

INTERTEXTUALIDADE: ARTICULAÇÕES ENTRE VARIAÇÕES CONCEITUAIS, PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Marisa Balthasar Soares (UNISANT'ANNA)

“Quando se proclamou que a Biblioteca abrangia todos os livros,
a primeira impressão foi de extravagante felicidade”

Jorge Luis Borges

1. Na esteira de um conceito

A tomada de um conceito para pensar práticas de leitura literária na escola pode parecer um tratamento redutor das complexas vinculações que há entre apropriações de categorias e posições teóricas, o trabalho pedagógico e a produção de saberes escolares. Entretanto, parece-me que buscar compreender como a noção de intertextualidade se delinea nas indicações curriculares oficiais pode oportunizar reflexões acerca da debilidade de práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor literário na escola, dada a centralidade que essa noção ganhou nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2002a) e seu complemento *PCN + - Ensino Médio* (2002b), documentos que, apesar das recorrentes ressalvas por parte de especialistas, permanecem ainda como referências do MEC, sendo necessário o exercício de bem diferenciá-los das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), ainda não suficientemente lidas e divulgadas, como tenho observado em eventos de formação de professores e mesmo em discussões acadêmicas. Assim, a análise do conceito que aqui será feita toma a intertextualidade como a ponta de um *iceberg*, com a preocupação de desdobrar os pressupostos que a sustentam em um e outro documento e de colocar em questão as possibilidades de ensino/aprendizagem de literatura que eles podem potencializar.

2. A diluição da especificidade da leitura literária: a intertextualidade como condição geral de produção discursiva

A certa altura do instigante conto *Biblioteca de Babel*, em que os limites entre a ficção e a experiência são desafiados, o narrador borgiano conta da euforia dos homens, quando souberam que o espaço em que, ambigualmente, se superpõem o universo e a biblioteca “é total e que as suas estantes registram todas as possíveis combinações dos vinte e tal símbolos ortográficos (número, embora vastíssimo, não infinito) ou seja, tudo o que nos é dado exprimir: em todos os idiomas”. Em dinâmica muito própria da ficção de Borges, logo a euforia é tomada pelo seu revés: o narrador nos participa de que os homens não tardaram em descobrir como ali seriam vãs as buscas imediatas por livros e sentidos.

Peço licença para me apropriar dessa passagem da narrativa (tão rica de sugestões alegóricas e perpassada por uma variedade de discursos que vão da Física à Metafísica) como descrição da recepção entusiasta com que as noções *dialogismo* e *intertextualidade* se cristalizaram entre nós, como palavras-chave de um novo paradigma de ensino de língua e literatura, no bojo da reforma do Ensino Médio, no final dos anos 90. É também inspirada no movimento de reversibilidade da narrativa, que pretendo pesar os desdobramentos contraditórios quanto aos objetivos de renovação que a cristalização dessas noções trouxeram para as práticas escolares em torno da formação do leitor literário, pelo menos para as que estão sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e seu complemento *PCN + Ensino Médio*.

No primeiro documento citado, uma questionável apropriação da concepção de linguagem defendida por Mikhail Bakhtin e seu círculo implica a reorganização do trabalho com literatura dentro de uma proposta geral, em que textos, de diferentes esferas, gêneros e linguagens, se equivalem como objeto motivador de situações de uso das linguagens. Na (necessária) tentativa de reorientar o tradicional ensino de língua – pautado, como se sabe, por incipiente compreensão dos fenômenos da linguagem, com decorrente ensino prescritivo e impositivo da norma padrão, e pela exploração da literatura como campo fértil para ensinar o bem escrever, com características estilísticas falseadas em estudo de estilos de época – o texto oficial faz-se alheio às contribuições da teoria literária e induz ao erro de que é possível desconsiderar a especificidade da leitura “literária”, em nome de uma formação geral para a leitura:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos *e a literatura integra-se à área de leitura*. (MEC: 2002a, p. 18, ênfase acrescida).

