



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



A PÓS-MODERNIDADE E AS ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Rodrigo Belfort Gomes[1]

RESUMO

A pós-modernidade, juntamente com os estudos culturais, defendida por teóricos como Raymond Williams (1969), Stuart Hall (2011), Zygmunt Bauman (2005), Hommi Bhabha (1998) entre outros, trouxe novos questionamentos acerca do sujeito, da identidade e da cultura sobre diversos aspectos do mundo globalizado. É objetivo deste artigo, analisar essas ideias responsáveis por uma re-definição do papel do professor de língua estrangeira, no caso específico, de língua inglesa, que em consonância com os pressupostos dos PCN (BRASIL, 1998) e das OCEM (BRASÍLIA, 2006) lançam sobre as atividades de leitura em língua inglesa um olhar diferenciado ao fornecer subsídios para que os alunos não mais decodifiquem os signos linguísticos, mas se identifiquem com o texto e, diante do seu repertório, (re)signifique-o, auxiliados pelos docentes, que passam a ter a função de formador de cidadãos, e estes, inseridos em uma sociedade globalizada com intensas trocas culturais, passam a se portar como leitores críticos frente às novas demandas do mundo pós-moderno.

Palavras-chaves: Leitura, Língua Inglesa, Pós-modernidade.

ABSTRACT

Postmodernism, along with cultural studies, advocated by theorists such as Raymond Williams (1969), Stuart Hall (2011), Zygmunt Bauman (2005), Hommi Bhabha (1998) among others, brought new questions about the subject, identity and culture on various aspects of the globalized world. The aim of this article is to analyze these ideas responsible for a re-definition of the role of foreign language teachers, in the specific case of the English language ones, which in line with the assumptions of the PCN (BRASIL, 1998) and OCEM (BRASÍLIA, 2006) shed on the activities of reading in English a different look to provide subsidies for students no longer decode the linguistic signs, but to get identified with the text and, before his repertoire, (re) signify it, aided by the teachers who now have the task of forming citizens, once they are inserted in a globalized society with intense cultural exchanges, they begin to behave as critical readers facing the new demands of the postmodern world.

Keywords: Reading, English Language, Postmodernism.

A modernidade, à luz do iluminismo, construiu o homem como um sujeito individual, centrado em si próprio, dotado de razão, autossuficiente, com uma identidade fixa, capaz de modificar o ambiente em que estava inserido. O fortalecimento das relações sociais, não mais delimitadas por barreiras geográficas ou políticas, favoreceu a descentramento desse sujeito, que agora não mais se enxerga como autossuficiente, detentor de todo o conhecimento, nem como o centro da razão. As trocas culturais desenvolveram um indivíduo com identidades móveis e fluidas, inserido em um contexto social em que o local e o global se misturam em uma verdadeira sobreposição de identidades. Essas ideias que circunscrevem as discussões que envolvem o sujeito pós-moderno foram iniciadas a partir do final da década de 50, por teóricos como Richard Hoggart (1970), Stuart Hall (2011) e Raymond Williams (1969).

Até a metade do século XX, ao leitor cabia a busca infindável e inalcançável pelo sentido verdadeiro, único e imutável que cada texto possuía. O letrado lia alta cultura, caracterizada pelo cânone literário pré-estabelecido, e que, de acordo com Todorov (2010), era macho, branco e morto. Os estudos culturais possibilitaram ao leitor produzir sentido, interpretações pessoais e gerar uma identificação com o texto. Essas características estão intimamente relacionadas com a cultura, identidade e resignificação textual.

Anteriormente aos estudos culturais, as discussões acerca da cultura e identidade eram limitadas à alta cultura, produto de uma minoria intelectualizada que ditava o que deveria ser consumido, em geral literatura; e se baseavam em uma ideia de identidade fixa, imutável e geralmente nacional; bastava nascer em determinada localidade para que, como por hereditariedade, as características daquele povo pudessem ser transmitidas. Os estudos culturais inauguram uma preocupação com o texto que extrapola o seu sentido interno, o texto se constrói através da sua interação com o leitor, que é um indivíduo social, dotado de um repertório próprio. Há, dessa forma, uma valorização da estética da recepção, uma vez que "O 'texto' não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que se pensa que ele produz, mas, em vez disso, pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis" (JOHNSON et al, 2010 p.75).

