

POR UM NOVO CURRÍCULO NO ENSINO DE LITERATURA: FUNDAMENTOS, LEIS E CAMINHOS

FOR A NEW SYLLABUS ON LITERATURE TEACHING: PRINCIPLES, LEGISLATION AND PROPOSITIONS

Erica Cristina Bispo¹

Heleno Álvares Bezerra Júnior²

RESUMO

O presente artigo consiste em uma possível proposta de reformulação metodológica, ainda em estudo, para o ensino de literatura em Ensino Médio, considerando o incentivo das OCNs para a inclusão de escritores africanos de língua portuguesa, afro-brasileiros e indígenas. Assim sendo, discute-se aqui a possibilidade de se pensar o ensino da literatura para além do formato do livro didático e da cronologia escolástica de maneira inflexível. Portanto, propomos uma abordagem temático-comparativista que não exclua necessariamente conhecimentos multicentenários sobre teoria literária, mas que repense o grau de prioridade dado a certos conteúdos e competências. Neste contexto, pretende-se pensar o perfil do aluno de Ensino Médio diferentemente do graduando em Letras, focando a relação experiência empírica do aluno/texto literário, de modo a promover letramento, pensamento crítico e empoderamento nas escolas por meio do ensino de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; OCNs; comparativismo.

ABSTRACT

This article consists of a proposition of methodological reformulation for Literature teaching under analysis, profiting from the emphasis on the inclusion of Portuguese-Africans, African-Brazilians and Indigenous writers

in OCNs (National Curricula Guidance) in Brazil. Being so, we discuss the possibility of regarding Literature teaching materials beyond the traditional school-book standard and the attachment to literary schools chronology in an inflexible manner. Wherefore, we propose a thematic and comparative approach which does not exclude multi-centenary knowledge on Literature exactly but which also rethinks the degree of priority given to particular contents and competences. In this context, we intend to reflect upon the High-School student's profile differently from the Language undergraduate's profile, highlighting the High-School student's lived experience/literary text dichotomy, so as to promote Literacy, critical thinking and empowerment at schools by means of Literature teaching.

KEYWORDS: Teaching of Literature; OCNs; comparativism.

INTRODUÇÃO

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. (HOOKS, 2013, p. 23)

Concluir a graduação e ingressar no magistério no Ensino Médio pode significar, para muitos, abandonar a pesquisa, a investigação e a produção de conhecimento; contudo, algumas ilhas educacionais têm funcionado como laboratórios da prática pedagógica, como sugere Bell Hooks (2013, p. 23). O exercício docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Pinheiral, no contexto do Curso Técnico Integrado ao Médio, tem nos levado a rever e repensar conjuntamente o ensino de Literatura, direcionando-nos à pesquisa-ação. Além disso, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), a discussão motivada pelo Ministério da Educação (MEC) e o desenvolvimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apontam para a urgência de tal revisão e suscitam o compartilhamento de novas práticas investigativas em sala de aula.

Desde a promulgação da lei no 9.394/96, o ensino de língua materna tem tido seus métodos questionados, quando confrontados com os objetivos estabelecidos no que diz respeito ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita do educando. No âmbito do ensino de literatura, especificamente, as modificações inseridas pelas leis nos 10.639/03, 11.645/08 e 12.796/13 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação têm provocado dúvida e celeuma, haja vista a pouca familiaridade de grande parte dos professores com as produções artísticas e/ou literárias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Diante das novas necessidades surgidas nos últimos anos, propomos um novo currículo de Literatura que revê a apresentação estritamente cronológica e privilegia a discussão literária num viés

temático, contrastivo e que justaponha autores canônicos a não canônicos; viés este capaz de transpor o modelo convencional de livros didáticos. Para tanto, a abordagem de ensino aqui proposta consiste na eleição de temas amplos, selecionados de acordo com a necessidade e/ou interesse da nossa realidade local. Temas estes que promovam diálogos e comparativismos entre autores de tempos ou espaços diferentes se preciso for, e que coloquem autores afro-brasileiros, indígenas ou africanos lado a lado com escritores antológicos. Dentro deste exercício comparativista, esperamos que possibilidades múltiplas surjam, abrindo espaço para o ensino, por exemplo, de termos ou conceitos literários a partir da prática da leitura e discussão coletivas (LAJOLO, 2001). Com isso, não se pretende abolir menções a escolas literárias quando necessárias, mas dar maior ênfase ao sujeito com suas peculiaridades formais, sobretudo, ideológicas dentro de um tema específico. Assim sendo, a apresentação das escolas literárias poderá ocorrer secundariamente a partir de contrastes temático-autorais, cedendo espaço para o aprofundamento de habilidades de leitura crítica, capazes de promover letramento e conscientização crítica do aluno por meio de debates em sala de aula, conforme sugerem as OCNs.

Na intenção de justificar nossa opção metodológica, este texto emerge como um documento elucidativo acerca dos caminhos teórico-metodológicos adotados para a seleção curricular empreendida pelo MEC. Dessa forma, é proposta deste artigo justificar as escolhas feitas ao selecionar e adotar um novo currículo, tanto no que tange ao espaço legal, quanto ao teórico-crítico. Currículo este que redimensione a abordagem tradicional sem necessariamente abandonar o ensino de autores antológicos, mas contemplando comparativismos com autores não canônicos africanos, afro-brasileiros ou indígenas.