Desconsiderada como campo autônomo do conhecimento, cuja exploração pelo trabalho docente pode desencadear formas singulares de conhecimento, por meio da fruição participativa da forma poética, como defende entre nós Antônio Candido (1995), a literatura é, de modo enviesado, um mote apenas para o “diálogo”, que, como já discutiu Leyla Perrone-Moisés (2006), é reduzido no documento à interação face a face, contrariando o sentido forte que Bakhtin lhe imprime e faz questão de frisar em *O problema do texto*:

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, e assim por diante). As relações entre réplicas de tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visíveis de relações dialógicas. As relações dialógicas, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas. (*apud* FARACO, 2009, p. 61)

Pouco ancorada no dialogismo como campo de forças e tensões em que se constitui todo ato de linguagem, pela reverberação de diferentes vozes sociais e as posições axiológicas de que são impregnadas e, menos ainda, na especificidade com que esse campo se potencializa no fazer poético, como Bakhtin discutiu a partir dos romances de Dostoiévski, a redação do documento só poderia esboçar a noção de intertextualidade de forma igualmente descomprometida com a construção de saberes que poderiam ajudar o aluno a ser inserido em práticas de leitura literária.

“O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos” – reza o documento, em um grau de generalização que em nada ajuda o professor a pensar como esse “diálogo” entre textos pode ser explorado didaticamente, auxiliando o aluno em processos de significação que poderiam superar a vinculação estreita do texto a seu contexto específico de produção, como ainda fazem muitos livros didáticos, em tratamento historicista e redutor do literário..

Com ressalvas, poderíamos compreender essa redação generalizante como pertencente ao conjunto de concepções de intertextualidade que Tiphaine Samoyault chamou de extensivas, e que têm em comum a configuração dessa noção em “instrumento estilístico, linguístico mesmo, designando o mosaico de sentidos e de discursos anteriores, produzido por todos os enunciados (seu substrato)” (SAMOYAULT, 2008, p.13). Note-se, porém, que, no documento, o acento da noção está muito mais no reconhecimento estático desse substrato discursivo, tomado como uma espécie de elemento inerente ao contexto de qualquer interação, do que na operacionalização dele como instrumento linguístico que permita “trabalhar sobre a carga dialógica das palavras e dos textos, os fragmentos de discursos que cada um deles introduz no diálogo” (SAMOYAULT, 2008, p.18).

Uma edição complementar a essa primeira versão do documento, publicada em 2002 com o nome de PCN + - Ensino Médio, procura justificar o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento, solidárias no desenvolvimento de certas competências que, por sua vez, requerem conceitos e temas estruturantes. Afora esse caráter suplementar, o documento em nada avança no sentido de melhor se apropriar das noções de dialogismo e intertextualidade para oferecê-las à reflexão/ação na escola, pelo contrário, uma fragilidade teórica ainda maior pode ser apreendida nele.

No exagerado exercício de explicitar como cada macro-competência (*Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sócio-cultural*) não prescinde de um conjunto de conceitos nucleares é que desponta a noção de intertextualidade. Na competência de *Representação e Comunicação*, ela assim aparece atrelada ao conceito de texto:

Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal. O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero

textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista:

- Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
- Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização. Para tanto, pode-se partir do texto literário bem como dos múltiplos textos que circulam socialmente. (MEC, 2002b, p.60-1)

Sem entrar aqui na indistinção entre texto e gênero que essa definição sugere, merece destaque a manutenção da mesma noção extensiva de intertextualidade apontada no documento anterior e a explicitação de que tanto faz a natureza do texto em questão, para considerar o “diálogo entre textos.”

A intertextualidade será novamente citada no conceito “análise e síntese”, da competência de “Investigação e Compreensão”:

A correlação se amplia na medida em que se exercita a análise e, posteriormente, a síntese. A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura. (MEC, 2002b, p. 63)

Nessa elaboração, a prioridade da ação analítica está no contexto de produção dos textos, por meio dela é que seria possível apreender relações inter e intratextuais que, por sua vez, ajudariam a compreender, em operação de síntese, o estilo de um autor ou de uma época. Se há aí uma tentativa de operacionalizar a intertextualidade em função do estilo do autor ou de época, ela fica comprometida na medida em que, deterministicamente, se estabelece o contexto como a mola propulsora das relações entre textos, ignorando-se que a ação literária, como propõe SAMOYAL (2008), é de referencialidade, estabelece liames com o real, mas é também de referência, com remissões a si mesma, para além das balizas espaço-temporais, em que uma visão estreita do fenômeno literário se ancora, transformando o ensino de literatura na apresentação de um panorama historicista, feito de características de autores e épocas.

