

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA

Rhina Landos Martínez André¹

RESUMO: Que ferramentas teóricas e procedimentos metodológicos devem subsidiar o futuro professor de literatura para o ensino desta disciplina a estudantes do Ensino Médio? Como despertar o interesse pela leitura, desenvolver o pensamento crítico e a apreciação estética nos estudantes?. Estes e outros questionamentos surgem ao discutir a Formação de professores de literatura, visto que ainda se arrasta o peso de uma concepção tradicional de ensino. Com essas preocupações como ponto central, este trabalho abre o diálogo para reflexionar sobre o compromisso que implica formar professores de literatura e propõe algumas estratégias que articulam ensino e formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de Literatura, ensino de Literatura, leitura.

ABSTRACT: Which theoretic tools and procedures should be incorporated into the practice of prospective literature teachers at the high school level? How do we awaken students' interest in reading? How do we unravel critical thought and aesthetic appreciation in students? These and other questions arise when we discuss the formation of literature teachers because traditional teaching methods still hold weight. With these concerns as our main focus, this study opens the dialogue to reflect on the responsibility of forming teachers of literature and suggests some strategies that articulate teaching and teacher formation.

KEY-WORDS: Literature teacher formation, teaching Literature, reading.

¹ Professora do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem (MeEL) da UFMT.

Introdução

Falar sobre a formação do professor de literatura não é nada fácil, e muito difícil ainda para o professor que trabalha com esta disciplina. Há que começar fazendo umas reflexões que são óbvias na formação deste profissional. Entende-se, primeiramente, que ao formar professores para o ensino da literatura deve-se partir de uma concepção ampla de literatura. Logo, se a literatura leva implícita a ação de ler, deve-se ter uma concepção de leitura. Se a literatura é texto, discurso, também pensar sobre qual concepção de discurso se deve partir. A literatura, segundo os estudiosos da linguagem, é o resultado de colocar em ação a linguagem na imaginação. Poderíamos dizer que é o estágio supremo da atividade lúdica da linguagem no processo de criação, de gênese, de alumbramento, transgredindo as normas, de maneira que se deve entender a linguagem em sua dimensão puramente linguística e vê-la no uso literário, isto é, para entender a literariedade da obra.

Literatura

A literatura é uma produção cultural e seu hábitat são os espaços culturais. Atrever-me-ia a dizer que sua função não é pedagógica e muito menos didática. As obras literárias não se escrevem para deixar mensagens moralistas. A literatura não se produz para ser memorizada. Robledo pondera que a produção cultural, como anota Machado (1998) em seu texto *El oficio de escribir para niños*,

“[...] es rebelde, individualizadora, desde abajo hacia arriba, desde adentro hacia fuera, con el objetivo de expresar las diferencias individuales en relación con la naturaleza y lo social, rompedora de sistemas, contestadora y desafiadora del poder, fundadora del porvenir” (MACHADO 1982, *apud* ROBLEDO 1998, p. 28).

A palavra literatura no transcurso da história tem sido definida de múltiplas formas. Para Barthes (1993), não é um corpus de obras, nem tampouco uma categoria intelectual, senão a prática de escrever. Para este autor, a literatura é uma soma de saberes, não existe um tema geral que possa

fixar ou fetichizar alguém; é um diálogo com o seu tempo. E conclui que “[...] la literatura es la gran argamasa del lenguaje, lugar donde se produce la diversidad de sociolectos, conduciendo el lenguaje al límite, o grado cero” (BARTHES, 1993, p. 34).

Foucault (1999), em *Entre Filosofia y literatura*, reflete que a obra literária é um processo subjetivo e uma experiência de linguagem, a qual está sempre presente em uma espécie de duplicidade de sua própria imagem. No entanto a obra não se encontra nunca duplicada. Para o filósofo francês, a obra está constituída por uma arquitetura de vários espessores de signos, por uma linguagem ilimitada, às vezes “fraturada” (FOUCAULT, 1999, p. 182-183). Para outros, a literatura é simplesmente um conjunto de obras que formam parte do repertório cultural, cujo valor emana de sua transgressão ou de seu respeito às estéticas imperantes. Porém, não se trata de fazer uma longa corrente de definições, somente gostaria de dizer que a literatura é uma arte e como tal possui uma técnica e uma essência inefável que a faz difícil de definir; é um murmúlio inquietante que desvia a linguagem de seu uso cotidiano; a palavra perde toda a função prática e se impregna de uma plurivocalidade ou plurivocidade, de um significado suplementar, recursivo e transcendente. A literatura como escritura é exercício de uma reflexão infinita. Agora gostaria abordar outras questões que estão ligadas diretamente em como encarar o desafio do ensino da literatura na formação dos professores.

