



AFLUENTE: REVISTA DE  
LETRAS E LINGÜÍSTICA  
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGÜÍSTICA  
V. 8, N.22, P.97-119  
DOI:10.18764/2525-3441V8N22.2023.5

# LITERATURA E INTERCULTURALIDADE: UMA RELAÇÃO BASILAR AO CONTEXTO EDUCACIONAL

*LITERATURE AND INTERCULTURALITY:  
A BASIC RELATIONSHIP TO THE EDUCATIONAL CONTEXT*

Michelle Mittelstedt Devides

<https://orcid.org/0000-0002-0981-3740>

**Resumo:** A partir de uma perspectiva dialética entre literatura e interculturalidade, temos o intuito de evidenciar alguns aspectos necessários à formação do leitor e destacar, especialmente, um breve percurso histórico das normatizações curriculares que incluem as questões sobre a pluralidade cultural e a literatura, sobretudo, a orientação instituída sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Americana e Afro-brasileira e Indígena a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas implicações no espaço escolar. Para tanto, recorreremos às contribuições Teresa Colomer, entre outros, para trilhar o caminho da educação literária na escola e, em seguida, apresentar as questões que abarcam a interculturalidade, retomando alguns conceitos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, além das contribuições de James Banks sobre o multiculturalismo. Constatamos que os aspectos elencados consideram que a literatura amplia os horizontes de formação humana; a perspectiva intercultural perpassa as diferentes sociedades do mundo globalizado; é fundamental compreender, nas experiências literárias, como se constituem os princípios de alteridade que permeiam as relações, assim como as circunstâncias históricas e culturais também imbricadas nessas relações.

**Palavras-chave:** Educação literária; Interculturalidade; Formação do leitor.

**Abstract:** From a dialectical perspective between literature and interculturality, we intend to highlight some aspects necessary for the formation of the reader and highlight, in particular, a brief historical journey of curricular norms that include questions about cultural plurality and literature, above all, the orientation instituted on the obligatoriness of the theme History and Culture American and Afro-Brazilian and Indigenous from the Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 and its implications in the school space. To do so, we resorted to Teresa Colomer's contributions, among others, to follow the path of literary education at school and then present the issues that encompass interculturality, resuming some concepts of Cultural and Postcolonial Studies, in addition to the contributions of James Banks on multiculturalism. We found that the listed aspects consider that the literature expands the horizons of human formation; the intercultural perspective permeates the different societies of the globalized world; it is essential to understand, in literary experiences, how the principles of alterity that permeate relationships are constituted, as well as the historical and cultural circumstances also intertwined in these relationships.

**Keywords:** Literary education; Interculturality; Reader training.

## INTRODUÇÃO<sup>i</sup>



Em 1953, Ray Bradbury publicou a obra *Fahrenheit 451*, uma obra considerada distópica para alguns críticos. No entanto, de forma contundente, para Manuel da Costa Pinto, autor do prefácio da edição brasileira, a obra sob determinado aspecto (2007, p.5) “[...] não é uma distopia, mas um romance realista, que flagra a dialética demoníaca da sociedade de massas, em que massas parecem títeres das elites, mas na qual as elites só existem em função das massas”. Embora o crítico tenha afirmado que é uma obra realista, no sentido de demonstrar as relações de poder e controle da sociedade, consideramos que a narrativa distópica apresenta suas peculiaridades do enredo as quais poderiam assustar os leitores do século XXI. No entanto, os leitores, ao rememorarem fatos históricos, poderiam associar o enredo a ações humanas e bárbaras já cometidas em um passado recente.

A narrativa é ambientada em uma cidade dos Estados Unidos, em um tempo futuro em que as personagens são vítimas de um processo de alienação ao longo dos anos, desvelando determinadas relações de poder naquela sociedade. O fato principal nesse enredo é a “obrigação” dos bombeiros de queimar todos os livros daquele lugar. Os livros eram uma ameaça, certamente, a principal ameaça. Qual seria o poder dos livros para serem banidos de uma sociedade? “Onde se lançam livros às chamas, acaba-se por queimar também todos os homens” (BRADBURY, 2007). Retomamos essa narrativa para discutir, de forma análoga, quem desempenharia a função dos “bombeiros”, relacionando com a preocupação de Tzvetan Todorov em sua obra *A Literatura em Perigo*, publicada em 2007, de que a literatura não teria mais espaço na vida das pessoas.

Na apresentação da edição brasileira, Caio Meira afirma que, para Todorov, o perigo consiste em que “a literatura não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (2016, p.9). De acordo com o autor, isso acontece devido à mediação de caráter institucional e disciplinar que ocorre entre os jovens leitores e a leitura literária. Esta é apresentada de maneira distante e desconexa aos leitores;

além disso, os aspectos formais e históricos são privilegiados



em detrimento à experiência subjetiva, propiciando uma possível aversão à literatura.

Em *Fahrenheit 451*, "o próprio público deixou de ler por decisão própria [...]". De forma crítica, a obra explora a servidão voluntária da sociedade, os mecanismos de controle para afastá-la de uma

posição de confronto. Todorov, ao manifestar sua preocupação com a literatura, questiona o papel que o texto literário deve ocupar, especificamente no espaço educacional, em que deve ocupar o centro e não a periferia. Podemos estabelecer uma relação entre a ficção de Bradbury e o ensaio de Todorov ao evidenciar a importância do texto literário na formação de cidadãos, na formação de uma sociedade.