Para fins didáticos, o texto será dividido em duas partes. A primeira examinará a base legal para a modificação do currículo de modo a cumprir plenamente a LDB. Soma-se a isso a discussão sobre a importância do ato de ler, empreendida pelo professor Paulo Freire. A segunda parte apresentará a discussão teórico-crítica que sustenta nossa opção bem como a proposta de Charles Bernheimer, para quem, em tempos de multiculturalismo, o ensino de literatura deve ser comparativista. Considerando, de igual modo, a intenção de fazer da literatura um mecanismo de veiculação para disseminação da leitura e letramento, elencamos teóricos como Larissa Lajolo (2001) e Maria Cecília Mollica (2007), que, respectivamente, discutem as relações teóricas entre literatura/leitura, bem como letramento/inclusão social.

Nossa expectativa é que, ao fim desta leitura, mais professores se unam a nós na construção da proposta de ensino de literatura que não se restrinja à memorização de características de um estilo de época, mas que, principalmente, seja promotor de leitura e formador de leitores críticos.

PARA QUE SERVE O ENSINO DE LITERATURA

Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), debatem-se e revisitam-se os currículos escolares. Na área das Linguagens, são inúmeros e notáveis os avanços no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao trato do texto não literário e da produção textual. Contudo, pouco se discute sobre o ensino de Literatura no espaço acadêmico.

Apesar da grita existente quando se fala de modificação curricular e do modo de apresentação dos conteúdos nos livros didáticos, o questionamento do ensino da História da Literatura não é novidade nos documentos oficiais. Desde o estabelecimento dos objetivos, fundados na ampliação das habilidades leitoras, fica claro que

qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas. (OCN, v.1, 2008, p. 69)

As OCNs, que datam de 2008, já discutem a pertinência da ordem cronológica e propõem a adoção da leitura de uma sequência de obras literárias selecionadas pelo professor, privilegiando o romance, ladeado de contos, crônicas e poemas. Para tanto, incentivam-se a identificação de temas e autores mais significativos, de acordo com o contexto no qual se insere a prática educacional.

O citado documento de 2008, orientador do currículo escolar, também questiona a funcionalidade da apresentação da literatura como uma sequência linear de dados históricos que possibilitaram uma determinada visão de mundo. Visão essa que, por sua vez, reverbera na produção artística escrita, e vai além, defendendo que “é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores” (OCN, v.1, 2008, p. 79).

Além de reconhecer o potencial lúdico do texto literário, é necessário reconhecer e tratar a Literatura como arte, cumpridora de sua função estética por meio da experimentação e fruição da mesma. Afinal,

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (OCN, v.1, 2008, p. 51)

Desde suas primeiras linhas, as OCNs deixam claro que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias” (ibidem, p. 54), uma vez que estudar Literatura

não se pauta nisso, mas “trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (idem). O conceito de letramento é tomado por empréstimo da Linguística pelas Orientações Curriculares, a partir da definição de Magda Soares (2004), e usado com o objetivo de marcar a função do ensino de Literatura como aquele que empreende esforços “no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (OCN, v.1, 2008, p. 55).

Atentemos para o fato de que, mesmo que a escola hoje entenda a equivalência valorativa dos múltiplos saberes e diferentes culturas, o conhecimento literário, ao longo da história, sempre foi (e continua sendo) tomado como dado distintivo de cultura por grande parte da sociedade. Capacitar jovens leitores, principalmente oriundos das classes populares mais baixas, de ferramentas de leitura de modo a possibilitar a eles a apropriação desse dado cultural, por si só, configura-se um ato de resistência à hegemonia. Contudo, tal ato só se efetivará na medida em que o educando se tornar um leitor autônomo, não apenas identificador das características literárias de uma época, mas compreendedor do que lê e hábil para associar os saberes e aplicá-los. O desenvolvimento de um leitor pleno é o primeiro passo para cumprir cabalmente a finalidade da educação, registrada no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Fica evidente, por meio dos objetivos estabelecidos, o perfil do educando que se quer formar. Tal modelo também se evidencia na recente proposta de Base Nacional Comum Curricular. A BNCC registra a necessidade de “Ler e apreciar textos literários tradicionais, da cultura popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos, compreendendo algumas de suas características” (p. 42), desde o 1º até o 5º anos do Ensino Fundamental, como um dos fins do ensino de Língua Portuguesa, elencado na seção “Práticas artístico-literárias”.

Ao longo de todo o Ensino Fundamental, os objetivos principais da BNCC reservam espaço para que o texto literário permeie a rotina escolar e seja instrumento de ampliação das habilidades leitoras do educando, através do contato com narrativas, poemas, peças teatrais, haicais, cordéis etc.

No que diz respeito ao Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa surpreenderam professores por não conterem termos como Classicismo, Barroco, Realismo, Simbolismo ou Humanismo. Em contrapartida, o texto declara, referente aos objetivos do 1º ano:

LILP1MOA001

Ler produções literárias de autores da Literatura Brasileira Contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.

LILP1MOA002

Reconhecer, em produções literárias de autores da Literatura Brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo.

LILP1MOA003

Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de multiculturalidades.

LILP1MOA004

Reconhecer e analisar os efeitos de sentido de algumas estratégias narrativas – como o foco narrativo, a composição das personagens, a construção da ação, o tratamento do tempo – de modo a refinar a leitura de narrativas literárias, considerando recursos linguísticos envolvidos na tessitura do texto (como o tempo e pessoa do verbo, marcadores de temporalidade, adjetivação etc.).

LILP1MOA005

Compreender as especificidades da linguagem literária em práticas de escrita criativa de gêneros narrativos e poéticos (como contos, minicontos, crônicas, poemas etc.).