Estudos literários. Leitura. Leitor

Nas últimas décadas ocorreu um deslocamento teórico importante nos estudos literários na medida em que se passou do estudo descritivo das obras a considerar todo o circuito comunicativo da literatura. A teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas centrados na análise da obra, passando pelos estudos sociológicos, até chegar à teoria da recepção e à pragmática literária que incluem tanto o leitor quanto o contexto social e a interpretação da literatura. No entanto, a maioria dos professores de literatura ainda é formada em uma única direção: como conhecedores da história literária, da crítica e da teoria, e não como

leitores literários. A literatura é abordada como um objeto de estudo e, desta mesma maneira, é trasladada à escola, para que seja assim mesmo objeto de estudo dos alunos. Daqui resulta uma confusão diante da utilização da teoria. As ferramentas que aportam a crítica e a teoria literária são úteis para os estudos críticos, para o pesquisador, como instrumentos que subsidiam o estudo ou a análise de determinada produção literária, mas não servem se utilizadas dessa mesma maneira para “ensinar” literatura às crianças e jovens. Se tivermos de utilizar a teoria para acercar os leitores desse prometedor universo da literatura, que ela sirva mais para nossa reflexão; para entender, por exemplo, por que é necessário oferecer às crianças uma ampla e variada seleção de livros de qualidade; por que é importante ter em conta a falta de experiência quando lê, e para verificar como eles vão configurando seu sentido de mundo através das possibilidades simbólicas da linguagem literária.

O prazer da leitura é, precisamente, a consequência resultante da satisfação de compreender e interpretar o lido. Compreender é um processo de associações psíquicas em que intervêm fatores muito diversos. Na atualidade, ainda parece um paradoxo o contraste entre nossa intenção de formar leitores competentes e os meios que se utilizam no ensino da literatura. Possivelmente a causa desta situação radique em que, para alguns de nós professores a literatura exige além da aprendizagem de certos dados teóricos e conhecimentos históricos, a educação da “sensibilidade estética” – expressão complexa e difícil de precisar e definir; se requer uma formação específica para que o leitor saiba estabelecer sua interpretação e sua valoração pessoal do texto. Neste percurso de dupla interação-apreciação subjetiva do aporte dos conhecimentos para compreender o texto é que o prazer às vezes é perdido. Há que tomar em conta que a literatura se diferencia do ensino das restantes matérias do currículo escolar, que não há uma receita para “ensinar literatura” ou para formar um leitor ‘competente’.

Barbosa do Nascimento (2007, *apud* ANDRÉ e CATHARINO, 2008) cita André Trouché, professor de vasta experiência no ensino da literatura, na UFF, porque insistentemente “[...] cuestionaba algunas ‘verdades incuestionables’, que norte-

aban la metodología y las estrategias didácticas del trabajo académico”. E menciona “la dictadura del discurso teórico” que, equivocadamente, “llevaba a los estudiantes a producir trabajos preocupados en ‘explicar’ determinada teoría”. O professor Trouché, segundo Nascimento, enfatizava “[...] que los alumnos se perdían, de esa forma, en la ingenua tarea de ‘vestir’ un texto cualquiera con la teoría escogida” (TROUCHÉ, 2004 *apud* BARBOSA DO NASCIMENTO, 2008, p. 123).

Esta pesquisadora concorda com a postura de Trouché porque acredita que

esa actitud, mas que un simple equívoco metodológico de la ‘dictadura del discurso teórico’, coincidió en Brasil con el intenso desenvolvimiento de los cursos de postgrado de los años setenta, que produjo una deformación de los cursos universitarios: “[...] de una actividad-medio la teoría se transformó en un fin en si mismo, y el texto literario muchas veces se redujo a un mero instrumento para su aplicación. (B. DO NASCIMENTO 2007 *apud* ANDRÊ e CATHARINO 2008, p. 122)

Por essa excessiva importância à teoria se tergiversa a análise literária e se dificultam o ensino e a compreensão do texto. A literatura torna-se um processo de estudo/ensino complicado não somente para o professor, mas também para o aluno - futuro professor - porque este vai totalmente confundido e desarmado para trabalhar com os alunos de nível secundário. Outras vezes, professores e alunos chegam ao ponto de banalizar a literatura e desmerecer-lhe a importância no processo da formação acadêmica, pois acreditam que se formam como professores de língua, e não de literatura.