A essas passagens, em que distorcidas visadas sobre a intertextualidade delineiam o hiato que essas orientações estabelecem entre conhecimentos da teoria, historiografia e crítica literárias e práticas escolares em torno da literatura, some-se outra, que faz injustificada redução da noção de hipertexto de Genette, impregnando-a de uma adesão aos modos de ler descentralizados, que Pierre Levy credita aos hipertextos, no caldo da cultura cibernética.

Vale lembrar que é Gérard Genette o primeiro teórico a distinguir categorias de relação entre textos, ou como quer ele a “transtextualidade”, dando-lhes uma dimensão poética, com interessantes desdobramentos para ancorar atividades que ajudem o aluno a entender como a literatura se faz matéria de si mesma, possibilitando que o aluno leitor reconheça os jogos de remissão que os textos lhe propõem. Para Genette a transtextualidade compreende “tudo aquilo que coloca um texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (GENETTE, 1982, p.7). Dentre as possibilidades dessas relações estariam: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a arquitextualidade e a hipertextualidade. A intertextualidade ganha nessa teorização um contorno específico: Eea se restringe as relações de “co-presença efetiva de dois textos”, seja por alusão, plágio ou citação. Dentre as demais categorias, destaco a hipertextualidade, que contempla a transformação de um texto, o hipotexto, por outro, seu hipertexto, assim, Ulisses, de Joyce, seria hipertexto da Odisséia. desde que o texto A seja um texto ficcional e não um comentário.

Na mesma competência de “Investigação e Compreensão”, *hipertexto* aparece como conceito que evoca a formulação de Genette: “O conceito refere-se à relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior (hipotexto)” (MEC, 2002b, p. 64), mas completamente destituído de seu potencial de investigação e compreensão das formas com que a literatura faz referência a si mesma, para ser preenchido com o discurso entusiasta dos integrados nos novos modos de pensar, ler e interagir por meio das novas tecnologias. Eis a continuidade da citação que acima recortei:

Nessa relação, apresentam-se informações escritas organizadas de tal forma que o leitor tenha liberdade de determinar o caminho do olhar e, portanto, escolher seu trajeto de leitura.

Essa competência de ler de modo não-linear pode ser exercitada a partir da leitura e análise de diferentes hipertextos, em diferentes suportes e meios, como:

- a tela do computador, na qual o usuário tem possibilidades de abrir janelas, visando obter a informação desejada;
- revistas e jornais, com suas fotos, legendas, boxes, mapas, tabelas e quadros com informações adicionais;
- livros (capa, orelhas, página de rosto, índice, quarta capa, ilustrações). (MEC, 2002b, p. 64)

Assim, a falta de rigor teórico (que não se confunde, evidentemente, com a necessária transposição didática de conceitos e metodologias, em função da produção de saberes escolares) com que os PCNEM e seu suplemento PCNEM+ se apropriam da noção de dialogismo reverbera nas de intertextualidade e hipertextualidade, com a preconização de um vale tudo em nome do “diálogo” harmônico entre usuários e códigos, como aponta Leyla Perrone-Moisés (2006). Lamentavelmente, desperdiça-se assim a oportunidade de bem situar teoricamente o conjunto de atores envolvidos no ensino de literatura, como se espera desse nível de decisões acerca do currículo escolar, para que as práticas possam, de fato, serem avaliadas e redesenhadas.

Entretanto, seria simplista dizer que o fracasso da escola contemporânea em formar o leitor literário é de todo decorrente desses parâmetros. A história da educação básica brasileira mostra que, na verdade, o espaço destinado à literatura no ensino médio longe esteve de ser relevante, pois em vez de priorizar a formação do leitor literário, tradicionalmente, a escola tem oferecido conhecimentos acessórios, descontextualizados, discursos sobre a literatura, que anulam o potencial de criticidade e conhecimento do encontro texto/leitor, para enrijecer a literatura como instituição conservadora, um cânone pronto para ser conhecido de fora, mera ilustração de um “patrimônio” de que o aluno fica alijado.