LILP1MOA006

Identificar os recursos sonoros e rítmicos (rimas, aliterações, assonâncias, repetições), bem como elementos gráfico-visuais, reconhecendo os efeitos de sentido que esses recursos podem envolver em práticas de leitura e oralização do texto poético.

No que diz respeito ao 2º ano:

LILP2MOA001

Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.

LILP2MOA002

Analisar narrativas literárias que envolvam estratégias como enredo de cunho psicológico, tempo não linear, inovações

nas formas de registrar as falas dos personagens, diferentes vozes do texto, refletindo sobre os efeitos de sentido de tais escolhas.

LILP2MOA003

Interpretar e analisar processos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.

E para o 3º ano:

LILP3MOA001

Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.

LILP3MOA002

Analisar a interação que se estabelece entre a narrativa literária e o seu contexto de produção (ideologias, vozes sociais, outros textos, tradições, discursos, movimentos culturais, políticos etc.), considerando também o modo como a obra dialoga com o presente.

LILP3MOA003

Interpretar e analisar processos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.

Uma leitura pouco atenta pode entender que houve uma inversão na ordem de apresentação de conteúdos. Estudar-se-iam autores como Milton Hatoum e Luis Fernando Veríssimo no 1º ano, deixando Barroco e Arcadismo para o 3º. Além disso, se excluiria a produção portuguesa dos conteúdos. Todavia, o que notamos, coletivamente, foi a ampliação de um leque de possibilidades no ensino de Literatura. Mesmo não havendo a terminologia “Literatura Portuguesa”, pode-se usar José Saramago para ensinar foco narrativo para o 1º ano, por exemplo; ou ainda comparar textos de Chico Buarque aos de Gregório de Matos, Abdulai Sila e Pepetela a fim de debater problemas contemporâneos, como estupro, violência ou corrupção, além de outras questões presentes em espaços multiculturais da globalização.

Os verbos mais recorrentes identificadores dos objetivos, como “ler”, “interpretar” e “analisar”, remetem à função primaz do ensino de literatura na escola, o que também nos aponta para Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*. O professor para quem “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1992, p. 11) defende que os alunos não de-

veriam memorizar mecanicamente os objetos, mas compreender profundamente seu significado. Sendo assim, importa ao professor de Literatura que a leitura do texto literário ultrapasse a criação de uma lista de características, mas, principalmente, colabore para que o educando expanda seus horizontes e que sua experiência se constitua, com o tempo, na leitura da “palavramundo”. Paulo Freire nos alerta acerca da urgência em superar a visão do trato da leitura como objeto a ser memorizado.

Mesmo estudiosos da Literatura mais tradicionais, como Afrânio Coutinho, por exemplo, já sinalizam o esgotamento do modelo cronológico como método de ensino. Na obra *Notas de teoria literária* (2008), o professor elenca dois modos de estudar a disciplina: a abordagem histórica e a abordagem filológica. A primeira corresponde ao que, em geral, se pratica na maioria das salas de aula brasileiras: “exposição da ambiência histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção das obras, e da vida dos autores nos seus pormenores exteriores e na sua psicologia” (COUTINHO, 2008, p. 25). O segundo consiste no uso da Literatura para o estudo da linguagem. Coutinho propõe como alternativa a essas duas abordagens a que ele nomeia genealógica, na qual o educando teria contato direto com o texto através do estudo dos gêneros literários, assim “o estudante lê a própria literatura nas obras representativas dos gêneros” (COUTINHO, 2008, p. 27, grifo do autor). Porém, nossa proposta vai além desta visão.

Diante da sinalização que nos é posta de que, com o ensino pelo viés cronológico, não se cumpre o objetivo de ampliar as habilidades leitoras do educando, qual caminho se deve tomar? Embora não exista resposta definitiva para tal indagação, aqui vão algumas proposições.

Para escolher o que será currículo, a fim de ocupar a lacuna criada pela negação do ensino pela via cronológica, vale retomarmos a função do estudo de Literatura, considerando que Antoine Compagnon já realizara, em 2006, tal debate em aula magna no Collège de France. Em obra derivada da referida aula, Compagnon afirma que “a literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52), isso porque “a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes” (COMPAGNON, 2009, p. 39). O pensar diferente que nos apresenta Compagnon faz coro com a autonomia intelectual constante da LDB.

Dessa forma, propomos a abordagem temática, na qual os temas são o eixo norteador da leitura de textos literários de diferentes momentos históricos e espaços geográficos. Cremos que, assim, seja possível atingir o objetivo proposto como meta na seção práticas artístico-literárias no BNCC:

participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem conhecer produções culturais e literárias, valorizar nossa diversidade cultural e lin-

guística, vivenciar experiências estéticas e de fruição literária. (BRASIL, 2015, p. 43)

Além disso, o viés temático colabora para que, de fato, se faça a inserção da produção literária indígena e africana de língua portuguesa no currículo, bem como o atendimento ao princípio XII da educação: “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

A prática da leitura pode parecer, por um lado, um desafio e, por outro, um vazio de conteúdos. Entretanto, nossa prática no IFRJ-Campus Pinheiral tem refletido sobre caminhos para o exercício contínuo da ampliação de leituras de mundo e da palavra, num trabalho conjunto, que agrega o ensino de Filosofia, Sociologia, Inglês, História e Literatura, e que busca cumprir os objetivos a serem alcançados pelo ensino médio, em especial o inciso III, que visa ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Ademais, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) deixam claro que a manutenção do ensino de Literatura, como disciplina autônoma, corrobora o cumprimento deste inciso (cf. OCN, v.1, 2008, p. 53).

