

A literatura em sina ensina?¹

Does the literature as fate teach?

Tânia Regina Oliveira Ramos

UFSC

Gizelle Kaminski Corso

IFSC

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos reflexões sobre o ensino da literatura. Na primeira parte, discutiremos relações entre a literatura e o seu ensino e como acontecem os primeiros contatos com ela – questões que recobrem o título do artigo. Na segunda parte, procuraremos trazer à tona os espaços que a literatura ocupa institucionalmente, ou seja, em que espaços/instituições formalmente aparece.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Institucionalização.

ABSTRACT: *In this article, it is presented reflections about the teaching of literature. In the first part, it is discussed the relation between literature and its teaching and how happens the first contact with it – questions which surround the title of the text. In the second one, it is mentioned the spaces that literature occupies institutionally, in what institutions formally appears.*

Keywords: Literature. Teaching. Institutionalization.

Relações entre a literatura e o ensino

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1978, p. 16)

Por que a literatura *em sina*? A palavra “sina” pode tanto significar “sorte” quanto “destino” e a literatura pode passar a fazer parte da nossa história de vida por acaso (sorte?), ou estar predestinada a ingressar nessa mesma vida por uma via determinada pelo processo de escolarização ou por outra via, que possivelmente passa pela inserção familiar, econômica, social (destino?). A literatura destinada, a literatura na sorte. A literatura em questão. A literatura em sina ou, de acordo com sua sonoridade, a literatura “ensina”.

¹ Este artigo é um dos tópicos de discussão da disciplina *Literatura e Ensino*, EAD, UFSC, do Curso de Letras - Português. Como o livro-texto não circula, optamos por não omitir a sua origem.

A literatura *em sina* ensina, ou seja, a literatura, enquanto destino (ou sorte?), projetada como leitura, ficção, ingressa formalmente na vida dos estudantes desde as séries iniciais do ensino fundamental como *mecanismo* de imaginação, viagem, deleite, prazer, aprendizagem, e atinge o ensino médio sustentada pela força disciplinar da leitura obrigatória para o vestibular.

Em *Epistula ad Pisones* [Carta aos Pisões], conhecida como *Arte Poética*, o poeta lírico, satírico e filósofo latino Horácio (65 a.C. - 8 a.C.) compreendia que um dos preceitos da arte era o de deleitar, mas o de, também, ensinar (*docere cum delectare* – deleitar ensinando). Ao focar a assertiva de Horácio, deleitar e ensinar, deparamo-nos com outra pergunta: é possível mesmo ensinar literatura? Será o seu objetivo, como questionou a pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense, Cyana Leahy-Dios (2000, p. 15), em *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, o de “criar consumidores, produtores de literatura, ou ambos?”. Complementa a pesquisadora, ao detectar duas grandes contradições entre os programas de estudo de literatura:

A primeira é a discrepância entre os *objetivos declarados* para a educação literária, sempre situados ao redor do eixo de “satisfação pessoal, social e cultural”, e os *conteúdos*, baseados na descrição cronológica e acrítica de fatos sociais, econômicos, políticos e geográficos que deveriam justificar a produção literária de um dado período, em dada região do país, por dadas razões – frequentemente apenas históricas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 190).

Leahy-Dios atenta para uma “educação literária”, chamando a atenção para o descompasso que pode existir entre o que se pretende alcançar (geralmente voltados para o eixo de satisfação pessoal) e os conteúdos, baseados em descrições cronológicas. Seu posicionamento critica o ensino de literatura que leva(va) a *cobrar* memorização de datas, de livros e de autores, de características, e quase nada (ou pouca) leitura dos textos literários propriamente ditos.

Lançamos, então, algumas perguntas que ainda fazem parte de certas práticas de avaliação do contexto cultural. Por que estudar literatura na escola? Para ser uma pessoa melhor? Para ter conhecimento de textos consagrados? Para obter domínio da linguagem escrita? Para ter outra visão de fatos históricos, políticos e sociais, locais e universais? Para se expressar melhor? Para poder fazer comentários de livros? Para conhecer o cânone literário - as obras consagradas pela tradição?

Numa época em que os textos considerados clássicos são substituídos na maioria das vezes pelos produtos da indústria cultural, parece fazer sentido a preocupação e a necessidade do professor norte-americano Harold Bloom de resgatar escritores clássicos universais para leitores

de todas as idades, corroborando a ideia de uma formação precoce do leitor voltada para uma literatura com bons textos, sem adjetivação excessiva, cortes e adaptações.