É necessário registrar que o professor tem a obrigação de conhecer diversas perspectivas teóricas para dialogar melhor sobre a produção literária, para não cair na banalização do estudo dos textos, bem como enfatizar que nos cursos de Licenciatura em Letras, onde se formam os professores de literatura do Ensino Médio, deve-se abordar também a prática da leitura. Esta deve ser entendida na dimensão de execução teórica com o objetivo de desentranhar o poético, desenvolver o sentimento estético aliado ao prazer que possa produzir a leitura para descobrir o texto como uma

voz polifônica e dialógica. A mesma prática de leitura contribuirá para desenvolver procedimentos metodológicos que possam facilitar o trabalho dos professores do Ensino Médio e levar o aluno a descobrir o universo humano e social que se esconde nas páginas de um livro.

Para aproximar o aprendiz da literatura, temos que colocá-lo em contato com ela, familiarizando-o, afirma Nascimento, citando Antonio Candido: “[...] nadie puede querer aquello que no conoce” (CANDIDO, 1995, *apud* B. DO NASCIMENTO, 2008, p. 123).

Na atualidade assistimos às mudanças dos paradigmas, mas também aos deslocamentos de foco: do predomínio do texto passa-se à supremacia do leitor. As teorias das diferentes áreas da investigação humana já reivindicaram há algum tempo o papel do leitor e o prazer que a leitura produz: a psicologia cognitiva, a psicolinguística, a psicanálise, a antropologia, a sociologia, a teoria da comunicação, a mesma teoria literária, todas elas, desde suas especificidades, coincidem em outorgar ao leitor um papel fundamental no processo da leitura. E, numa relação de equilíbrio, leitores e textos se colocam frente a frente, cada um repleto de sentidos e significações, de informações e experiências, e entram num diálogo de sujeito a sujeito: o leitor com toda a sua bagagem, os esquemas prévios, o conhecimento, sua visão de mundo, a experiência, sua história pessoal, e o texto, sujeito de linguagem, abarrotado de possibilidades de sentido; texto que silencia e oculta, que sugere e expressa, que narra, explica ou denuncia.

Daí que o efeito estético não está dado só pelo texto, mas também pelo leitor, de acordo com a leitura que adote frente ao texto. Jauss, citado por Pozuelo Yvancos (1994), apresenta a estética da recepção “como alternativa metodológica para la renovación de la historia literaria y sostener la historicidad radical del juicio crítico y la mutabilidad esencial del objeto de la ciencia literaria”. O autor afirma que

un texto tiene un determinado sentido para un determinado grupo de lectores, en el convencimiento de que la experiencia muestra que no hay una lectura válida, sino muchas recepciones distintas. [...] el público es una

fuerza histórica y co-creadora que proporciona a la obra su carácter dinámico. (JAUSS 1976, *apud* POZUELO YVANCOS 1994, pg 55)

Isto nos indica que no ato estético o sujeito/leitor desfruta sempre de algo mais que de si mesmo. Sente-se apropriando do sentido do mundo que o texto lhe apresenta onde pode descobrir aspectos de sua própria vivência e da experiência alheia. A experiência estética submerge o leitor na capacidade de ser outro, de se distanciar de si mesmo e se pôr no lugar do outro, ou, supor que em determinado momento é ele e o outro.

Enfim, creio que as discussões sobre o papel do leitor são sérias e avançam aceleradamente na tentativa de se chegar a compreender a essência da literatura. O desafio está lançado: temos que ensinar a entender a literatura e, simultaneamente, a desfrutar, gozar, extasiar-se, entrar-se, perder-se, viajar... com a leitura.