LITERATURA, LUSOFONIA E DIVERSIDADE

Como visto, a proposta de repensar a forma de se ensinar Literatura não constitui uma novidade no cenário teórico em estudos acadêmicos, e se coaduna, também, com uma série de vertentes nascidas nas últimas décadas do século XX. Portanto, doravante, faremos as seguintes considerações: 1) apontaremos questionamentos sobre a (des) conexão entre teoria literária e teoria da leitura; 2) apresentaremos eixos axiomáticos que norteiam o modelo de ensino literário em livros didáticos, considerando que mesmo diferentes correntes da teoria literária, desde o século passado, fazem-lhe críticas em diferentes aspectos; 3) detalharemos nossa proposta voltada para um ensino de literatura comparativista, multicultural, aliado a teorias de leitura e letramento. Assim sendo, comecemos pelos problemas encontrados no modelo do livro didático.

Segundo Dominique Maingueneau (1995), no século XIX, a Estilística, estimada pelos românticos, valorizava as características de um autor inserido em uma escola literária, enquanto a Filologia, apreciada por realistas e naturalistas, priorizava a cronologia das escolas e a abordagem positivista (p. 4). Em outros termos, para o estudioso da Estilística, adeptos de uma escola eram vistos como elementos subordinados ao movimento. Já o filólogo, demasiadamente preso à historicidade, tratava o texto “como um documento sobre o espírito e os costumes da sociedade” (MAINGUENEAU, 1995, p. 2).

Fato é que, na prática, com a mescla destes paradigmas e o surgimento de um modelo antológico, o organizador de tal compilação pouco se aprofundava na obra de um autor, principalmente nas ideologias e con-

cepções por ele defendidas. Por fim, pincelavam-se informações autorais em comentários superficiais de forma assistemática, sem atrelar questões biográficas a outras intrinsecamente narratológicas. Ou seja, muitas vezes a informação sobre o autor pouco contribuía para a compreensão da obra exemplificativa. Atualmente, este modelo se perpetua em nossas escolas. Por exemplo, ao se apresentar um determinado autor em livros didáticos, prioriza-se a escola a que pertence; em seguida, o local de nascimento, data de casamento, número de filhos do autor, lugares onde trabalhou, nomes das principais obras por ele escritas, bem como a causa da morte (em alguns casos). Contudo, não se discute o reflexo impactante de determinadas informações biográficas na produção literária do escritor, salvo raras exceções.

Infelizmente, tal modelo desponta como referência norteadora para a confecção de livros didáticos de literatura, sobrepondo-se à autonomia do sujeito-artista, sempre encapsulado em uma escola. Esclarecemos que apresentar a escola literária de origem do autor, por si só, não caracteriza um equívoco. O cerne do problema está no pouco diálogo entre o resumo biográfico e o excerto da obra literária, usada mais para exemplificar características de um movimento estético do que problematizar a produção de um determinado escritor de modo peculiar. Para além disso, existe o tópico que nos motiva a escrever este artigo: pensar a genealogia e tradição de um regime de exclusão de gênero e etnia no Brasil, no qual as mulheres foram terminantemente proibidas de publicar sua arte e poucos negros, culturalmente embranquecidos, conseguiram espaço para publicação, em nome de um cânone profundamente arraigado em um antigo modelo grego, aplicado em um contexto sociocultural colonizado europeizante, patriarcal e profundamente elitista nas Américas (SANTIAGO, 1978; SANTIAGO, 1982). Para falarmos sobre estas questões, faremos um breve percurso sobre diferentes visões acerca da Teoria Literária, elencando acadêmicos no século XX, a fim de pontuar as críticas ao modelo antológico, presente nos atuais livros didáticos de literatura.

Correntes teóricas oriundas da primeira metade do século XX divergentes entre si mostram-se unânimes na crítica a um modelo reducionista do livro didático. Em *The narrative reader*, de Martin Macquilan (2000), podemos observar que correntes imanentistas como o Formalismo Russo e a Neocrítica (New Criticism) se opõem ao modelo filológico por não proporem análises diegéticas e narratológicas aprofundadas. Por outro lado, correntes não imanentistas, tais como a Estética da Recepção (ISER, 1993), a Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1995) e o Pós-estruturalismo de Jacques Derrida (2013) criticam o mesmo modelo por perceberem pouca conexão entre dados biográficos relevantes e estudos de obras literárias de determinado autor.

Um terceiro grupo de teorias culturalistas, mais voltado para questões identitárias e/ou sociológicas, tais como a Psicanálise (FELMAN, 1982), o Feminismo (LANSER, 1986), o Pós-Colonialismo e Estudos *Queer* (BUTLER, 2011), questionam não só a forma de apresentação de ensino,

mas também a exclusividade de autores canônicos em estudos literários. Portanto, para melhor entendermos o que está em jogo, observemos as propostas de cada escola e que contribuições elas trazem para a reformulação de um currículo de Literatura no Brasil.

Se, por um lado, ao valorizar o texto em detrimento do autor, o Formalismo Russo e a Neocrítica (EAGLETON, 2008) criaram contribuições de análise indiscutivelmente importantes a partir dos elementos da narrativa (tais como foco narrativo, tempo, espaço, ambiências emocionais, enredo, clímax, desfecho etc.), por outro lado o afastamento exagerado do contexto histórico – sobretudo com a noção de “morte do autor”, desenvolvida por Roland Barthes (1993) – acaba privando o leitor de questões básicas na tríplice relação entre obra, autor e contexto histórico-sociocultural. Mesmo assim, pensar que a leitura é o ponto de partida para amar literatura é uma ótima reflexão deixada pelos imanentistas. Porém, romper com a existência do autor e negligenciar suas condições de produção podem ser posturas comprometedoras na compreensão de uma obra literária, conforme esclarece o historiador Roger Chartier (1999, p. 14).