Para Tzvetan Todorov (2016), a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Para o crítico literário, a busca pelo equilíbrio é essencial no que tange tanto à formação dos cursos superiores na área de literatura quanto à formação de crianças e jovens na escola. Portanto, é preciso reconhecer que a literatura "permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano" (TODOROV, 2016, p.23), pois os aspectos de alteridade estão imbricados na formação da sociedade.

Antonio Candido afirma que "[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura" (2011, p.177). Construimos nossas experiências a partir daquilo que vivenciamos e daquilo que sonhamos. Por vezes, permitimos o entrelaçamento para construir caminhos, realizar escolhas, perceber a realidade.

A literatura é um instrumento essencial que permite a fabulação e nos relaciona com outras experiências para construirmos a nossa. E se não tivermos diferentes experiências? E se isso for negado à maioria das pessoas? Certamente, seríamos uns tantos Fabianos, como Graciliano Ramos retratou em *Vidas secas*. Logo, "A literatura não é uma experiência inofensiva" (CANDIDO, 2011, p.178), ela amplia a visão de mundo e oferece tijolos e argamassa para construção. Ela nos humaniza, ela nos proporciona a travessia.



Sabendo da sua função humanizadora, buscamos identificar a sua essência. Considerando sua natureza, a literatura apresenta seu papel humanizador por meio da construção da obra literária como objeto autônomo, como forma de expressão e forma de conhecimento. Antonio Candido evidencia a relevância da construção desse objeto estético: "Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção" (2011, p.179). A presença da palavra organizadora, como explica Candido, evidencia a importância da forma aliada ao conteúdo, a maneira de dizer faz a diferença sobre aquilo a ser dito. Não é possível negar às pessoas experiências e tampouco empobrecê-las. É fundamental reconhecer a literatura como um direito e principalmente como um instrumento de acesso à cultura e à cidadania.

Consideramos a leitura como pilar na construção do sujeito, conforme fundamenta Antonio Candido, e as ações para subsidiar essa prática devem levar em conta que os leitores atuais estão inseridos em uma sociedade global. Entretanto, com suas características culturais, espaciais, econômicas, religiosas, enfim, particulares, mas imersos nas relações dinâmicas do mundo globalizado. Dessa forma, a literatura pode estabelecer esse elo entre o global e o local. A partir dessa visão dialética, é possível elencar os seguintes aspectos: a literatura amplia os horizontes de formação humana; a perspectiva intercultural perpassa as diferentes sociedades do mundo globalizado; é fundamental compreender, nas experiências literárias, como se constituem os princípios de alteridade que permeiam as relações, assim como as circunstâncias históricas e culturais também imbricadas nessas relações.

Para estabelecer esta condição da literatura como comunicação inesgotável, a escola não deve estar pautada (apenas) por conceitos e teorias. A importância de proporcionar o acesso a experiências e conduzir ao conhecimento humano deve ser o ponto fulcral da educação literária.

Para abordar a relação entre literatura e interculturalidade, especialmente no contexto educacional, recorreremos às contribuições de Teresa Colomer, entre outros, para trilhar o caminho da educação



literária na escola e, em seguida, apresentar as questões que abrangem a interculturalidade, retomando alguns conceitos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, além das contribuições de James Banks sobre o multiculturalismo.

Além disso, destacamos um breve percurso histórico das normatizações curriculares que incluem as questões sobre a pluralidade cultural e a literatura, sobretudo, a orientação instituída sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Americana e Afro-brasileira e Indígena a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas implicações no espaço escolar.

### A RELAÇÃO DIALÉTICA: LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Diversas formas para expressar pensamentos, tradições e ideologias foram encontradas pela humanidade. O homem, ao constituir suas comunidades e a identidade de seus povos, buscou maneiras peculiares de construir e evidenciar sua cultura. Assim, é possível observar maneiras diferenciadas de registro e de divulgação das características de cada povo, pela tradição oral, escrita ou outras formas de arte. A sociedade e seu tempo definem o tipo de arte e a perspectiva considerada. Segundo Candido, a arte e o seu reconhecimento correspondem a necessidades coletivas, nas civilizações primitivas e também históricas, por exemplo, alguns grupos iniciam outros indivíduos; assim ocorre um "tipo de atuação da arte na configuração social" (CANDIDO, 2006, p.29).

A questão dialética é essencial para contribuir com os estudos literários e a dimensão sociológica da literatura, pois para Candido, "sabemos que o externo (social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se interno".

Sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas daí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade (CANDIDO, 2006, p.12).



O homem não apenas vive de fatos observáveis em sua realidade, ele também imagina, cria, sonha. E para ir além de sua realidade observável e factual é necessário compreender outros caminhos que o levem ao conhecimento. Então, conforme aponta Antonio Candido, há fatores internos que dizem respeito às zonas indefiníveis da criação e fatores externos, secundários, dependendo mais do ponto de vista sociológico do que estético:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p.74).