Essas recentes preocupações deram um novo direcionamento às atividades de leitura no ensino de língua inglesa como língua estrangeira, extrapolando, desta forma, os signos linguísticos. Desde o século XVI, o processo de ensino de inglês como língua estrangeira foi guiado pela busca pelo método ideal, o que, por conseguinte, atingia as atividades de leitura. Entre os principais métodos de ensino de inglês como língua estrangeira pode-se citar o método da gramática e tradução, direto, áudio-lingual e a abordagem comunicativa. A evolução dos métodos nos levou a era do pós-método, que, em consonância com as novas ideias pós-modernas, preconiza que o trabalho textual deve ir além da decodificação de informações contidas no texto e abranger a participação dos alunos na tentativa de gerar identificação e significação do texto. Desta forma, foi objetivo desse trabalho analisar o contexto pelo qual os estudos culturais, a pós-modernidade e estética da recepção redefiniram o ensino da leitura em língua inglesa, priorizando elementos como a resignificação identitária e a cultura. Para tanto, fez-se necessária uma reconstrução do ensino da leitura através dos principais métodos e abordagens, inserindo esse novo contexto de trabalho textual e de remodelação dos papéis do professor de idiomas, que passa a ser visto como formador de um cidadão crítico, e não apenas o de simples transmissor de conhecimentos linguísticos. Para consolidar as análises aqui propostas, utilizou-se como principal referencial teórico os textos de autores, tais como, Cevasco (2008), Williams (1969), Johnson (2010) e Hoggart (1970) (estudos culturais); Williams (1969), Nieto (2010) e Cevasco (2008) (cultura); Hall (2011), Bauman (2005) (identidade); Eco (2005a), PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASÍLIA, 2006) (leitura); Derrida (2002) (desconstrução).

De acordo com Renan (1997), por muito tempo, a identidade nacional foi considerada como única forma de unificação dos povos, podendo ser este sentimento transmitido por laços étnicos, geográficos, raciais ou linguísticos. O autor, no entanto afirma que uma cultura nacional não pode ser caracterizada como tal, analisando-se essas características isoladamente. Hall (2011) acrescenta a esta conclusão, uma discussão sobre a importância da globalização verificada a partir do século XX, uma vez que, com o desaparecimento das barreiras geográficas, as fronteiras regionais são atravessadas e o mundo se torna cada vez mais

interconectado. A proximidade física, a língua, raça ou etnia não podem ser consideradas como responsáveis para que um grupo de pessoas se identifique como pertencente a uma mesma comunidade. Alguns autores argumentam que esta interconexão global pode ser responsável pelo enfraquecimento de culturas periféricas, no que foi definido como uma articulação entre o "local" e o "global". Teme-se uma homogeneização cultural através da sobreposição dos padrões culturais das comunidades ocidentais sobre aquelas ditas como periféricas.

Deve-se ter em mente que esse processo de globalização é responsável pelas intensas trocas culturais verificadas na pós-modernidade, fazendo com as identidades se tornem cada vez mais híbridas, fluidas e líquidas. Como as identidades podem ser continuamente reconstruídas e recombinadas, Bauman (2005) nos chama atenção para o fato de que o contato com outras culturas, independente da localização geográfica, pode gerar grande significação para uma parcela da população, e fazer com que esses indivíduos compartilhem dos mesmos sentimentos e aflições. Muito mais do que uma identificação nacional, essa identificação identitária é capaz de nortear novos padrões e modos de vida, mesmo sabendo que estes podem ser efêmeros e durar não mais que poucos dias ou meses, já que, segundo Bauman (2005, p.32), nossas identidades estão em "movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo".

Bauman (2005) continua enfatizando a existência de identidades múltiplas e fluidas, afirmando que vivemos em verdadeiras "comunidades guarda-roupa". O teórico justifica o uso dessa nomenclatura, ao associar os sujeitos a espectadores que, de forma alegórica, penduram seus casacos e se vestem de "identidades" específicas frente a fatos do cotidiano, como um espetáculo de dança ou um crime famoso. Esses movimentos são essencialmente curtos e dotados de um pertencimento intenso durante o acontecimento, mas altamente passíveis de dispersão após o fim, uma vez que, quando o fato deixa de causar qualquer tipo de representação, o espectador retira o seu casaco e deixa o ambiente. Percebe-se, desta forma, que características como identidade e pertencimento estão em constante movimento, o que pode ser comprovado ao analisarmos que

Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade" (BAUMAN, 2005, p. 17).