Harold Bloom é extremamente adepto ao incentivo da leitura dos clássicos, e isso pode ser confirmado por intermédio de seus manifestos, *How to read and why* (2000) e *The Western Canon* (1994), traduzidos para a língua portuguesa respectivamente com os títulos *Como e por que ler* e *O cânone ocidental*, nos quais apresenta uma espécie de clamor à leitura dos autores e livros clássicos, oferecendo, no primeiro, caminhos de leitura para determinadas obras, afirmando que “Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão [...]. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2001a, p. 15). Já no segundo livro, estuda e interpreta 26 escritores, elegendo o escritor inglês William Shakespeare como figura central do cânone universal e do cânone ocidental ao lado do poeta italiano Dante Alighieri.

Os autores que compõem a lista de cânones foram escolhidos por Bloom tanto pela sublimidade da temática quanto pela natureza representativa. Para ele, sem o processo da influência literária, não pode haver literatura forte, canônica, clássica. Um antigo teste para o reconhecimento da literatura canônica, segundo Harold Bloom, continua sendo a questão e a necessidade da releitura. Salienta, porém, que ler o cânone não torna o ser humano melhor ou pior, um cidadão mais útil ou nocivo à sociedade, a verdadeira utilidade de Shakespeare ou Cervantes, de Homero ou Dante, de Chaucer ou Rabelais, “é aumentar nosso próprio eu crescente. [...] Tudo o que o Cânone Ocidental pode nos trazer é o uso correto de nossa solidão, essa solidão cuja forma final é nosso confronto com nossa mortalidade” (BLOOM, 2001a, p. 36-37).

Se o cânone, como afirma Bloom, não nos torna melhores nem piores, mais úteis ou nocivos, por que (a boa) literatura? Literatura para quê? Literatura para quem?

O professor da USP e importante crítico literário Antonio Candido, em palestra proferida no curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo em 1988, intitulada “O direito à literatura”, palestra posteriormente publicada em livro, elabora uma síntese didática a respeito da função da literatura. Ele afirma estar a literatura “ligada à complexidade de sua natureza” (CANDIDO, 1995, p. 244). Diante dessa complexidade, aponta três faces: (1) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) forma de expressão; manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos e (3) forma de conhecimento. A terceira face, de fato, é a aparentemente mais difundida – ao reduzirmos o

estudo da literatura a conhecimento –, no entanto, o efeito das produções literárias, corrobora Antonio Candido (1995, p. 245),

é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.

Seguindo com as reflexões de Antonio Candido, tendo em mente o título de seu texto, todo o ser humano tem direito à literatura; não há ser humano que consiga viver sem ela [a literatura], “sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 242). Essa satisfação, via literatura, constitui-se direito e fator indispensável de humanização.

Entre os limites com a filosofia e as ciências humanas, a literatura é concebida como “pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p. 77); faz viver experiências singulares, solitárias, únicas, de condição humana, podendo “transformar a cada um de nós a partir de dentro” (p. 76). Quem está em contato com ela [a literatura] não se torna um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano, porque a literatura deve ser encarada como um direito, não um dever. Mas, como é possível estabelecer alguma forma de contato com a literatura? No tópico a seguir, procuraremos trazer à tona os espaços/instituições em que a literatura formalmente aparece.

As institucionalizações da literatura

“Será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância?” (BARTHES, 1988c, p. 57), questionou Roland Barthes, em 1969, em Conferência pronunciada no Colóquio *O Ensino da Literatura*, intitulada “Reflexões a respeito de um manual”. Essa pergunta do ensaísta francês vem em virtude de algumas observações que ele apresenta a respeito de um manual de história da literatura francesa. Embora definidas pelo próprio autor como “improvisadas”, “simples” e até “simplistas”, suas observações partem de um questionamento crucial: o que persiste depois do colégio? Como sobrevive a literatura pós-ensino médio, pós-vestibular?