A literatura relaciona-se com a cultura, com o capital cultural, com o leitor. Assim, ganha força e enriquece o sujeito que tem acesso a ela. Mas também, "é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites, de testar o que acontecerá se escrevermos de modo diferente" (CULLER, 1999, p.47). Segundo Pierre Bourdieu, o que existe é um espaço social em que há diferenças, no qual as classes existem de modo "virtual", pontilhadas. A literatura age neste espaço social, pois:

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996, p.27).

A riqueza de experiências culturais, políticas e ideológicas de diferentes povos não deve ser ignorada, pois as fronteiras políticas, uma vez estabelecidas, foram ultrapassadas com o contato de literaturas que transcendem experiências de lutas, guerras e sofrimento. Deve-se, portanto, reconhecer a dimensão das experiências literárias por meio de uma literatura plurissignificativa na formação de sujeitos leitores, principalmente por estarem inseridos em instituições de ensino e compartilharem os acontecimentos literários.



Apontamos algumas contribuições dos teóricos Homi Bhabha e Edward Said, os quais iniciaram as abordagens sobre o processo crítico de que as nações que foram colonizadas reivindicassem seu papel na constituição de uma História Literária, resgatando a tradição local. Para Homi Bhabha, “A cultura é tradutória porque as histórias espaciais ou de deslocamento tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura” (1998, p. 248). No intuito de se fazer ouvir a voz até então marginalizada, uma das maneiras de subsidiar essa abordagem foi o reconhecimento do discurso pós-colonial e a apropriação da linguagem pelo subalterno, pois o outro colonizado manifestou-se utilizando a língua do colonizador. Torna-se relevante reconhecer as diferenças, pois o sujeito encontra-se em um espaço contraditório e ambivalente. Segundo Bhabha (1998), esse espaço é denominado terceiro espaço da enunciação, pois “constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial” (BHABHA, 1998, p.68).

103

Nesse sentido, transpondo essa perspectiva crítica dos Estudos Culturais e Pós-coloniais e a forma como transcendem às manifestações literárias, privilegiando a estética, por meio da construção dialética entre a palavra e o contexto, acreditamos que, para construir experiências literárias significativas na formação do sujeito leitor, é necessário estabelecer as relações interculturais entre os países que têm a Língua Portuguesa como elemento comum. Segundo as pesquisadoras Margarida Morgado e Maria Natividade Pires, pode ser comprovado:

o potencial educativo para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa, tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como da solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas. (2010, p.14).

Assim, a educação intercultural tem um papel fundamental nas práticas da sala de aula, pois, para as autoras, é possível estabelecer uma analogia à obra literária, já que pode representar janelas, ao abrirem diferentes modos de vida; portas, ao permitir a entrada e a saída de experiências e, sobretudo, pontes, pois permitem a



travessia de uma cultura para outra e, além disso, a possibilidade de colocar-se a meio entre as duas, numa intersecção cultural, ou seja, o espaço híbrido onde cabem novas possibilidades de relação. Para que ocorra a amplitude do reconhecimento da literatura pós-colonial entre os leitores jovens é necessário que a educação intercultural seja utilizada como uma estratégia, pois:

A perspectiva de educação intercultural adotada engloba aspectos antirracistas, de inclusão e de envolvimento com a multiculturalidade [...] bem como educação para a cidadania global, visando à promoção do respeito cultural e ao envolvimento com culturas minoritárias a par das dominantes, a diversidade cultural e os princípios da vida. (MORGADO, 2010, p.5).

Resgatar a multiculturalidade e promover o respeito entre as culturas só é possível a partir do diálogo da produção cultural. Isso ocorre à medida que a literatura cumpre sua função social e demonstra a integração entre os povos, apontando elementos que possibilitem uma transformação na formação dos sujeitos.

Reconhecemos fronteiras movediças, cuja porosidade já era delineada desde os meados do século XX, principalmente no que tange às relações culturais. Retomamos os Estudos Culturais quando começaram a delinear suas contribuições, um dos pontos destacados por Raymond Willians (apud CEVASCO, 2003): o movimento da inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos, e o desejo de lutar por transformações. Nessa época, o mundo se reconstruía após a Segunda Guerra Mundial, vivenciava a Guerra Fria e colônias de países desenvolvidos lutavam pela independência.

O início do século XXI absorveu as consequências do período pós-guerra, encontrou dificuldades para compreender diferentes identidades nacionais e étnicas, e, para Cevasco, um jogo de relações é instaurado, que se traduziu em:

[...] novo movimento, por um lado, deitar por terra as pretensões à neutralidade e à inocência da cultura. Por outro, estreitar a noção do político reduzida a uma prática cultural e à defesa do particularismo de diferenças sociais. (CEVASCO, 2003, p.25).

Embora a noção de culturas (SAID, 2011) tenha sido apresentada e discutida durante esse contexto político que delineava a transição dos séculos XX e XXI, ela foi e ainda é profundamente



marcada por questões sectárias, racistas, fundamentalistas. As fronteiras porosas evidenciaram a necessidade de debater tais questões e, principalmente, resolvê-las, para isso a educação democrática seria fundamental. A partir dessa afirmação, estabelecemos a relação entre educação, cultura e literatura em busca de ações transformadoras na formação do sujeito, conseqüentemente, de uma comunidade.