Partindo do título de uma das obras norteadoras desse trabalho, *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall (2011), pode-se perceber que não é possível dissociar identidade, cultura e pós-modernidade. O conceito de cultura sempre levou a grandes questionamentos e divergências. Por muito tempo, estiveram em voga as ideias defendidas por Mathew Arnold e F. R. Leavis, que afirmavam estar a cultura limitada apenas às obras literárias. Por haver na sociedade duas classes bem definidas, os trabalhadores e os pensadores, cabia a essa última produzir o que deveria ser lido, caracterizando, assim, a alta cultura ou cultura de minoria, ao passo que toda forma de cultura produzida pela massa estava à margem da sociedade, e, portanto, não deveria ser valorizada. Para Arnold (CEVASCO, 2008), a tradição cultural deveria funcionar como um cimento, capaz de ligar as partes em conflito, apaziguando e organizando a anarquia e disputas sociais. Leavis compartilha do mesmo pensamento elitista, enaltecendo a literatura como manifestação nobre da cultura; e, seguindo-se essa tradição, por muito tempo, pensou-se em cultura como sinônimo de produção literária, sendo apenas essa minoria intelectual e elitista capaz de gerar produções de valor e dignas de serem lidas e compartilhadas.

Com a divulgação das ideias dos Estudos Culturais, o conceito de cultura passou a ser mais amplo, já que as manifestações culturais não estavam mais reduzidas à literatura, e sim às produções sociais capazes de

expressar os sentimentos, ritos e crenças de um grupo de pessoas. E, mesmo quando a literatura é destacada, os cânones literários são questionados como únicos representantes da literariedade. Os discursos das minorias começaram a ser valorizados, de modo que os anseios, interesses e aflições das mulheres, negros e homossexuais, por exemplo, passaram a ser difundidos, buscando-se a conquista de um espaço entre os cânones literários já estabelecidos.

A cultura, nessa nova perspectiva, passa a ser vista como um conceito complexo, capaz de englobar tanto valores quanto tradições sociais em constante mudança, podendo ser estas criadas, compartilhadas e transformadas por um grupo de pessoas que se mantém conectadas através de várias formas, e não apenas por laços étnicos ou áreas geográficas. Ao se falar em cultura, segundo esse novo paradigma, deve-se levar em consideração o produto cultural, o processo pelo qual foi criado e transformado, bem como os agentes responsáveis pela criação, divulgação e mudança desses produtos culturais, uma vez que a quebra das barreiras geográficas, proporcionada pela globalização, faz com que autores de um mesmo produto cultural possam estar localizados em locais distantes, e até mesmo continentes, e, ao mesmo tempo, as pessoas que compartilham o mesmo espaço físico podem não dividir as mesmas preferências e padrões culturais. Para Nieto (2010, p. 136), "o problema de observar alguns aspectos da cultura como atributos indispensáveis que devem ser compartilhados por todas as pessoas dentro de um grupo particular é originado de um entendimento romântico e acrítico de cultura"[2].

Diante desse novo cenário proposto pela pós-modernidade, o papel do professor de língua estrangeira, nesse caso de inglês, é redefinido para suprir as necessidades atuais, uma vez que sua prioridade agora não é mais a busca pelo método ideal e sim uma adequação das suas práticas em um mundo globalizado. Ao fazer um panorama dos métodos de ensino de inglês como língua estrangeira, e observar como o texto era trabalhado em sala, percebe-se que, embora com algumas diferenças, o trabalho textual até a segunda metade do século XX era puramente mecânico e estava focado na decodificação textual; as discussões provenientes do texto englobavam questionamentos que não extrapolavam o signo linguístico.

Ao analisar os métodos e abordagens para ensino de língua inglesa, no que se refere às orientações para o ensino da leitura, observamos que o foco manteve-se no trabalho textual como suporte para o ensino lexical e gramatical. Através do método da gramática e tradução, o professor ensinava os alunos a traduzir textos e fazia uso de frases presentes nesse material para ensinar as regras gramaticais; pelo método direto, o texto era visto como fonte para o trabalho da oralidade, uma vez que, após a leitura, uma série de perguntas norteava a compreensão do texto, de modo que, manter um diálogo baseado naqueles questionamentos significava oportunizar situações em que os alunos poderiam se tornar mais comunicativos; os professores que trabalhavam com o método áudio-lingual enxergavam o texto como um meio de se chegar a excelência oral, propondo situações do dia-a-dia e a memorização das falas apresentadas; a abordagem comunicativa começou a inserir atividades capazes de estimular o leitor através do trabalho de pré e pós-leitura, mesmo que de forma ainda incipiente (LARSEN-FREEMAN, 2000).

