de sobrevivir? ¿Conservar la ficción de unas tradiciones muertas, incapaces de perdurar; de resistir siquiera el empuje de otras civilizaciones más pujantes? ¿Abrazar una modernidad asfixiante y alienante, que no deja resquicio alguno para la construcción y el desarrollo de la propia personalidad? Obama Ondo lamentaba, sobre todo, que su familia, y todas las familias, se disgregase de tal manera que ya nadie reconocería sus raíces en el futuro. Y sin raíces, lo natural era que el tronco, las ramas y las hojas se secasen y el árbol no diera frutos (Ndongo-Bidyogo, 2007, p.154).

Nesse sentido, o romance *El Metro* (2007) configura-se como uma das mais significativas entre as “vozes africanas” silenciadas no interior da hispanidade. O protagonista, ao vivenciar o exílio na Europa, encarna a tensão identitária e o sentimento de desenraizamento que marcam a narrativa. A trajetória do personagem, com sensibilidade e crítica, aborda as violências simbólicas e estruturais impostas aos imigrantes africanos, que não encontram acolhimento nem em suas terras de origem, tampouco nos países que os recebem. Ao criticar o espaço europeu como destino incerto para imigrantes e ao relatar em sua narrativa quanto às expectativas criadas pelos africanos, o autor Ndongo-Bidyogo cita,

Todos confiaban en que en Europa encontrarían el remedio de todos los males, la seguridad y la felicidad. Pero llamaba la atención que ninguno pensara establecerse en aquellas tierras soñadas: emigraban sólo por el tiempo necesario para luego situarse en el propio país [...] (Ndongo-Bydiogo, 2007, p. 147).

A partir disso, analisamos e observamos o quanto é necessário tratar essas literaturas como iniciativas fundamentais para a reconstrução de uma sociedade mais justa e plural. Ao dar voz às subjetividades africanas no espaço hispânico, elas propõem uma nova cartografia identitária, que transita entre o africano e o europeu, entre o colonizado e o colonizador. Compreende-se que *El Metro* exige uma leitura interseccional e atenta às múltiplas camadas que compõem a trajetória de Lambert Obama Ondo. Não se trata de construir heróis nem mártires, tampouco de estabelecer hierarquias de sofrimento entre África e Europa, mas sim de reconhecer que há vítimas reais de um sistema que desumaniza, violenta e exclui. Reforça-se, assim, que a literatura, especialmente a produzida a partir de vozes africanas em língua espanhola, deve ser lida como instrumento de denúncia, memória e

resistência frente às narrativas dominantes que ainda insistem em negar a persistência do racismo estrutural nas sociedades contemporâneas.

Ainda em consonância com os resultados obtidos ao longo desse estudo, destaca-se também a relevante contribuição do artigo de Natalia Álvarez Méndez, intitulado “*El compromiso como ideario en la producción de Donato Ndongo-Bidyogo resortes de un cántico erigido en conciencia moral de la sociedad*”, ressalta-se, com profundidade, o compromisso ético e literário do autor Donato Ndongo-Bidyogo com sua origem e com a realidade vivida pelo povo africano. Ao contrário de leituras que relativizam ou deslocam o foco da ideia central de *El Metro*, Álvarez Méndez enfatiza a força da obra enquanto instrumento de resistência e de denúncia das diversas violências estruturais sofridas pelos imigrantes africanos, especialmente os oriundos da Guiné Equatorial.

A produção de Ndongo-Bidyogo evidencia um vínculo inegociável com suas raízes, manifestando-se na valorização da língua *bantu* tradicionalmente oral, das culturas e tradições familiares e religiosas de seu povo, bem como na apropriação crítica da língua espanhola herdada do processo colonial. Essa ligação identitária é ressignificada como ferramenta de denúncia e de conscientização social, reafirmando a literatura como espaço de voz para aqueles historicamente silenciados.

Torna-se evidente, portanto, que *El metro* não se limita à ficcionalização de uma história individual, mas se projeta como uma narrativa coletiva de resistência, expondo as desigualdades, a desumanização e a luta constante pela reconstrução identitária de um povo marcado por sucessivos apagamentos. A literatura de Ndongo-Bidyogo, conforme defendido neste estudo, assume o papel de denúncia ética e histórica, confrontando o legado cultural e as violências contemporâneas impostas aos sujeitos africanos, dentro e fora do continente, além de traçar um panorama da poética do século XXI e a necessidade de os estudos hispânicos brasileiros e latino-americanos perceberem e acolherem o movimento.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Natalia. El compromiso como ideario en la producción de Donato Ndongo-Bidyogo: resortes de un cántico erigido en conciencia moral de la sociedad. In: DÍAZ NARBONA, Inmaculada (org.). *Literaturas hispanoafricanas: realidades y contextos*. Madrid: Verbum, 2015. p. 18–43.

CELAYA, Beatriz. De victorias o derrotas: El metro, de Donato Ndongo-Bidyogo. *Romance Quarterly*, v. 57, n. 2, p. 142-157, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. História, Teoria, Ficção. Tradução de Ricardo de Sousa Carvalho. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KONÉ, Ténon. El barco como cronotopo en El metro de Donato Ndongo-Bidyogo. *Perífrasis: Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, v. 6, n. 11, p. 37–51, 2015.

KONÉ, Ténon. El migrante negroafricano ante el mito de los grandes relatos en El metro, de Donato Ndongo, y Nativas, de Vi-Makomè. *Pacha: Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, v. 1, n. 2, p. 97–107, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i2.25>. Acesso em: 12 nov. 2024.

NDONGO-BIDYOGO, Donato. De la inexistencia conceptual a la visibilización de las otras literaturas hispánicas. In: DÍAZ NARBONA, Inmaculada (Org.). *Literaturas hispanoafricanas: realidades y contextos*. Madrid: Verbum, 2015. p. 11-17.

NDONGO-BIDYOGO, Donato. *El Metro*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2007.

OLIVEIRA, Josiane Cristina dos Santos de. *Evolucionismo cultural*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/820648914/EVOLUCIONISMOCULTURAL>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OTABELA, Joseph-Désiré. Sueños... travesías... exilio: el itinerario literario de Donato Ndongo-Bidyogo. In: CELEYA, Beatriz; SISO, María (Orgs.). *De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas*. Madrid: Verbum, 2011. p. 109-121.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. A África de língua espanhola: mais do que uma realidade, uma emergência. [S.l.: s.n.], 2007. *II Seminário de Estudos Filológicos – SEF – Filologia e História: múltiplas possibilidades de estudo*. Salvador: Quarteto, 2007. p. 103–112.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Outras literaturas hispánicas: las letras negroafricanas de Guinea Ecuatorial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS; CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 1. 2008. Anais [...].

QUEIROZ, Amarino Oliveira. *Vozes de lá, ecos de cá: confluências da palavra escrita entre América e África*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2011. *A Cor das Letras*, n. 12, p. 93–103.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais*. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso, 2000, pp., 117-142.

REGUERA, Gabriel Bello. *Emigracion y Ética. Humanizar y Desumanizar*. Madri: Dilemata, 2011.

YOUNG, Robert J. C. *Pós-colonialismo: uma breve introdução*. Tradução de Letícia Fonseca Braga Machado. São Paulo: Editora Dialética, 2022. E-book.