O papel da educação é essencial para todos. Concordamos com Paulo Freire quando ele afirma que “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79). Assim, levar em conta o aspecto relacional e as diferenças culturais é a essência da ação educativa. Segundo Reinaldo Fleuri (2001), é a partir dessa relação entre culturas distintas e as diferenças resultantes possibilitam novas interpretações da realidade e da vida social.

As tensões evocadas a partir das diferenças culturais induziram pesquisadores, especialistas e teóricos a uma perspectiva que pudesse promover a afirmação democrática, o respeito mútuo e a aceitação da diferença. Ao buscar um norte para essa discussão, utilizamos o conceito apresentado por Vera Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivo – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (2013, p.1).

Logo, essa perspectiva aponta para movimentos que se entrelaçam: questionar as práticas e promover as diferenças, colocando a interculturalidade como elemento principal em ações que reinventem e (re)signifiquem as experiências escolares.

A fim de respaldar os encaminhamentos de análise e discussão, situamos a perspectiva teórica na sua origem e, posteriormente, na sua metodologia. Para isso recorreremos aos estudos de James Banks, pesquisador norte-americano; diretor do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington. O pesquisador adota o termo educação

multicultural e sua finalidade no sentido de favorecer a todos os estudantes, priorizando:

[...] habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante; assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem. (BANKS, 1999, p.2).



Também considera que a escola deve utilizar estratégias que ampliem efetivamente a diversidade cultural e distingue quatro abordagens que fazem ou deveriam fazer parte do contexto escolar. Primeiramente, refere-se a ações que não afetam o currículo formal, como eventos e comemorações pontuais. Esse seria o nível mais elementar. Já a segunda abordagem refere-se ao acréscimo de determinados conteúdos em disciplinas, mas que também não modificam a estrutura básica do currículo. As outras dizem respeito às relacionadas diretamente com a dinâmica escolar. São elas: a terceira é aquela que procura o enfoque transformador, visando à reestruturação da base e, por último, aquela que prioriza a ação social, além da mudança curricular, promovendo o desenvolvimento de projetos e atividades que favoreçam a diversidade cultural.

Parte-se de um conceito complexo e multidimensional, tendo em vista um objeto central: a educação para a liberdade. Dessa forma, Banks busca estabelecer cinco critérios para organizar e integrar ações e definir as relações nelas imbricadas: integração do conteúdo; processo de construção de conhecimentos; redução do preconceito; pedagogia da equidade; empoderamento.

Embora haja um debate conceitual sobre os termos multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade, as contribuições de Banks incidem sobre pesquisas e ações voltadas à escola em relação ao pluralismo e à promoção da interação entre indivíduos de diversas comunidades étnicas e culturais. Além disso, há uma importante percepção sobre o papel da escola, a partir dessa perspectiva, o de (re)significar os saberes e os conhecimento de diferentes grupos culturais.

No contexto brasileiro, a interculturalidade é marcada principalmente na transição democrática da década de 1980, impondo mudanças de paradigmas na escola. Para os pesquisadores Mylene Santiago, Abdeljalil Akkari e Luciana Pacheco Marques



(2013), Paulo Freire teve um papel decisivo nas décadas anteriores (1950 a 1970) para despertar sobre a importância de se considerar o universo cultural dos educandos.

Com o fim do período ditatorial no Brasil, alguns movimentos populares reivindicaram mudanças, as quais ocorreram de forma gradual, como a promulgação da Constituição Federal (1988), posteriormente as Leis de Diretrizes e Bases (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Destaca-se nos PCNs a incorporação e oficialização da pluralidade cultural a partir dos temas transversais.

Podemos considerar ainda que os PCN (1998), que elegeram a pluralidade cultural como um de seus temas transversais, oficializaram o reconhecimento de uma perspectiva intercultural no processo educacional brasileiro. [...] para repensar práticas pedagógicas e curriculares direcionadas à diversidade cultural, a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar. (SANTIAGO et al, 2013, p. 21).

Apesar de um percurso em construção considerando a pluralidade, mesmo com os atos de resistência de grupos minoritários, ações externas à escola, e com o respaldo legal a partir da década de 1990, as ações interculturais não se arraigaram no sistema educacional, pois não foram práticas voltadas à valorização das diferenças. Esse movimento de transposição entre as questões sociais, políticas e culturais pode ser realizado por intermédio da arte, especialmente da literatura, a fim de expor e denunciar as nódoas que ainda existem na sociedade. Devemos priorizar a busca da pluralidade por meio de ações que promovam esse objetivo, como a literatura é capaz de realizar.