Pode-se assinalar, como primeira tentativa séria para a renovação das opções didáticas que melhoraram a formação literária, a realização, em 1969, do Colóquio de Cerisy, dirigido por Doubrovsky e Todorov, onde se prantearam os problemas que apresenta o ensino da literatura (a importância deste colóquio ficou manifestada pela reedição de uma ampla seleção de comunicações em 1981). T. Todorov recolhia as conclusões e assinalava como questões-chave: por que ensinar, que ensinar e como ensinar. Ao mesmo tempo indicava que “[...] não há respostas absolutas. No entanto, há muito mais respostas parciais”. A propósito de como ensinar literatura, anotava que “[...] um dos problemas é o enfoque cronológico-histórico; centrar-se em uma literatura e eludir outras, colocando muita subjetividade na eleição” (TODOROV, 1981, p. 218).

Barthes (1978), sublinhando a importância da literatura na compreensão do mundo, resultado de uma leitura atenta, registrava que a literatura assume muitos saberes: um saber histórico, geográfico, social, antropológico... até botânico. “Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una debería ser salvada, sería la

disciplina literaria, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario” (BARTHES, 1993, p. 18).

Nesta direção, no XII Congresso de professores de espanhol celebrado em 2007 aqui na UFMT, o escritor argentino Mempo Giardinelli, levantava umas hipóteses a respeito do crescimento pessoal que a leitura suscita:

Puede sonar exagerado decir que sólo la lectura salvará a nuestros pueblos, pero estoy convencido de que realmente ningún país tiene destino si su gente no lee. No hay aprendizaje, crecimiento ni desarrollo cultural; no hay mejora educativa eficaz y no es posible una democracia sólida e igualadora de oportunidades, si los habitantes de esa nación no leen. Por eso leer y hacer leer es el único camino —el único— para recuperar la capacidad de pensamiento y sensibilidad de un pueblo. Y el único camino para ello es hablar bien, porque se lee más cuando mejor se habla y se habla mejor cuando más se lee (GIARDINELLI, 2007 *apud* ANDRÉ e CATHARINO, 2008, p. 44. Grifos do autor).

Tais deliberações levam a questionar o ensino da literatura e a necessidade urgente de rever posturas e concepções para estabelecer as bases conceituais e didáticas relacionadas ao estudo do texto literário e à compreensão leitora, como registrava antes. Mas, vejamos o que Giardinelli acrescenta:

Por eso nos oponemos a ciertas modas pedagógicas que hicieron del placer de leer un trabajo pesado. Es necesario y urgente despojar a la lectura de ejercicios obligatorias y trabajosas porque, más allá de las buenas intenciones que las alientan, en muchos casos sólo entorpecen el simple y grandioso placer de leer (GIARDINELLI 2007 *apud* ANDRÉ e CATHARINO, 2008, p. 44. Grifos do autor).

Temos que considerar que assim como os enfoques teóricos se modificam o discurso literário também tem mudado, mas, sempre se mantem vinculado com todos os códigos sociais que expressam nossos tempos. Nessa perspectiva, Giardinelli registra que “[...] en Don Quijote está España para el mundo. En Hamlet está toda la historia de

Dinamarca. En Grande Sertão: Veredas está todo Brasil, en Martín Fierro y en Facundo está la Argentina”. (2007 *apud* ANDRÉ e CATHARINO, 2008, p. 44). E eu acrescentaria, entre outros, Las historias prohibidas del pulgarcito onde se encontra a historia de El Salvador, por exemplo.

Mas, retomando nossa reflexão, diria que a formação literária tem permanecido estagnada em posturas bastante tradicionais, especialmente enredada em suposições de ordem historicista, em torno das quais se têm vinculado alguns aportes do estruturalismo e algo mais. Esta persistência se deve ao estudo da sequenciação cronológica dos conteúdos, das obsoletas classificações em gêneros literários e ao acúmulo de autores, obras e estilos. Desde a projeção do marco historicista, as produções literárias nos sistemas de estudo aparecem como simples referências de títulos, relacionadas com dados sobre a síntese argumental; às vezes com enumeração de abstratos rasgos descritivos do estilo e com sucintas alusões à valoração que o autor e a obra têm merecido no contexto do sistema cultural, superficializando o estudo. Porém, há de se assinalar que Todorov (2004) tem matizado a questão da validade das orientações historicistas e formalistas no ensino da literatura, advertindo que as críticas aos prateamentos tradicionais – historicistas e formal-estruturais – teriam de se entender como manifestações que põem em evidência suas limitações, em função da exclusividade com que elas são usadas, mais que sua mesma validade. (TODOROV, 2004, pgs 48-50)