Embora a Recepção e a Análise do Discurso posicionem-se criticamente em diferentes aspectos, contribuem para a presente reflexão da seguinte forma: a Recepção analisa interpretações de públicos distintos sobre uma obra literária, tendo em vista o momento histórico, classe social, ideologia predominante de cada público em caráter idiossincrático, percebendo que uma obra se mostra aberta a diversos públicos de acordo com cada contexto e perfil de grupos leitores (ISER, 1993, p. 59).

De outro modo, a Análise do Discurso de Maingueneau (1995), endossa a heteroglossia Bakhtiniana (BAKHTIN, 1982, p. 33-34), sobre a qual falaremos agora. Esse conceito de Mikhail Bakhtin sustenta a premissa de que o texto, ao apresentar um contexto cultural, reverbera o posicionamento ideológico da *persona* do autor, quer por meio do narrador, quer através de outras personagens. Wolfgang Iser (1993), enquanto teórico icônico da Recepção, também disserta sobre tal polifonia, ao falar sobre o autor implícito. Então, Iser e Maingueneau, com enfoques diferentes, ressuscitam o autor, outrora “assassinado” por Barthes. Maingueneau, mais especificamente, chega a teorizar a relação autor/obra/contexto como um tripé seminal para estudos literários:

O importante é a maneira particular como o escritor se relaciona com as condições de exercício da literatura de sua época. [...] Na realidade, a obra não está fora do seu contexto biográfico, não é o belo reflexo de eventos independentes dela. Da mesma forma que a literatura participa da sociedade que ela supostamente representa, a obra participa da vida do escritor (MAINGUENEAU, 1995, p. 46).

Com isso, Maingueneau explicita que os dados biográficos do autor somente se mostram dignos de menção quando atrelados a questões relevantes à compreensão da obra, pondo em xeque o modelo laudatório

oitocentista de lidar com a biografia autoral. Segundo o discursivista, “As obras emergem em percursos biográficos singulares, porém esses percursos definem e pressupõem um estado determinado do campo” (MAINGUENEAU, 1995, p. 15). Portanto, para Maingueneau, o “campo” se refere a tudo que compõe o contexto sociocultural e ideológico no entorno do autor. Em outro trecho, o teórico reforça a importância de se criarem biografias que liguem aquilo que ele denomina como “campo” à produção literária propriamente dita. Assim, “Não basta levar uma vida boêmia ou frequentar cenáculos para ser um criador. O importante é a maneira particular como o escritor se relaciona com as condições de exercício da literatura de sua época” (MAINGUENEAU, 1995, p. 15).

Então, se considerarmos, por exemplo, que tanto a Análise do Discurso quanto a Recepção se incumbem de valorizar os contextos do autor e/ou do leitor, transcendendo, assim, a apresentação biográfica simplesmente enaltecida, dissociada da análise literária, fica claro que ambas as correntes criticam o modelo estilístico-filológico que norteia o atual livro didático, tendo em vista a falta de articulação entre os dados biográficos e a obra do escritor.

Além disso, a teoria da Desconstrução foi de grande relevância para aprofundar críticas ao paradigma canônico do atual livro didático, pois é a partir das relações de poder levantadas por Michel Foucault que Jacques Derrida indaga por que perguntas feitas ao texto literário se dão de acordo com o convencional modelo grego, e assim questiona por que não promover novas abordagens metodológicas para o estudo e ensino da Literatura. Por exemplo, ao comparar o texto canônico ao não canônico, Derrida detecta uma relação de poder que precisa ser questionada e, se possível, desconstruída. Daí o termo Desconstrução, ou Pós-Estruturalismo. Afinal, Derrida insiste em suscitar indagações que desconstroem o poder do cânone, de modo a sugerir novas formas de se ler o texto literário (DERRIDA, 2013, p. 25).

Ao lançar estas provocações, o pensamento de Derrida abre espaço para feministas questionarem, por exemplo, o silenciamento e/ou exclusão da mulher na literatura do passado, embora Susan Lanser (1986) compreenda que a provocação de Derrida serve como ponto de partida para a desconstrução de paradigmas, pois o que advoga as mulheres na relação mulher/cânone transcende o binarismo de Derrida quanto a homem/mulher, canônico/não canônico, por exemplo (p. 342). De todo modo, a Desconstrução de Derrida se torna um pensamento que impulsiona a ruptura com modelos pré-estabelecidos; e, se trouxéssemos esta discussão para a História da Literatura Brasileira, poderíamos interrogar, por exemplo, por que mulher nenhuma publicou literatura no século XIX ou por que tão poucos homens negros conseguiram fazê-lo naquela época.