Ressaltamos o papel da escola na apresentação, com a aproximação e na mediação das obras literárias e seus jovens leitores. Não no sentido de afastá-los, impondo teorias e historiografias somente, mas no sentido de ser o espaço para utilizar-se das “ferramentas invisíveis” (TODOROV, 2016) e fomentar a curiosidade de conhecer o mundo por meio da literatura. A partir do momento em que nos é lançado algo diferente daquilo a que estávamos habituados, daquilo que conhecíamos como verdade, as construções de pontes são necessárias para estabelecer novos sentidos, novos conhecimentos. Durante muito tempo aprendemos

que havia um cânone literário irretocável, oriundo, em sua maioria, de modelos e formas ditados por uma elite, por uma ideia de cultura ocidental, por um modo de ver o outro estereotipado como diferente e inferiorizado.



A literatura, através da ficção, possibilita uma determinada transformação. Encontramos subsídios nessa afirmação, recorrendo às contribuições de Teresa Colomer (2007), tanto ao abordar sobre os objetivos da educação literária quanto ao expor como a comunicação literária é necessária. Em relação aos objetivos, a autora destaca o valor formativo do indivíduo, por meio da construção da sociabilidade, sendo possível através do confronto de textos de épocas distintas; outro objetivo segue na observação desse enfrentamento, expondo o leitor à diversidade social e cultural; por fim, o terceiro objetivo está calcado na reformulação da “idoneidade linguística”, pois a comunicação literária está atrelada às reinvenções da língua. A partir dos objetivos, evidenciamos que a comunicação literária abordada por Colomer é uma capacidade progressiva a partir de “caminhos assinalados”, assim:

Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesma com esse horizonte de vozes, e não para analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo [...]. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo (COLOMER, 2007, p.69).

Mesmo que o uso da linguagem seja fictício não quer dizer que não tenha ligação com o mundo no qual vivemos, pois podemos considerar que a partir do ato de ficcionalizar é possível retomar as experiências e buscar suas transformações a fim de modificar e enriquecer o presente. Assim, percebemos que o discurso literário impõe maneiras de transgredir pela linguagem e pela experiência, as quais podem transformar e marcar o sujeito leitor, tornando-se também um discurso de resistência. Para Thomas Bonnici:

A resistência não é uma característica da textualidade pós-colonial. O crítico deve descobrir como a resistência política está representada no texto literário e, conseqüentemente, analisar o texto literário em seu contexto histórico e ideológico. Apenas nesse cruzamento e junto às outras condições culturais e ideológicas, o romance pós-colonial pode ser percebido como um espaço de resistência (2009a, p.51).



Dessa forma, não há discurso que não seja controlado pelo poder e a literatura, enquanto discurso, manifesta as relações existentes entre o contexto histórico, ideológico e social de uma sociedade. A literatura também é uma forma de saber, pois os saberes geram práticas, é um saber que resulta de relações de poder por um lado e, por outro, é colocado em um rigoroso regime de circulação e produção.

Essa articulação tornou-se evidente a partir das obras produzidas em contextos de luta pela liberdade, autonomia e independência, como o panorama do século XX, composto por inúmeras questões conflituosas no âmbito sócio-político de povos e nações que eram colônias de países europeus. Devido ao poder político e econômico, os países industrializados exerciam o controle de regiões, principalmente, na Ásia e na África. No entanto, as mudanças desse cenário começaram a ter consistência, revelando ao mundo as condições de vida dos povos colonizados. As estratégias de resistência e as lutas foram intensificadas e, após a Segunda Guerra Mundial, houve o surgimento da terceira onda de independência<sup>ii</sup>, cujo objetivo era romper com os padrões da metrópole.

As produções literárias destacaram-se, pois indicavam dois fatores importantes intrinsecamente ligados aos povos das colônias, tanto pela gradual progressão da conscientização da população, quanto pela convicção de que imprimiam em sua produção aspectos diferentes da literatura do centro imperial. Assim, houve uma preocupação em compreender essa produção com um novo olhar, com as contribuições da teoria e da crítica pós-colonialistas em meados do século XX. Segundo Bonicci (2009b, p.257), "os textos que são interpretados 'politicamente', baseiam-se na íntima relação entre o discurso e o poder". E de acordo com Ana Mafalda Leite:

O termo *pós-colonialismo* pode ser entendido como incluindo todas as estratégias discursivas e performativas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial, incluindo obviamente, a época colonial, o termo é passível de englobar além dos escritos provenientes das ex-colônias da Europa, o conjunto de práticas discursivas, em que predomina a resistência às ideologias colonialistas, implicando um alargamento do *corpus*, capaz de incluir outra textualidade que não apenas das literaturas emergentes como o caso de textos literários da ex-metrópole,

reveladores de sentidos críticos sobre o colonialismo (2012, p.129).

O pós-colonialismo aborda questões atuais de um país, de sua independência, mas com o seu arquivo ideológico carregado de uma influência exercida por uma potência europeia, desde o momento da invasão até os dias atuais. Para Stuart Hall (2003, p.267), "a ideologia está relacionada ainda aos processos pelos quais as novas formas de consciência e as novas concepções de mundo emergem, capazes de conduzir as massas em uma ação contra o sistema dominante."