A análise explicativa das peculiaridades do discurso literário como parte importante no processo da formação do professor é uma questão que apresenta uma notória complexidade didática. Certamente, se entre as diversas teorias literárias se tivesse obtido já uma resposta definitiva a perguntas do tipo o que é literatura? o que confere a qualidade literária a um texto? ou, por que um texto é literário?, o objetivo do tratamento didático da literatura teria uma orientação mais definida da que atualmente se lhe atribui. Mas, lamentavelmente, como assinala Pozuelo Ivancos (1994), no nível textual não há propriedades intrínsecas que por si só possam decidir e distinguir a classe de textos literários de outra classe de textos. Além disso, nem a intencionalidade do autor nem a do

leitor individual basta para conferir a qualidade literária às produções escritas. O autor citado afirma que “La condición literaria del discurso viene determinada por las pautas de valoración que el colectivo cultural predetermina y establece; sus criterios confirman el valor estético del discurso literario” (POZUELO IVANCOS 1994, p. 55).

Sem dúvida, muitos de nos professores estamos conscientes da falta de motivação que o aluno, em geral, sente pela literatura, devido a sua apresentação como matéria de estudo, com frequência isolada de coordenadas e interesses culturais e, acaso, por uma falta de matizações sobre a afirmação de que ler literatura é uma forma de adquirir cultura. O problema da desmotivação ante o “estudo da literatura” não é recente, eminentes professores têm vivido a experiência das dificuldades de interessar os alunos pela leitura de obras. Foucault (1999) registra que no Ocidente os estudantes e os universitários, quer dizer, os que têm como missão distribuir o saber e, como tarefa, recebê-lo, têm compreendido desde maio de 1968 que suas atividades estavam profundamente ligadas à evolução da sociedade burguesa. “Todos los que enseñan y aprenden, y no solo en Europa sino en todos los países del mundo están viviendo una crisis y, por ello las palabras que utilizan y las acepciones que les dan deben ser revisadas”. E pondera que essa impossibilidade de ensinar e de apreender que, neste momento em todas as universidades do mundo, experimentam os estudantes “[...] debería ser compartida por todos los que escriben y todos los que leen... Pero ¿cuál debería ser el método?. Eso es algo que todos no acabamos de saber” (FOUCAULT, 1999, p. 392-393).

Educação: formação e ensino

Ao expor essas idéias, frisando em algumas variáveis que convergem no processo de formação de professores de literatura e no ensino, quero dizer que a formação do professor de literatura é muito mais complexa do que parece e mais profunda. Penso que sua formação necessita estar vinculada com a finalidade da educação, em correspondência com o perfil de um docente capaz de valorizar o real papel da educação e sua função profissional como agente multiplicador, além de possuir uma sólida postura

crítica do mundo. Esse perfil deve estar sustentado numa base filosófica, ampla e bem-estruturada que lhe permita conformar sua própria ideologia, entender seu papel social, bem como compreender as contribuições que a literatura aporta na conformação de uma visão de mundo. O importante não é necessariamente quanto sabe de literatura, mas sim quanto sua formação descansa numa base filosófica, teórico-conceitual, psicológica, para fundamentar a prática pedagógica. Trata-se de sustentar uma formação que mostre a pertinência da educação literária, fazendo explícito o valor da literatura, sua relação com outras ciências do conhecimento, e compreendendo que dele depende materializar as atividades de recepção e interpretação das obras. É tarefa sua conseguir que os alunos desentranhem a valoração estética dos textos e vivam o prazer da leitura.

Por esta razão considero fundamental a formação filosófica do professor, na perspectiva de uma educação humanista que ajude a superar o enfoque positivista meramente instrumental que considera o docente como um técnico, cuja formação consiste em “enchê-lo” de destrezas e habilidades técnicas, centradas na eficácia e na eficiência, como mero instrumento de multiplicação quantitativa. Pode-se constatar que na maioria de docentes dos distintos níveis de educação ainda predominam tendências de corte cientificista e positivista, concepções acumulativas de conhecimento e modelos de ensino baseados em disciplinas. Portanto, há que se modificar essa visão secular e partir para uma mudança de posturas profissionais.