Com a possibilidade de formular novos paradigmas, tornou-se concebível, por exemplo, um estudo literário via psicanálise; não só porque

a literatura universal oferece inúmeras ilustrações para estudos psicanalíticos, mas também porque Freud influenciou a criação do fluxo de consciência – recurso literário extensivamente usado por autores universais do século XX. Assim, sucessivamente, questões de ordem social, política e cultural cresceram rapidamente nesse complexo cenário, capaz de suscitar outras teorias que pensassem literatura através de novos vieses e leituras. Por exemplo, com a abertura da Desconstrução, a Teoria Pós-Colonial, oriunda dos Estudos Culturais, passou a criticar veementemente a impressão de ideologias eurocêntricas no espaço de colonização, além de apontar outros problemas, como a questão da aclimatação cultural do sujeito diaspórico. Enfim, concepções do Pós-Colonialismo permitem-nos interrogar por que o espaço para o estudo de autores negros é tão pequeno no Brasil e em outros países, e concluir que o preconceito historicamente estabelecido manteve a literatura dentro de parâmetros estritamente eurocêntricos. Tanto que os primeiros estudiosos sobre negros na Literatura Brasileira foram pesquisadores estrangeiros como Raymond Sayers (1958) e Gregory Rabassa (1965), autores estes que só chegaram até o grande público nacional por meio de traduções. O que prova que não houve, na época, iniciativa entre brasileiros para catalisar este processo.

Esses aspectos diversos nos ajudam a pensar por que, em nome de um ensino de artes democrático, textos de autores afro-brasileiros ou africanos de língua portuguesa, por exemplo, devem ser incluídos em estudos literários brasileiros, haja vista os esforços de teóricos como Thomas Bonicci, voltados para a crítica aos moldes de ensino da Literatura Brasileira a partir de um olhar pós-colonial (BONICCI, 2000, p. 18-19). Inevitavelmente, a abordagem pós-colonial, em primeiro lugar, levantou questões ligadas ao etnocentrismo; porém, em instâncias específicas, estabeleceu pontos de intercessão com outros estudos culturais a partir do conceito de “identidade”. Paralelamente, ao lado da Psicanálise, Feminismo ou Estudos *Queer* (voltados para identidades de gênero e sexualidade), o Pós-Colonialismo permitiu-nos enxergar o sujeito como um ser multifacetado, permeado de referências identitárias diversificadas, tais como nacionalidade, regionalismo, classe social, percepções ideológicas, gênero, etnia, orientação sexual etc. Portanto, conforme esclarece Stuart Hall,

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele [Ernest Laclau], são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito” – isto é, identidades – para indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial (HALL, 1998, p. 17).

Com a percepção de que minorias precisam ganhar voz, emergem reflexões sobre identidade enquanto conceito singular e coletivo. As-

sim, estudos culturais se tornam estudos literários, voltados para questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Isso porque, em função de atuais discussões teóricas, é preciso pensar o silenciamento e marginalização culturais, a fim de promover a inclusão de autores indígenas, afro-brasileiros ou africanos, em conformidade com o Livro 101 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, intitulado “Pluralidade cultural”; volume este segundo o qual o espaço escolar deve ser um ambiente multi e intercultural:

Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. Propicia, ainda, a percepção de que essa característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universais. Oferece, também, elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, [s. d.], p. 8).

Dentro desta proposta, a tradição literária não precisa ser omitida; mas enriquecida com uma política anti-étnocêntrica, segundo a qual, obras em ostracismo despontem em paralelo com as canônicas, democrática e dialogicamente, abrindo espaço para se pensar a inclusão de obras indígenas ou africanas em currículos escolares no ensino de Literatura. O mundo de hoje é multifacetado, plural, revisita o passado de forma crítica; por isso, tanto a arte quanto a educação precisam acompanhar estes movimentos. Afinal,

[d]e forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da ‘identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*. (HALL, 1998, p. 21) [grifo original]

Ao pensar a inclusão de obras indígenas e africanas no currículo escolar para estudos de Literatura, propomos uma abordagem comparativista a partir de temas convergentes ou aproximados entre o texto canônico e o não canônico. Assim, não se evitariam nem a tradição nem outras manifestações literárias minoritárias. Até porque, segundo Charles Bernheimer (1995), o ensino de Literatura na era do multiculturalismo deve ser comparativista:

[O] campo da crítica está fragmentado em uma multiplicidade de perspectivas teóricas diversas. Apesar disso, hoje parece que a contextualização tem se tornado uma forte tendência para influentes abordagens literárias. História, cultura, política, localização, gênero, orientação sexual, classe, raça – uma leitura deste novo módulo procura elencar o maior número de fatores possível (BERNHEIMER, 1995, p. 8)³.

Obviamente, Bernheimer entende que criar um currículo comparativista adaptado a um eixo canônico ainda constitui um desafio para o professor. Mesmo assim, o teórico sugere que questões identitárias suscitadas por Hall sejam contempladas em currículos de Literatura. Portanto, ao pensar o ensino de Literatura nos EUA, seu país de origem, Bernheimer vislumbra a criação de estudos literários multi e interculturais, ao afirmar: “Defensores de uma revisão com vistas para um cânone multicultural desejam ampliar a demanda étnica para reconhecer grupos culturais e tradições expressivas, que iniciaram com os direitos civis e movimentos das mulheres, a fim de incluir tanto culturas étnicas de minorias [...] e culturas não-ocidentais em âmbito global” (BERNHEIMER, 1995, p. 8).

Assim, no afã de promover estudos literários comparativistas e multiculturais, o teórico entende a interdisciplinaridade como fator indispensável para uma nova era de estudos na literatura, estabelecendo diretas relações com “história, antropologia, sociologia, música, história da arte, cultura popular, estudos midiáticos, filosofia, arquitetura e ciência política” (BERNHEIMER, 1995, p. 9). Isso porque, ainda de acordo com Bernheimer, “[a] busca por abordagens mais cosmopolitas e transculturais está sendo ativamente defendida por pensadores inovadores de todas as áreas do saber, muitas das quais compartilham uma área de intercessão em leituras teóricas” (1995, p. 9).