Foi a partir da publicação de *Orientalismo*, de Edward Said, que os estudos e críticas sobre o pós-colonialismo conquistaram um espaço para discussão e começaram a surgir vozes de outros intelectuais que também experienciaram tanto a diáspora quanto as desiguais relações de poder e suas consequências. Desde então, houve um novo modo de viver e de um povo reconhecer sua cultura por meio da projeção da alteridade (BONICCI, 2009a). Desse modo, a literatura pós-colonial representa as experiências da colonização baseada na tensão com o poder colonial e nas diferenças com os pressupostos do centro imperial. Assim, o resgate dessa história tornou-se indispensável após o desafio iniciado por Edward Said, Homi Bhabha, Stuart Hall em relação ao processo de produção literária de lugares como a Índia, a África e a América Latina.

Entretanto, Stuart Hall (2003) recusa a cronologização do pós-colonial. É preciso olhá-lo para além das periodizações históricas, ainda que o rompimento com o colonialismo tenha sido um fato decisivo na formação dos novos Estados-Nação. De outro modo, o cenário atual não liquidou inteiramente a inscrição colonial, cujos efeitos secundários sobrevivem nas periferias das metrópoles. Para Hall:

[...] o termo "pós-colonial" não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a "colonização" como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou "global" das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação (2003, p.109).

Segundo Leite (2012, p.154), "O projeto da escrita pós-colonial é também interrogar o discurso europeu e descentralizar as estratégias discursivas." Assim, as literaturas de língua portuguesa na





África resultaram de um longo processo histórico e um processo de conscientização.

### O PAPEL DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

A retomada das perspectivas oficiais voltadas para a escola auxiliam a percorrer um ponto de vista histórico e político sobre a presença da literatura na formação do aluno, sobre a concepção de leitor crítico e sobre o papel da escola. Outrossim, as configurações sobre a realidade social e cultural brasileira surgiram como temas para discussão, em virtude da heterogeneidade presente no ambiente educacional. O resgate cultural e histórico é essencial para projetar ações futuras que excluam da sociedade a naturalização do racismo, da inferioridade aferida pelas diferenças, das relações de poder que subjagam povos. Procura-se trazer à luz a história invisibilizada devido a presença do discurso hegemônico europeu, inclusive na literatura (PROENÇA FILHO, 2004).

111

Devemos considerar a herança cultural que formou esta nação, que de forma cruel e desumana por muitos séculos, o povo do continente africano foi arrancado de suas terras e relegado aos interesses de colonizadores. Durante o período da escravidão e, também, após o seu fim, principalmente no final do século XIX e início do século XX, era proibido aos ex-escravizados o acesso à escola, devido ao Decreto-lei 1331A de 1854, que regulamentava a reforma do ensino no Brasil. De acordo com Souza e Santos (2018), esse decreto proibia as matrículas de escravos em escolas, e pessoas com doenças contagiosas, pessoas não vacinadas; como os negros livres eram considerados transmissores de moléstias pelos brancos, também eram impedidos de serem matriculados.

A alteração legal que pouco ampliava o acesso de negros às escolas ocorreu com o Decreto 7031 de 1878, restringindo o acesso apenas ao público masculino, acima de 14 anos, livres ou libertos, desde que estivessem também vacinados e saudáveis. Podemos observar a exclusão das mulheres e quase a impossibilidade de escolarização dos negros, tendo em vista que as jornadas de trabalho eram intensas. Mesmo após a abolição, em parte pelo

engajamento da imprensa negra e autores como Machado de Assis, é importante destacar que os movimentos de luta pela escolarização foram necessários para denunciar a opressão e desigualdades. Abriam-se espaços para os movimentos sociais no século XX, dentre eles o Movimento Negro Unificado.



Após a ditadura militar, houve um movimento de renovação curricular e democratização do espaço escolar. Apesar de as reformas curriculares incluírem questões relativas à diversidade cultural, não foram suficientes para romper estereótipos e enfrentar questões sobre racismo, gênero, xenofobia, por exemplo. A luta de movimentos sociais contribuiu para a inserção e valorização de diferentes culturas ou, por vezes, a denominada cultura popular. De acordo com Reinaldo Fleuri,

são movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos de indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres e homossexuais) [...] (2001, p.131).

Dessa forma, a perspectiva da diversidade e das relações culturais emerge em um contexto de lutas contra o processo de exclusão social e reconhece o sentido da identidade cultural de grupos sociais. Busca-se a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fator de enriquecimento mútuo.

No Brasil, a mudança de paradigmas nas décadas de 1980 e 1990 ampliou as reivindicações de alguns movimentos populares. Um exemplo foi o Movimento Negro e um de seus principais representantes, Abdias do Nascimento, intelectual, ator, autor, dramaturgo e político, colaborando na criação do *Teatro Experimental Negro* (TEN). As lutas do Movimento Negro e outras organizações contra o racismo eram por uma educação das relações étnico-raciais com o intuito de:

disseminar conhecimentos e visões da história que permitam superar o ensino tradicional (colonialista e eurocêntrico) e permitir o acesso da população negra a um conhecimento sobre a África e a trajetória afro-brasileira que ultrapassasse os estereótipos de inferioridade e dominação. (JANZ e CERRI, 2012, p.188).

Na década de 1990, segundo Pereira e Silva (2013), a marcha Zumbi dos Palmares reuniu aproximadamente dez mil pessoas a fim de entregar um documento reivindicatório ao então presidente



Fernando Henrique Cardoso. Ademais, surgiram políticas públicas como a instauração do movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), inicialmente no estado do Rio de Janeiro.