É necessário dizer que o refletir filosófico às vezes se confunde com o estudo da História da Filosofia, centrando-se mais na história que na reflexão filosófica pertinente com os problemas da realidade sócio-educativa. Considero que perante aos novos desafios que o século XXI coloca à educação e ao papel demandado ao docente, sua formação acadêmica deve iniciar-se a partir de uma concepção teórico-filosófica e, portanto, de uma concepção ideológica para conceber a educação como ação eminentemente reflexiva, ética, crítica e libertária. Neste sentido, o ensino da literatura não poderia se separar de disciplinas como a história, a psicologia, a sociologia, a filosofia, por exem-

plo, pela contribuição que estas proporcionam na reflexão crítica. Trata-se de se adentrar no estudo interdisciplinar estendendo redes de comunicação com outros discursos e saberes, sem deixar de lado os elementos específicos que informam sobre o discurso literário. A formação literária em sua especificidade será o resultado da reflexão e valoração com matizes diversos sobre as produções de cada época. Neste processo o papel do leitor se dinamiza ao interagir amplamente com o texto e ver este como uma força subversiva que excede todos os gêneros e as convencionais hierarquias, que combate os limites e as regras da racionalidade, constituído de ecos diversos como aponta Barthes.

Ao se fixarem progressivamente padrões e convicções éticas, político-ideológicas e filosóficas, analisam-se e valoram-se, com critérios bem mais definidos, as obras artísticas e literárias sem a tutela do professor. À medida que se é capaz de estabelecer associações, apreciações e valorizações pessoais das obras literárias se está atingindo autonomia na aprendizagem, adquirindo independência cognitiva, sedimentando estratos de conhecimentos, educando estética literária e artisticamente. Concomitantemente, o interesse pela leitura é acrescido da mesma maneira que aumenta o interesse pela crítica e a ciência literária. Nisto estaria a base didática para a educação literária. É, precisamente, neste cenário que considero fundamental, na perspectiva de uma educação humanista, a formação filosófica do docente e, portanto, do professor de literatura. Essa visão humanista projetará caminhos para trabalhar a literatura com crianças e jovens. Assim sendo, o estudioso da literatura deve estar preparado para se mover em terrenos tradicionalmente alheios, como, por exemplo, a sociologia, a psicanálise, as ciências cognitivas, a antropologia, a filosofia e a história, os estudos de gênero, de cultura, enfim, já que sua formação estaria sustentada num saber epistemológico de várias vertentes.

Referências

BARBOSA DO NASCIMENTO, M. Algunas notas sobre la literatura española y el aprendizaje de E/LE. In: ANDRÉ, R e CATHARINO, S. (Orgs.). **Estudios hispánicos: lengua y literatura española**. São Paulo: Librería Española e Hispanoamericana, 2008. p. 121-124.

BARTHES, Roland. **El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos**. México: Siglo XXI, 1993.

_____. Aula. Volume que apresenta a aula inaugural de Semiologia Literária no Colégio de França em 1977. São Paulo: Cultrix, 2001.

CANDIDO, Antonio. **El derecho a la literatura. Ensayos y comentarios**. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de Cultura, 1995.

DOUBROVSKY, S e TODOROV, T. **L'enseignement de la littérature**. Paris: A. de Boeck Duculot, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Entre filosofía y literatura**. Tradução: Miguel Morey. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A.; Buenos Aires: Ed Paidós, SAICF, 1999.

GIARDINELLI, M. El español como lengua emergente y la memoria en la literatura Iberoamericana. In: ANDRÉ, R. e CATHARINO, S. (Orgs.). **Estudios hispánicos: lengua y literatura española**. São Paulo: Librería Española e Hispanoamericana, 2008. p. 41-47.

JAUSS, Hans Robert. **La historia de la literatura como provocación**. Tradução Juan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976.

POZUELO YVANCOS, José M. **Teoría del lenguaje literario**. Madrid: Ed. Cátedra, 1994.

ROBLEDO, Beatriz. La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vías de extinción. In: MACHADO, Ana-María. El oficio de escribir para niños. **Revista Hojas de Lectura**, Bogotá, n. 31, 1998. Disponível em: <http://www.revistaaleph.com.co/article.php3?id_article=135> Acesso em: 05/09/2008

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TROUCHÉ, A. Formas e linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil. In: BARBOSA DO NASCIMENTO, M. Algumas notas sobre la literatura española y el aprendizaje de E/LE. In: ANDRÉ, R e CATHARINO S. (Orgs.). **Estudios hispánicos: lengua y literatura española**. São Paulo: Librería Española e Hispanoamericana, 2008. p. 121-124.