Ao advogar a relação literatura/cultura, Bernheimer propõe comparativismos entre textos literários canônicos e não canônicos, incluindo contrastes entre cinema, dança, pintura, música e literatura, de modo a diversificar não somente recursos didáticos e gêneros textuais apresentados em sala de aula, mas também viabilizar contrapontos artísticos para além do cânone. Proposta esta que se coaduna perfeitamente com o objetivo deste artigo: pensar em alternativas que possibilitem a inserção de textos indígenas e africanos no currículo escolar de Literatura na escola brasileira, sem descartar o cânone. Considerando, enfim, a necessidade de mudanças em uma tradição de ensino literário elitista e excludente na escola brasi-

leira, bem como o fato de revisões curriculares permitirem novas investidas no âmbito da didática e expansão cultural, sugerimos a elaboração de currículos inclusivos que possibilitem comparativismos entre a literatura canônica e outras. Currículos apoiados em materiais didáticos que não só apresentem os escritores como sujeitos intelectuais, mas que também contenham discussões autorais nas quais dados biográficos contribuam diretamente para a compreensão dos excertos literários.

Para pôr estas questões em prática, pensamos a elaboração de materiais didáticos: 1) que, ao contrapor dois autores, discutam suas ideias presentes no texto; 2) que, a partir do texto, transmitam a visão de mundo dos dois autores; 3) que abram precedentes para discussões biográficas dos autores; 4) que permitam comparativismos estéticos capazes de abrir discussões teóricas sobre literatura, se necessário; 5) que apresentem reflexões sobre o sujeito, identidade, inclusão racial, de gênero etc.; 6) que promovam uma perspectiva de leitura não somente centrada em propósitos estéticos da literatura; 7) que empoderem o aluno a partir da relação leitura e produção textual; 8) que, a partir de uma visão crítica do mundo, promovam letramento.

Assim sendo, discutimos a questão entre literatura e leitura, desdogmatizando a noção cristalizada de que ler para propósitos literários se reduz a identificar características de escolas literárias, esquemas rítmicos ou identificar figuras de linguagem. E, em consequência disso, trazemos, para o bojo da discussão, ideias de Marisa Lajolo (2001). Segundo ela, quando o aluno não consegue se ver, se projetar no texto literário ou estabelecer uma relação com a experiência própria, “[...] a prática de leitura literária patrocinada pela escola fica no meio do caminho” (LAJOLO, 2001, p. 96). Neste sentido, pensar o ensino de literatura implica entender que lidar com um aluno de Ensino Médio não é formar um graduado em Letras. É perceber que o perfil deste público é diferenciado, e precisa ser customizado. Ainda segundo Lajolo, a história da teoria literária pouco se preocupa com a questão da leitura ou com o papel do aluno da escola, o que dificulta o ensino de literatura. Embora a Estética da Recepção tenha focado na participação do leitor, a mesma tende a pensar este leitor como um intelectual, sempre vinculado à expectativa do autor implícito, voltado para proposições metaficcionalis.

Indo na contramão de propostas convencionais, Lajolo postula que o leitor não deve ser idealizado e que o aluno, enquanto leitor literário em potencial, deve ter a liberdade de articular sua visão e experiências de mundo com aquilo que compreende ou reconhece no texto, sem necessariamente fazer menção a questões herméticas ao discutir literatura – quer na fala, quer na escrita. Essa perspectiva de empoderamento do aluno pode atraí-lo para estudos literários, principalmente se a cultura afro-brasileira, por exemplo, for inserida nesse contexto, haja vista a grande quantidade de alunos afrodescendentes em nossas escolas e a disseminação de traços afro-brasileiros em nosso cotidiano. Nessa proposta metodológica, mais

do que levar o aluno a identificar metáforas, pretendemos despertar-lhe o gosto e aptidão para a leitura, tendo, por objetivo, criar um leitor que discuta, por exemplo, questões sociais e problematize como determinadas metáforas enriquecem a discussão temática de modo crítico, contextualizado sócio e culturalmente, em vez de fazê-lo pensar a metáfora fechada em si mesma.

Este aspecto de nossa proposta reforça a premissa de que a leitura literária não precisa ser autorreferencial ou metalinguística todo o tempo. Isto porque esperamos

[...] que novas teorias da literatura [...] forneçam metodologia da leitura escolar, mas que a prática escolar da leitura – da leitura literária, em particular – ilumine indagações sobre algumas condições de existência da literatura. Ou seja: que se perceba que a teoria de que se precisa para fenômenos socioculturais como a literatura é uma teoria que *também* se ocupe das *condições de manifestação* do fenômeno (LAJOLO, 2001, p. 93) [grifo original].

Ao propor ideias para se pensar o ensino de literatura na escola, Lajolo ainda acrescenta que

Se [...] a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem [...], a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significado e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras. Na consecução deste projeto, a escola ganhará, sem dúvida, uma densidade nova, ao devolver criticamente aos canais competentes – as comunidades interpretativas oficiais – a imagem de literatura que deles emana (LAJOLO, 2001, p. 96-97).