A eliminação da leitura direta do texto literário da sala de aula é fenômeno que pode ser apreendido, como discute Willian Cereja, entre os anos 60 e 70. Com a proletarização do docente, a “democratização” do ensino, a cristalização do uso do “manual didático” e o aumento da demanda pelo ensino superior com decorrente supervalorização do vestibular, o ensino de literatura foi se restringindo a exposições monológicas acerca do literário, em que o “objeto central das aulas de literatura deixa de ser, portanto, o texto literário e passa a ser um discurso didático sobre a literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos” (CEREJA, 2007, p.18).

Se a troca do texto literário por “simulacros”, que vão do simples resumo do enredo de uma narrativa à opinião descontextualizada de algum crítico renomado apresentada em um livro didático, é fenômeno que faz parte da história moderna da educação brasileira, as opções metodológicas que levavam o texto para sala de aula, mas impediam a recepção crítica, ao apresentarem valorações de obras e autores pelo dogmatismo de visadas historicistas, nasceram praticamente com a escola laica como é possível apreender dos trabalhos de Márcia de Paula Gregório Razzini e Roberto Acizelo Souza, que ancoram a posição de Cereja:

(...) pelo menos desde 1881, as práticas de ensino de língua portuguesa já eram muito próximas das práticas de ensino que há décadas vêm fazendo parte das escolas brasileiras e que temos chamado de “práticas cristalizadas” de ensino, seja com relação à divisão entre literatura, gramática e produção de texto, seja com relação à abordagem histórica e/ou descritiva da literatura e da língua, seja com relação à periodização da literatura em épocas ou estilos de época. (CEREJA, 2007, p.163)

Assim, os equívocos dos parâmetros devem ser pesados muito mais pelo incentivo à continuidade de uma tradição pedagógica que esvazia o objeto literário de sua função essencial de espaço de interação diferenciada e recalca a memória da literatura, sem alicerçar possibilidades de intervenção docente que ajude o aluno a usufruir criticamente do cânone. E nesse estado de continuidade de coisas já nem é tão impressionante que um conceito chave nas discussões acerca do papel do leitor na literatura, o da intertextualidade, tenha sido traído e conformado a uma apressada e equivocada apropriação da noção de “dialogismo”.

3. A intertextualidade como cruzamento de memórias: o resgate da forma textual como espaço privilegiado para relações entre textos e leitores

Por outro lado, é preciso relativizar esses parâmetros em função de documento do próprio MEC, intitulado, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEMs), que foi publicado em 2006, em notável

preocupação de corrigir a exclusão da literatura no currículo escolar, articulada nos documentos anteriores. Acho importante bem diferenciar esse texto, pois, por certa prepotência acadêmica, tudo o que diz respeito à escola básica tende a ser condenado *a priori*. Já dentre os atores da escola básica, cujas condições para apropriação teórica e reflexão não se alteraram muito das que se colocaram com a “abertura” da escola e a proletarização da ação docente na década de 70, o que se encontra é uma leitura que não distingue bem esses documentos que, afinal, coexistem nas indicações oficiais.

As orientações elegem como eixo do trabalho pedagógico com a literatura o letramento literário, traduzido pelo efetivo contato dos alunos com os textos, para a fruição estética, resignificada, na esteira de Antonio Candido, como forma de conhecimento e humanização. As questões decorrentes dessa defesa da leitura literária na escola são enfrentadas sem o escamoteio das dificuldades que são inerentes à definição do que é o objeto literário e como lê-lo. Nesse movimento, os riscos de uma má apropriação da noção de intertextualidade são francamente apontados em possíveis maus desdobramentos pedagógicos:

Mais recentemente, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade, colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura. Como bem aponta Chiappini (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino da literatura, posições diversas: de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? Perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (MEC, 2006, p.56).

O vale tudo, “democrático”, em que tudo “dialoga” com tudo, é questionado na medida em que não ajuda o aluno a estabelecer discriminações, o que é na verdade uma forma de mantê-lo alijado do patrimônio literário que deveria ser, como quer Bronckart, um “patrimônio de debates” (*apud* COLOMER, 2007, p. 29), em que a voz do aluno não seria uma concessão populista feita pelo professor, e sim a manifestação de apreciações estéticas realmente vividas.