Em 1996, houve o lançamento por parte do governo federal do Programa Nacional de Direitos Humanos, e uma de suas metas destacava a luta contra a discriminação social de modo específico, alinhando-se à Constituição Federal que instituía a pluralidade cultural, o combate à discriminação racial e a promoção da valorização das identidades étnicas.

Ainda no final da década de 1990, o embrião da Lei 10.639 de 2003 foi proposto pelo deputado Paulo Paim que, no entanto, foi arquivado em 1995. Mas a pressão do movimento negro juntamente com alguns deputados foi importante para que o projeto de lei fosse reformulado e apresentado pelos deputados Bem-Hur Ferreira e Ester Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. O projeto foi aprovado em março de 1999, porém só foi promulgado em 2003, promovendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para Almeida e Sanchez (2017, p.57):

Essa aprovação, fruto de longa história de lutas pelo reconhecimento e reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal [...] (2017, p.57).

Assim, a partir da Lei 10.639/2003, foi possível estabelecer uma política de ações afirmativas, questionar o currículo oficial, democratizando-o. No entanto, é apenas um instrumento que, por si só, não garante a efetivação de seus preceitos. Em 2008, a Lei 10.639 de 2003 foi alterada pela Lei 11.645 que mantém todas as suas normativas, porém acrescenta o ensino de história e cultura dos povos indígenas.

A articulação entre a norma legal e as práticas escolares deve se refletir na formação do aluno como cidadão. Essa seria uma forma de legitimar ações afirmativas pelo viés legal e ampliar as discussões sobre as temáticas presentes na lei, pois a educação não deve ficar alheia às questões sociais complexas.

## MAS QUAIS CAMINHOS PERCORRERAM AS OBRAS AFRICANAS ATÉ OS LEITORES BRASILEIROS?



A partir da década de 1980, as obras literárias que resgatam o universo da cultura angolana começam a ganhar destaque, por iniciativas de projetos sociais que promovem a leitura. É válido destacar que, de acordo com Macêdo e Chaves (2007, p.161), “A mescla entre as histórias tradicionais e o maravilhoso ocidental também não se ausenta do universo das histórias infantis [...]”, pois há sem dúvida a reconstrução da identidade nacional, mas esta foi influenciada por tantos séculos de dominação. As obras de literatura inseridas nas escolas brasileiras tiveram uma amplitude maior a partir do final da década de 1990, possibilitando o acesso de milhares de estudantes a uma gama de títulos. Isso foi possível por ações de políticas públicas como a aquisição de obras literárias pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, por exemplo.

Aos poucos, a diversidade de títulos contemplou obras cujas temáticas políticas, sociais e culturais eram discutidas no mundo. Em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, declarou como Ano Internacional dos Afrodescendentes e lançou, no Brasil, a primeira edição em português da Coleção História Geral da África, com a distribuição para oito mil bibliotecas públicas brasileiras.

As ações para ampliar o acesso de alunos e professores às obras foram incrementadas a partir dos anos 2000, com a mobilização de pesquisadores, professores e historiadores. Em 2003, foi promulgada a Lei 10.369 que instituía o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro em homenagem a Zumbi dos Palmares e a obrigatoriedade de ensinar sobre a cultura, história e literatura da África. Mesmo assim, alguns entraves ocorreram para o êxito das ações, como por exemplo, a falta de materiais para pesquisa e leitura em inúmeras instituições escolares.

Essa ausência de mecanismos de acesso às obras literárias, talvez, tenha ocorrido pela escassa publicação das obras no mercado editorial brasileiro.

Há poucos anos destinou-se um olhar sobre as questões relativas aos países da África. Porém, mesmo com algumas publicações na década de 1980 da editora Ática abrindo os caminhos do



Atlântico para as obras de autores angolanos, como Luandino Vieira e Pepetela, e moçambicano como Luís Bernardo Honwana, infelizmente, essas primeiras publicações tornaram-se obras raras em algumas bibliotecas públicas. Entretanto, algumas editoras foram precursoras e publicaram obras de autores

africanos. Dentre elas, a editora Pallas, do Rio de Janeiro, já apresentava em seu catálogo algumas obras de cunho teórico e algumas literárias na década de 1980.

Em 2006, após a obrigação legal, a editora Língua Geral, também do Rio de Janeiro, publicou a Coleção Mama África, a qual se destacou por divulgar obras ilustradas e que apresentavam uma identidade particular. Além disso, ofereceu em seu catálogo várias obras de autores africanos, especialmente angolanos e moçambicanos.

Em 2009, novas publicações surgiram, ampliando a gama de autores, moçambicanos, angolanos, guineenses, cabo-verdianos por meio de contos. Novamente, a editora Ática reuniu uma coletânea de contos, inicialmente voltada aos públicos infantil e juvenil, por meio da coleção Para gostar de ler – Contos africanos de países de língua portuguesa, sob a organização da professora Rita Chaves, professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo.