Roland Barthes enumera duas possíveis lembranças de infância pelas quais a literatura supostamente sobreviveria pós-colégio. A primeira seria a lembrança do que ele

denomina *monemas* da língua (lembanças de nomes esparsos de autores, escolas, movimentos, gêneros e séculos); a segunda, a de que a História da Literatura Francesa (e aqui não poderíamos excluir a(s) da Literatura Brasileira – Sílvia Romero, José Veríssimo, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho...), é feita de censuras que seriam: a ausência de uma economia e de uma sociologia da literatura; sexualidade; literatura (jamais definida enquanto conceito) e linguagem (classicocentrismo). Para apenas não apontar problemas nesses manuais, compêndios, florilégios, bosquejos, Roland Barthes apresenta pontos de acertos provisórios, o que valeria dizer, possíveis soluções para o que *deveria*, ou melhor, como deveria ser feita a ideia de uma história da literatura: inverter o classicocentrismo, ou seja, estudar a história da literatura de frente para trás; substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento, e desenvolver a leitura polissêmica.

Pensando-se nessas questões e soluções, podemos perceber que, por meio dessas reflexões, Roland Barthes coloca em xeque, de certa forma, a institucionalização da literatura. O que seriam os manuais/histórias da literatura se não imposições de determinadas escolhas? O que deveria ser apre(e)ndido? Estudado? Que autores e obras deveriam ser lidos?

Sabemos que, *grosso modo*, as Histórias da Literatura, vistas e revistas no Brasil desde o século XIX, aliadas ao conceito de nacionalismo, no sentido de abarcar toda a produção literária da nação, e identidade literária, surgiram como uma espécie de resgate para que não se perdessem as produções literárias efetuadas até então. Assim, essas histórias são elaboradas de acordo com determinados olhares, que incluem seleção e exclusão de autores e obras.

Em consonância com essa suposta instituição da literatura, via listagem de autores e obras que traduziriam (um)a identidade literária brasileira – com caráter de legitimação -, há os movimentos academicistas que aconteceram, no Brasil, no século XIX – agremiações que passaram ser vistas como oficialidades da intelectualidade. A Academia Imperial de Belas Artes (1816) foi uma das precursoras desse tipo de agremiação, mas foi com a criação da Academia Brasileira de Letras (ABL),² em 1896, que se estabeleceu uma autêntica expressão literária academicista. Surgida em um momento de indecisões estéticas, que incluía as *vozes roucas* da estética naturalista disputando espaço com as inovações do simbolismo e o aparecimento lateral dos chamados pré-modernistas, no início do século XX, a Academia Brasileira de Letras instaurou-se como representante de um ideário estético. Segundo Mauricio Silva (2007, p. 71),

² Além da ABL, é imprescindível citar que outras instituições, na passagem do século XIX para o XX, contribuíram para a consolidação de um cenário literário no Brasil: imprensa, livrarias, centros acadêmicos e entidades culturais diversas.

a Academia tornou-se, na época de sua fundação, uma referência artística incontestável. Foi objeto de desejo, ainda que não declarado, da maior parte de nossos escritores, mesmo daqueles cuja obra estava, reconhecidamente, distante dos cânones acadêmicos; deu prestígio aos eleitos e causou despeito em muito autor cujos méritos iam além do reconhecimento oficial. Do ponto de vista da expressão artística, mais do que de uma perspectiva social, o movimento academicista foi segregacionista: cooptou exclusivamente os autores que, de certo modo, enquadravam-se em seus padrões de fruição estética, alijando de suas lides os demais. Isso permite visualizar a Academia Brasileira de Letras, pelo menos durante o que se pode considerar o período áureo – suas primeiras duas décadas –, como uma agremiação esteticamente homogênea.

Esse movimento artístico foi, também, responsável por fortalecer determinadas tendências artísticas em detrimento de outras. Erigindo-se como ponto de referência cultural, a Academia Brasileira de Letras passou a ser, por duas décadas, um dos representantes oficiais da literatura brasileira. De acordo com as eleições da Academia, e das compilações das diversas histórias da literatura efetuadas durante anos, foi se configurando o ensino da literatura, que passou a ser institucionalizado também pela Escola e pela Universidade.

A Universidade, conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica que tem por objetivo promover e divulgar conhecimentos, institucionaliza, escolhe, exclui e, de certa forma, *impõe* o que é importante ser estudado/apre(e)ndido em matéria de literatura.