As atividades de pré e pós leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), preparam o aluno para as discussões prévias e posteriores ao trabalho com o texto. Desse modo, o aluno não mais fica limitado a questões de decodificação textual, extrapolando os limites impostos pelo léxico e pelas construções gramaticais. Essas discussões, no entanto, ainda se limitam a impressões sobre o tema proposto. É somente com o pós-método, verificado na pós-modernidade, que percebemos um aprofundamento nos questionamentos levantados pelo professor de idiomas, trazendo as discussões não mais apenas para a realidade do aluno, mas, principalmente, para análises críticas sobre o seu papel como transformador da sociedade. Os PCN (BRASIL, 1998) reforçam esse papel formador do professor de idiomas, destacando que ensinar em uma língua estrangeira significa preparar o aluno para a leitura em língua materna, pois, através das discussões levantadas, muito mais do que léxico, tem-se a valorização das ideias, com a proposição de questionamentos reais, que levam em consideração as experiências dos alunos, seu repertório, sua realidade. Diante do exposto, deve ser preocupação do autor do livro didático e do professor propor temas relacionados à situação sócio-cultural do aluno, de modo a proporcionar um espaço para que a criticidade possa ser trabalhada. A depender do texto escolhido, e, conseqüentemente,

do tema, o discente será submetido a discussões que podem ou não retratar a sua situação, e proporcionar uma (re) significação cultural e identitária. O professor não pode mais se contentar em apresentar textos sobre assuntos descontextualizados e desconexos da realidade do corpo discente.

A temática de um texto sobre uma escova de dente não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente, a menos que esse texto seja tratado em sala de aula em um contexto interacional que o faça valer como prática social [...].

Compare-se o texto sobre uma escova de dente com outros que problematizem as questões que se vivenciam no mundo social: a ética na política, as dificuldades cada vez maiores de se conseguir emprego, a importância de se utilizar práticas preventivas na vida sexual, o respeito aos direitos de todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia ou opção sexual etc. O engajamento discursivo aqui é imediato, tendo em vista as temáticas sugerirem a vida social de forma explícita (BRASIL, 1998, p. 44-45).

Diante desse novo contexto educacional, em que a atividade de leitura deixa de exercer um papel puramente estrutural, englobando a perspectiva de formação de leitores críticos, o ensino de inglês passa a apresentar um claro objetivo que ultrapassa a compreensão do signo linguístico, regras gramáticas e aquisição de novo vocabulário em prol de uma proficiência no idioma. Essas preocupações estão em consonância com as ideias da Estética da Recepção, que prega o deslocamento das reflexões do autor para o leitor, em uma verdadeira relação dialógica, regida pelo horizonte de expectativas que tanto obra quanto leitor possuem. Torna-se necessário, então, entender a realidade sócio-cultural do leitor, bem como as interações que acontecem em sala de aula, para que o texto possa fazer sentido, mas não mais um sentido único e desejável e sim sentidos possíveis (JAUSS, 2002). O trabalho textual, nessa perspectiva pós-moderna, tende a ser uma ponte que possibilita a construção de novos sentidos e o acesso a trocas culturais, uma vez que o contato com o outro faz com que o aluno se depare com novas experiências de vida e novos mundos, e, como consequência, a leitura começa a aproximar culturas e povos antes distantes, e, ao mesmo tempo, aproximar as pessoas que, por motivos variados, passaram a morar em locais distantes de suas terras natais. Esse fato é atestado nos escritos de Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (1998).

Um campo muito propício para se discutir questões de experiências de vida e cultura na sala de aula de língua estrangeira, é o que Hall (2003) denomina de *diáspora*. Esse movimento, típico das sociedades pós-modernas, é verificado quando um cidadão deixa a sua terra natal e constrói sua vida em outro país. Esse sujeito sai do seu país de origem com toda a sua bagagem cultural, costumes e tradições e vai para uma realidade completamente distinta da sua. A criança que viveu essa diáspora, ou filha de pais que vivenciaram esse processo, tem uma nova gama de conhecimentos, realidade, experiências que podem se somar e engrandecer as discussões em sala da aula, principalmente no que se refere às questões de identidade cultural. É importante destacar que essa não possui

uma origem fixa à qual podemos fazer um retorno final e absoluto. (...) Tem suas histórias – e as histórias, por sua vez, têm seus efeitos reais, materiais e simbólicos. O passado continua a nos falar. (...) As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior do discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento (HALL, 2003, p. 70).

Um professor ciente desses movimentos pode tomar proveito dessa situação e proporcionar um trabalho

textual muito mais rico, à medida que faz uso dessas histórias de vida para (re)significar o texto, o que irá, inevitavelmente, ampliar a participação dos alunos, culminando no desenvolvimento dos discentes enquanto seres sociais, globalizados, leitores críticos e envoltos em um alto intercâmbio cultural, pois, a queda das barreiras geográficas do mundo pós-moderno viabiliza esses processos migratórios e a possibilidade de se encontrar diversos alunos das mais variadas nacionalidades em uma mesma sala de inglês.