Destaque-se, ainda, o resgate da especificidade com que Bakhtin vê o dialogismo no discurso literário, com a devida explicitação da noção de polifonia:

Embora não tenha explicitamente tratado da recepção ou dos efeitos da obra de arte sobre o leitor, Bakhtin, ao desenvolver o conceito de *polifonia*, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários. (MEC, 2006, p. 66)

Sugerindo-se, por fim, com o aporte de Umberto Eco, que essa leitura plural disseminadora, se construa a partir do texto, reconhecido, afinal como espaço de comunicação diferenciada, em que a liberdade de interpretação do leitor se funde no profundo respeito pela “intenção do texto”, o documento convida para uma compreensão da intertextualidade tal como proposta por SAMOYAL (2008): um cruzamento de memórias: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor, ainda que não a explicitite.

4. No fio do conceito: perfis docentes e práticas implícitas

A análise do termo intertextualidade desvela, nos PCNEM e PCNEM +, a falta de credibilidade à literatura como campo específico do conhecimento, e, nas OCNEM, uma tentativa de articular a ação do leitor com os movimentos que os textos fazem em si e entre si, pela fruição da forma. Em uma e outra dinâmica cabe questionar quais são os professores pressupostos.

Ao encerrar a intertextualidade como excessivamente simplificada condição inerente a toda e qualquer prática discursiva, os PCNEM não permitem intervenções docentes que ajudem o aluno a perceber os movimentos de um texto e os modos como ele resgata a memória da literatura, em relações de transtextualidade (GENETTE, 1982). Um professor ele mesmo desprovido de vivências literárias se delinea como o motivador de um diálogo fácil, impressionista e demagogicamente interessado em relações diversas entre diferentes textos, códigos, discursos. Um entusiasta mediante à metafórica biblioteca borgeana em que tudo está contido, inclusive ele mesmo, como “texto” possível para representar a ação docente, nos arremedos de transposição didática imposta pelo Outro.

Já na contida, é verdade, mas bem mais acertada assunção teórica que fazem as OCNEM, em especial com referências a teóricos das chamadas estéticas da recepção e dos efeitos, o documento aponta para um perfil de docente que resiste à manipulação de sua autonomia na construção de saberes escolares, na medida em que é convidado a refletir sobre posições teóricas, para vislumbrar as possibilidades das relações entre leitores e textos. É ingenuidade acreditar que a Literatura exista sem teorização, e que essa não seja ancorada em juízos de valores em estreita relação com ideologias sociais, como formula Terry Eagleton (1997), daí a necessidade de avançar na possibilidade de conjugar formação crítica docente e ensino de literatura.

Não há outro viés possível: é por meio da reflexão sobre diversas posições e correntes da teoria literária e da historiografia literária que se pode, sem cair nas taxionomias que se esgotam em si mesmas, aproveitar categorias, conceitos, procedimentos, enfim saberes que, bem mediados, podem dar condições *para alunos exercerem, de fato, atos de leitura*, com a gama de conhecimentos decorrentes do prazer estético (JAUSS, 1979). Por isso mesmo é que importa fortalecer a indagação e a pesquisa na escola e, sem, claro, desprezar as áreas de conhecimento que também perpassam o literário, buscar na teoria literária, como diz Chiappini, sua dimensão de “convite e preparação para a leitura das obras literárias” (CHIAPPINI, 2005, p.259). Que essa preocupação seja apreendida em documento pertencente à primeira instância de concretização dos currículos escolares é no mínimo um alento, digno de ser equiparado ao do narrador borgeano que livra a biblioteca de seus limites, ao olhá-la imaginariamente por meio de um eterno viajante.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL/SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.
- BRASIL/SEMTEC. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.
- BRASIL, MEC. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Vol.: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995
- CEREJA, William. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de doutorado. PUC/SP, 2004.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982.

LIMA, L. C. (org.) *A Literatura e o Leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos”. *Literatura e sociedade*. n. 9, São Paulo, Depto. de Teoria Literária e Literatura Comparada. FFLCH-USP, 2006.

SAMOYAUULT, T. *A intertextualidade*. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec; Aderaldo & Rothschild, 2008.