A difusão de algumas obras da literatura africana, por exemplo, também foi realizada por meio do PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), cujo objetivo era ampliar o acervo das bibliotecas escolares. Arelado ao processo de distribuição de livros didáticos, as escolas públicas recebiam as obras literárias juntamente com as obras didáticas. Essa expansão, que incluía a Literatura, foi iniciada a partir de 2018, tanto para o segmento dos ensinos fundamental e médio, pois as escolas puderam selecionar além dos livros didáticos, as obras literárias especificadas no Guia PNLD Literário fornecido pelo Ministério da Educação. Nele consta uma seleção de obras voltadas para o público da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na apresentação do Guia, há menção a um dos critérios de seleção das obras, que visa à qualidade estética da obra literária. Sem dúvida, a inserção de obras

literárias nas escolas por meio de políticas públicas favorece o acesso à leitura, à diversidade e à pluralidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária pode ser um meio de transformação do sujeito, que facilite a construção de novos paradigmas relacionais, pois o modo de ler as obras deve desmistificar uma cultura eurocêntrica e hegemônica. Para tanto, as contribuições da educação intercultural orientam em processos de reconhecimento de identidade e alteridade, daquilo que é considerado estranho, do individual e coletivo, bem como da igualdade e da diferença.

A partir desse panorama, consideramos que há necessidade de leituras literárias que privilegiem tais temáticas para apresentação aos alunos e posteriormente proporcionem a sua discussão. Nesse sentido, concordamos com Michèle Petit quando ela afirma que

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (2009, p.28).

116

No entanto, esse leitor só reescreve e é transformado se passa a conhecer algo novo ou a redescobrir novas perspectivas, descortinando os modos de ler o mundo. Acreditamos que a interculturalidade é uma opção política, e a escola, nesse sentido, não deve recorrer à neutralidade ou à visão hegemônica que prevaleceu por séculos. Contudo, problemas como a criação de mecanismos para lidar com a multiplicidade cultural ainda são obstáculos para a construção de ações transformadoras. Portanto, cremos que a literatura é uma área de correspondência com outras áreas do campo das humanidades capaz de, assim, alargar as possibilidades de construção de ações que promovam transformações na escola, no aluno.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003: - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000100055&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100055&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 nov.

2019.

BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education U. S.*: Allyn & Bacon, 1999.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRADBURY, R. *Fahrenheit 451*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo, Globo, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BONNICI, T. *Resistência e intervenção nas literaturas pós-culturais*. Maringá. Eduem, 2009a.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; OSANAZOLIN, Lucia (org). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3.ed. Maringá. Eduem, 2009b.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural e práticas pedagógicas. Documento de trabalho*. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Bontempo Editorial, 2003.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.

LITERATURA E  
INTERCULTURALIDADE...  
Afluente, UFMA/CCBa, v.8,  
n.22, p. 97-119, jun. 2023  
ISSN 2525-3441



CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DEVIDES, M. M.. **Leitura literária e interculturalidade: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico**. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2022. Disponível em:

file:///D:/Usu%C3%A1rio/Documents/VIDA%20PROFISSIONAL/Artigos%202023/TESE\_Michelle%20Mittelstedt%20Devides\_2022.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

FLEURI, R. M. **Intercultura: estudos emergentes** (org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. **Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. *Caderno CESPUC de Pesquisa*. Série Ensaios, v. 16, p. 13-69, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LEITE, A. M. **Oralidades & escritas pós-coloniais: estudo sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MACEDO, T; CHAVES, R. **Literaturas de língua portuguesa: marcos e marcas – Moçambique**. São Paulo: Arte & Ciência, 2007. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa, v.4).

MORGADO, M.; PIRES, M. N. **Educação intercultural e literatura infantil: vivemos num mundo sem esconderijos**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, jan./abril 2004, p.161-193. Disponível em em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias** - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB) N°. 22, Brasília, Jan. – jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 23 de out. de 2019.

SOUSA, R. R.; SANTOS, K.. A lei 10.639/2003 e a literatura afro-brasileira. In: RAMOS JÚNIOR, Demival.; MELO, Márcio Araújo



de. (orgs). **O ensino de literatura africana: textos, sujeitos e práticas**. Palmas: EDUFT, 2018, p.147-175.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

Recebido em 10 de abril de 2023.

Aprovado em 29 de maio de 2023.

<sup>i</sup>Texto derivado da tese de doutorado da autora encontrado em [http://file:///D:/Usu%C3%A1rio/Documents/VIDA%20PROFISSIONAL/Artigos%202023/TESE\\_Michelle%20Mittelstedt%20Devides\\_2022.pdf](http://file:///D:/Usu%C3%A1rio/Documents/VIDA%20PROFISSIONAL/Artigos%202023/TESE_Michelle%20Mittelstedt%20Devides_2022.pdf)

<sup>ii</sup>Termo utilizado por Thomas Bonnici (2009b, p.268) para diferenciar as três fases da literatura produzida nas colônias. A primeira seria de textos literários produzidos por representantes do poder colonial; a segunda seria de textos literários produzidos por nativos, mas sob supervisão colonial; a terceira considera os textos literários escritos por nativos a partir de certo grau de diferenciação dos padrões da metrópole, até sua ruptura total.