Além disso, é considerada um dos recintos e abrigo dos intelectuais-professores (ou professores-intelectuais), que fazem suas escolhas (autores, obras, teorias) de acordo com seus anseios, pesquisas, inquietações, os quais são tornados *públicos* por meio de livros, artigos, periódicos, conferências, discussões públicas, ensino universitário; obviamente sujeitas ao mercado e a questões políticas. A Universidade - mais especificamente por meio de seus cursos de Letras - é uma das instituições responsáveis pela institucionalização da literatura, especialmente a canônica, que existe e resiste devido à sua dependência dos departamentos que o exigem.

Cânones universitários, segundo o professor e pesquisador português Carlos Ceia (2004, p. 118), “são muito mais liberais e variáveis de disciplina para disciplina, de professor para professor, de instituição para instituição.” Por outro lado, o processo de canonização é sempre uma revolução crítica,

o poder central deve acreditar que existe a possibilidade de constituir um grupo de canonizadores com competência científica publicamente reconhecida para levar a cabo a tarefa da constituição ou revisão de um documento por existir ou já existente. Para além da questão da competência jurídica e científica dos

formadores de cânones, acrescem as questões (quase sobrepostas) dos critérios de selecção e de abertura, da resistência ao cânone e da própria fundamentação filosófica do cânone. (CEIA, 2004, p. 117).

A consolidação do cânone na Universidade, efetuada por profissionais reconhecidamente críticos e competentes, não resolve completamente a problemática de ensino. Pelo contrário, gera constantes desencontros entre o cânone dos cursos universitários e o cânone do ensino fundamental e médio nas escolas.

A Escola, por outro lado, cujo nascimento foi tão precário quanto o da imprensa, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), foi (e ainda é) uma das instituições responsáveis por fazer com que os estudantes tenham acesso ao livro e, conseqüentemente, cheguem à literatura. É nela que vão atuar os professores, formados/instruídos pela Universidade, e que se deparam com uma realidade distinta do ambiente acadêmico. Ali [na escola], são recebidos de braços abertos pelo livro didático e o adotam como fiel companheiro de carreira. Diante dessa situação, *indefesos*, os não mais acadêmicos, mas agora professores, entram em constantes choques de o que/como trazer para a sala de aula o que aprenderam na universidade. Um desses embates está justamente na proposição de Carlos Ceia:

Uns defendem que a universidade deve ensinar aquilo que depois os futuros professores terão que ensinar; outros contra-argumentam que a universidade não é uma fábrica de programação de professores, pelo que tal comunidade é sustentável. (CEIA, 2004, p. 118).

Entre os *moldes* aprendidos nos Cursos de Letras e os conteúdos programados pelo livro didático, o ensino da literatura na escola por muito tempo tem sido enfatizado pela história da literatura e sua divisão em escolas literárias – *modelo* que pouco contribui para a formação dos leitores que acabam decorando características soltas (e muitas vezes impróprias) de determinadas escolas, títulos de obras e autores, datas, sem

ter lido livro algum. Herdamos a historiografia e, durante anos, fizemos dela nossa maior aliada para que o ensino da literatura fosse levado adiante. Segundo a professora Cyana Leahy-Dios, a contribuição oficial da educação literária no Brasil foi a de fornecer uma combinação de compreensão e produção textual e documentação histórica, afirmando que “os programas de literatura propostos para o ingresso na maioria das universidades públicas estão fundamentados na história da literatura brasileira e, apenas em circunstâncias excepcionais inclui-se o estudo de textos escritos por mulheres, ou de literatura local.” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 71-72).

Seguindo as reflexões efetuadas partindo de sua pesquisa, Cyana Leahy-Dios afirma haver apenas um autor negro a ser estudado: Cruz e Sousa, e fortalece suas indignações dizendo que:

há apenas um autor negro a ser estudado: Cruz e Sousa. Nem há tampouco, na seletividade do cânone de educação literária, autores não brancos que tratem da questão racial. O número elevado de escritores contemporâneos de prosa e poesia não encontra espaço na educação literária, que igualmente ignora textos literários que tratem da ditadura militar dos anos 60 a 80, com os contrastes e características multiculturais do país, entre gêneros, classes sociais, etnias e suas culturas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 194).