Bhabha (1998) se utiliza do conceito de entre-lugar para discorrer sobre o que se passa na vida das pessoas que vivem essa Diáspora. Segundo este autor, ao se depararem em um espaço geográfico diferente, essas pessoas não se sentem pertencentes nem a um espaço e nem a outro; é como se existisse um verdadeiro entre-lugar, em que essas pessoas se situam e de ontem resignificam as experiências vividas e as presentes, gerando contínuas reconstruções identitárias. Para Derrida (2002), identidade é aquilo que é e que não é ao mesmo tempo. Esse autor se utiliza do conceito de desconstrução para se referir ao processo de análise dos contextos sociais através da ótica do leitor, uma vez que, historicamente, é percebido que o ponto de vista das minorias é sempre aquele difundido e internalizado através da mídia. O desconstruir o olhar do leitor se torna essencial para que a influência da elite e das instâncias legitimadoras de poder não seja forte o suficiente para sobrepor opiniões e anseios próprios. Unidos desses conceitos, o professor de idiomas assume um papel fundamental como mediador de conhecimentos e formador de cidadãos, estando este último consolidado nas orientações contidas nos PCN (BRASIL, 1998) e nas OCEM (BRASÍLIA, 2006)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, sempre causou preocupações entre os linguistas, sendo estas relacionadas

à busca de métodos de ensino. Essa preocupação, no entanto, está cada vez mais deslocada, principalmente após as normatizações do ensino preconizadas pelos PCN (BRASIL, 1998) e pelas OCEM (BRASÍLIA, 2006), abrindo-se o espaço para discussões que giram em torno do papel formador do professor de idiomas e a sua função na formação de cidadãos críticos.

Ao se deparar com um texto em língua inglesa, além das preocupações com a melhor forma em ensinar gramática e trabalhar o léxico, o docente se vê envolto em um contexto propício ao trabalho textual como forma de extrapolação de fatores linguísticos e de exercício da cidadania, bem como de possibilidade de fornecimento de um ambiente propício ao desenvolvimento da criticidade e da (re)significação identitária. O texto se tornou cada vez mais aberto ao entendimento do aluno. Com os escritos provenientes da estética da recepção, o papel do leitor se tornou ainda mais forte, uma vez que a leitura passou a ser entendida como ato do leitor e não apenas de uma intencionalidade do autor (JAUSS, 2002). O texto, na realidade, nessa perspectiva, só se realiza através da leitura, respeitando-se os papéis do leitor, do autor e do texto. Eco (2005a, 2005b) retoma essa discussão em dois momentos. Inicialmente explicitando o quão aberta a obra está, e dessa forma, as infinitas possibilidades de interpretação. Em um segundo momento, o autor reconhece um limite para a interpretação textual, levantando a suspeição de uma possível superinterpretação, capaz de invalidar as conclusões levantadas pelo leitor.

O professor de idiomas, frente a esse novo cenário, deve se preocupar com as questões linguísticas inerentes ao processo de leitura, lembrando-se, no entanto, do seu papel formador, o que o habilita a levantar discussões em sala de aula que extrapolam as preocupações lexicais e gramaticais. Respeitando os limites impostos pela superinterpretação e reconhecendo os papéis do leitor, autor e do texto, o professor de línguas precisa internalizar o seu papel formador e analisar os materiais didáticos, de modo a proporcionar situações em que os assuntos propostos possam ser discutidos, destacando-se os aspectos culturais intrínsecos ao texto, oferecendo, dessa forma, uma discussão de ideias capaz de gerar (re)

significação cultural e (re) construção identitária.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*: volume 1, 2006.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CEVASCO, Maria Eliza. *10 lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva (trad.). São Paulo: Perspectiva, 2002.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. *Obra aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2011.

_____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOGGART, Richard. *Speaking to each other*. Vol. 2, London: Chtto & Windus, 1970.

JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção*: colocações gerais. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOHNSON, Richard et. al. *O que é, afinal, estudos culturais* Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

NIETO, Sonia. *Language, culture, and teaching*: critical perspectives. New York: Routledge, 2010.

RENAN, Ernest. O que é uma nação In: ROUANET, Maria Helena (org.). *Nacionalidade em questão*. Caderno Pós/Letras, n. 19. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WILLIAMS, RAYMOND. *Cultura e sociedade: 1780 – 1950*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

[1] Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

[2] The problem of viewing some aspects of culture as indispensable attributes that must be shared by all people within a particular group springs from a romanticized and uncritical understanding of culture (Texto original. Tradução minha).