Pensar ensino de literatura tendo o aluno como protagonista também significa pensar em promover letramento, propor algo que transponha a mera noção de alfabetizar ou de apenas ensinar a decodificação das letras em língua portuguesa. Letrar tradicionalmente significa permitir que o aluno perceba questões intersticiais à estrutura textual, e que seja capaz de analisar criticamente aquilo que lê, independentemente do gênero textual com que interaja. Como aqui nos preocupamos com renovar o ensino de literatura a partir de propostas de reformulação curricular lançadas pelas OCNS, esperamos que, também através do contato com a literatura, o aluno leitor se torne um cidadão consciente, muito embora saibamos que o mesmo também possa adquirir diversos saberes em espaços informais ao longo da vida. Conforme afirma a pesquisadora em Letramento Maria Cecília Mollica, “[...] através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador” (2007, p. 13), mesmo que este não seja o único local de criação ou transformação de conhecimento para o sujeito.

Em estudos sobre Letramento, aceita-se, por exemplo, que a diversidade diatópica e diastrática figure como canal potencialmente capaz de gerar e transmitir conhecimento, e que as experiências empíricas do indivíduo gerem letramento de modo que a linguagem não precise ser necessariamente formal para produzir ou reproduzir saberes. Como afirma Mollica, “Em parceria com a área de Educação, a Linguística incorpora a variação linguística como um conceito importante que deve ser considerado pedagogicamente” (2007, p. 44). No entanto, neste universo diverso de linguagens catalisadoras de letramento, o contato com a literatura também se apresenta como uma possibilidade de troca entre o conhecimento do aluno e pensadores/estetas, uma alternativa para esse aluno estabelecer contato com a arte, com o passado ou presente, com culturas locais e regionais etc. Enquanto nicho inter e transdisciplinar, a literatura também pretende figurar como um veículo que venha despertar o leitor para diferentes percepções do mundo e da vida, que funcione como um veículo comparativista, inclusivo, capaz de aproximar diferentes conceitos, noções e manifestações de cultura, desde os versos camonianos até literatura de cordel ou *rap* brasileiro. Assim pensamos em um ensino de literatura que desperte saberes e provoque sabores em nossas escolas.

CONCLUSÃO

Analisar as bases legais e os fundamentos crítico-teóricos para modificar o currículo de Literatura é o primeiro passo no caminho a percorrer ao assumirmos a sala de aula como um laboratório onde possamos colaborar com a formação de um leitor crítico e um cidadão plenamente cômico de seus direitos. É já nossa intenção colocarmos as ideias aqui discutidas em prática, e muito em breve poderemos divulgar, em publicações futuras, resultados parciais da pesquisa-ação, sempre em conformidade com a abordagem metodológica aqui empreendida e planos de aula a serem utilizados.

Repensar o ensino de literatura e deixar para segundo plano o viés cronológico pode parecer, à primeira vista, um passo ousado; entretanto, entendemo-lo mais como um posicionamento político-pedagógico do que uma atitude inovadora, se considerarmos que já existem teóricos que discutem essas possibilidades há mais de uma década. Há que se rever o que se ensina, a partir da compreensão dos objetivos do que se ensina. E é por isso que nosso primeiro passo, na jornada que pretendemos percorrer, consiste neste texto, cujo objeto voltou-se para a reforma de sustentáculos – legais e teórico-críticos – da educação literária.

Portanto, o trajeto de intencionalidades por nós traçado até o presente momento colabora para reflexões quanto à (in-)eficácia do tradicional ensino de literatura e quanto ao que se pretende buscar no ensino de literatura, tendo a educação como um fim primário. Foi também nossa intenção chamar a atenção para a transitividade entre Teoria Literária e

Prática de Ensino e, assim, pensar em propostas que procurem minimizar o suposto abismo entre o fazer pedagógico e o debate acadêmico a fim de formarmos um leitor hábil para se apropriar criticamente do que lê a partir do contato com a literatura no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic imagination*. Austin: The University of Texas, 1982.

BARTHES, Roland. Introduction to the Structural Analysis of Narratives. In: _____. *Image – Music – Text*. London: Vintage, 1993.

BERNHEIMER, Charles. *Comparative literature in the age of multiculturalism*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1995.

BONICCI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2000.

BRASIL. Pluralidade cultural e orientação sexual. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais*. portal.mec.gov.br/sed/arquivos/pdf/livro101.pdf. Último acesso, 02 de abril de 2016.

_____. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Último acesso, 27 de junho de 2016.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais v. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. London and New York: Routledge, 2011.

CHARTIER, Roger. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. Colatina: Unesc, 1999.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DERRIDA, Jacques. The Law of Genre. In: *Signature Derrida: a critical inquiry*. London and Chicago: The University of Chicago Press, 2013.

EAGLETON, Terry. *Literary theory: an introduction*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 2008.

FELMAN, Shoshana. *Literature and psychoanalysis: the question of reading – or otherwise*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1982.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ISER, Wolfgang. A conversation with Wayne Booth In: _____. *Reader response to literary anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993. p. 57-66.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2001. p. 87-99.

LANSER, Susan. Toward a feminist narratology. *Style*, 20 (3/ 1986), p. 342-346.

MACQUILLAN, Martin (ed.). *The narrative reader*. London & New York: Routledge, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RABASSA, Gregory. *O negro na ficção brasileira: meio século de história literária*. Trad. Ana Maria Martins. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar no discurso latino-americano. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 11-28

_____. Apesar de dependente, universal. In: _____. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 13-24

SAYERS, Raymond. *O negro na literatura brasileira*. Trad. Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

Recebido para publicação em 15/09/2016

Aprovado em 14/11/2016

NOTAS

1 Professora de Literatura do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas), especialista na produção literária guineense de Bissau.

2 Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Doutor em Literatura Comparada, área de concentração em literaturas anglófonas.

3 Todos os trechos de Bernheimer aqui mencionados têm tradução de Heleno Álvares Bezerra Júnior.