Apesar de essa afirmação ter sido feita há mais de 10 anos, o estudo da literatura feita por mulheres, da literatura local e da literatura africana,³ recentemente conclamada a fazer parte dos currículos obrigatórios, está ainda bastante incipiente no meio escolar. Durante anos o ensino da literatura tem sido incluído na disciplina de língua portuguesa, que deveria abarcar questões de “comunicação e expressão”, incluindo ensino da gramática, produção de textos e literatura. Embora seja vista em grande parte como pretexto para o ensino da gramática, a literatura, por estar incluída no currículo escolar, transforma-se em disciplina e, com sua inclusão no vestibular, garantindo-lhe nova institucionalização, passa a ser vista como um conteúdo a mais a ser absorvido pelos alunos.

Com o intuito de melhorar a qualidade da leitura e escrita dos alunos que ingressavam no Ensino Superior, segundo Claudete Amália Segalin de Andrade (2003),⁴ o professor de grego da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, Henrique Murachco, sugeriu que a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) lançasse, em 1989, a primeira lista de indicações de leitura para ser aplicada em 1990. Na Universidade Federal de Santa Catarina, a *cobrança* da leitura de literatura para as provas do vestibular entrou em vigor em 1992 e, de lá para cá, pode-se dizer que a leitura de literatura conquistou um lugar próprio nas provas dos vestibulares, deixando de ficar obscurecida na disciplina de língua portuguesa. Essas listas, além de garantirem uma institucionalização a mais para a literatura, também reforçam sua sobrevivência entre os conteúdos do ensino médio.

³ Conforme Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 12 jan. 2010.

⁴ Foi professora do Colégio de Aplicação da UFSC. De sua tese de Doutorado, defendida em 2001, resultou o livro *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*, publicado em 2003. As listas do vestibular da UFSC passaram a ter destaque não apenas por incluírem títulos contemporâneos, mas também por inserirem a literatura catarinense.

Nesse processo de institucionalização da literatura, não se pode perder de vista a Imprensa, com publicações de resenhas críticas, comentários de livros, entrevistas, em jornais e revistas, a crítica especializada, e os meios de comunicação digital e eletrônica (em suas mais diversas formas) que consagram a experiência literária e possibilitam sua chegada ao público. Tantas questões que aqui estamos colocando procuram fazer entender a afirmação do filósofo búlgaro, radicado em Paris, Tzvetan Todorov, de que a literatura é uma disciplina sem disciplina que se encontra em perigo. Em seu recente e instigante livro *A literatura em perigo* (2009), Todorov explicita o perigo que corre a literatura: nos confins entre o ensino, a crítica e a sua concepção, a disciplina pauta-se muito mais por seu estudo do que propriamente pelo do objeto, o que vale dizer que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 27). É esse o perigo que o texto e Todorov aponta: o perigo de o ensino da literatura ficar alicerçado a teorias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.
- BARTHES, Roland. “Escritores, intelectuais, professores”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988a, p. 313-332.
- _____. “Da leitura”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988b, p. 43-52.
- _____. “Reflexões a respeito de um manual”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988c, p. 53-59.
- _____. “Au séminaire”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988d. p. 333-342.
- BLOOM, Harold. *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*. v. 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- _____. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001a.
- _____. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001b.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.
- CEIA, Carlos. *A Literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal, 2004.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____; _____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.

SILVA, Maurício. “A Academia Brasileira de Letras e a institucionalização do academicismo no Brasil do final do século XIX”. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%201404-Mauricio-Silva.pdf>. Acesso em 10 jan. 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* SP: Ed. SENAC, SP, 2001a.

_____. “Leitura e produção do conhecimento”. *Itinerários*. Araraquara, SP: UNESP, 2001b. p. 21-34.

Tânia Regina Oliveira Ramos

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordena o NuLIME, Núcleo de Literatura e Memória na UFSC, com projetos aprovados pela FAPESC e CNPq. Faz parte da Coordenação Geral da Revista Estudos Feministas e do Conselho Editorial das revistas UniLetras, Mafuá Ciências e Letras, Literatura Hoje, Signótica, Anuário de Literatura. É professora de Literatura Brasileira no Curso de Letras da UFSC. Atua, pesquisa e publica nas linhas de pesquisa: História e Memória; Escritas de si e Gênero. E-mail: taniaramos@floripa.com.br.

Gizelle Kaminski Corso

Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense e editora da Revista Anuário de literatura, do Curso de Pós-Graduação em Literatura da UFSC. Possui experiência na área de Letras com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: adaptação; clássico; literatura e ensino; literatura infantojuvenil; leitor, leitura. E-mail: gikacorso@gmail.com.

Enviado em 01 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de janeiro de 2014.