

CRESCER NAS MARGENS: TRAJETÓRIAS DE MENINAS NEGRAS EM ROMANCES PÓS-COLONIAIS

Lorena Sales dos Santos*

Resumo:

Partindo de um paralelo entre a opressão do sistema patriarcal e o colonialismo, sendo que pode se afirmar que as mulheres no colonialismo encontram-se em situação de dupla opressão, é possível estabelecer um paralelo entre o Feminismo e os Estudos Pós-coloniais, discursos de reação contra a opressão. Deste modo, compreender o sistema patriarcal e o colonialismo, assim como os discursos que contra eles reagem, tais quais os estudos pós-coloniais, o discurso feminista e a teoria de gênero é um dos objetivos da pesquisa em andamento. A análise das narrativas do corpus selecionado e das trajetórias de suas protagonistas considera, portanto, as aproximações e distanciamentos das trajetórias e das questões identitárias e étnicas que aqui se fazem mais prementes, visto que os romances foram escritos por mulheres negras e tem como protagonistas: meninas negras de ex-colônias, em geral periféricas.

Palavras-chave: Negra, Menina, Estudos de Gênero, Pós-colonialismo.

O verbete “Feminism and post-colonialism” de *Key Concepts in Post-colonial Studies*, 1998, apresenta um paralelo entre a opressão do sistema patriarcal e o colonialismo, sendo que pode se dizer que as mulheres no colonialismo encontram-se em situação de dupla opressão. Ele indica também que, assim como há um paralelo entre Sistema Patriarcal e Colonialismo, é possível estabelecer um paralelo entre Feminismo e os Estudos Pós-coloniais, visto que ambos são discursos de reação contra a opressão. Compreender o sistema patriarcal e o colonialismo, assim como os discursos que contra eles reagem, tais quais os estudos pós-coloniais, o discurso feminista e a teoria de gênero é fundamental, portanto, para a análise das narrativas do *corpus* selecionado e das trajetórias de suas protagonistas. Acrescente-se a isso as questões identitárias e étnicas, inerentes aos estudos pós-coloniais, mas que aqui se fazem mais prementes, visto que os romances que formam o *corpus* são escritos por mulheres negras e tem como protagonistas: meninas negras de ex-colônias, em geral periféricas. São cinco romances contemporâneos: *Purple Hibiscus*, de Chimamanda Adichie (Nigéria); *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (Brasil), *Mulheres de Tijucoapapo*, de Marilene Felinto (Brasil), *Lucy*, de Jamaica Kincaid (Antigua) e *The Bluest Eye*, de Toni Morrison (EUA).

* Doutoranda em Literatura na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: lorenasantos1@uol.com.br

Cabe, aqui, justificar a presença de um romance estado unidense no corpus selecionado, visto que os Estados Unidos são uma sociedade de posição central e, mesmo, imperialista. O romance aqui em análise, *The Bluest Eye*, foi publicado pela primeira vez em 1970, é o mais antigo dos romances do *corpus*, e apresenta uma sociedade americana extremamente segregacionista, o que permite inferir que, embora o país apresente-se como a força imperialista pós Segunda Guerra Mundial, sua população negra permanece como uma “colônia interna”, sujeita à dominação semelhante à imposta às colônias distantes de que vem a tratar os outros romances. Dominação essa que, em contrapartida, permite comparar o discurso negro americano com o discurso pós-colonial presente nos outros romances.

No caso dos dois romances brasileiros, por sua vez, a situação de ex-colônia não aparece explicitamente como no caso do romance caribenho ou africano, embora guarde semelhanças de contexto com esses, pelo subdesenvolvimento do país apresentado nas obras, e com o romance de Toni Morrison, por apresentar na dicotomia racial uma dicotomia social que se pode comparar com a oposição Metrópole *versus* Colônia.

Os dois outros romances, *Purple Hibiscus* e *Lucy* apresentam uma ligação e também uma oposição mais forte a suas ex-metrópoles, o que não é de surpreender, visto que a independência delas chegou de maneira mais tardia. No caso do romance da escritora antiguana, observa-se a relação de oposição colônia *versus* metrópole não só no que diz respeito à ex-metrópole, Inglaterra, mas também no que concerne os Estados Unidos, para onde a protagonista migra, assim como o faz a própria autora. No romance nigeriano, o peso da influência da ex-metrópole também se faz sentir, na mesma medida em que se podem observar as forças de resistência e rejeição.

As trajetórias das meninas negras protagonistas dos romances em foco são lidas como romances de formação, não em sua forma tradicional, mas como uma apropriação dessa forma pela literatura pós-colonial. Do mesmo modo em que se estabeleceram acima os paralelos entre Colonialismo – Patriarcalismo e Pós-Colonialismo – Feminismo, é possível observar que o Romance de Formação, ou *Bildungsroman*, em sua forma clássica encontra-se vinculado à ideologia colonialista. Tendo isso em mente, é fundamental notar que essa vinculação contrasta sobremodo com o número de escritores de antigas colônias que recorrem a esse gênero para narrar experiências de protagonistas das suas nações de origem. José Santiago Fernández Vázquez,

pesquisador da Universidad de Alcalá, Espanha, e autor de diversos ensaios sobre literaturas de língua inglesa de antigas colônias, considera, em sua obra *Reescrituras postcoloniales del Bildungsroman* (2003), o romance de formação pós-colonial como uma subversão da fórmula clássica do gênero, utilizada em princípio pelos colonizadores. Essa hipótese encontra-se em acordo com a tese defendida pela crítica pós-colonial que concebe “o discurso literário como um instrumento emancipador, mediante o qual é possível apropriar-se das representações colonialistas” (Vàzquez, 2003, p. 11, tradução minha).¹

O *Bildungsroman* clássico apresenta características básicas que o definem como gênero e dentre elas é importante considerar a presença de uma estrutura linear e teleológica em que se observam quatro etapas, sendo a primeira a separação, em que o herói abandona o meio familiar, criando um enfrentamento com os adultos. A segunda é a iniciação ao mundo adulto, ligada ao aperfeiçoamento de diversas experiências de vida. Em seguida, ocorre a escolha, quando o herói demonstra haver adquirido maturidade para enfrentar seu futuro e toma a decisão de integrar-se à sociedade adulta. A última etapa é o retorno, que consiste na volta ao âmbito comunitário e na resolução do conflito inicial.

Estabelece-se uma correspondência entre a progressão teleológica observada no *Bildungsroman* clássico e os sistemas historicistas que favoreceram o desenvolvimento do colonialismo europeu. O autor afirma que ao descrever a aprendizagem do herói em etapas sucessivas que parecem contradizer-se, mas que de fato se complementam, formando um todo homogêneo, o *Bildungsroman* incorpora ao texto a visão dialética que Hegel e outros filósofos historicistas usaram para descrever o devir histórico. Por sua vez, a existência de um processo educativo, capaz de dar sentido a tudo que acontece, conecta-se ao modelo teleológico proposto por essa escola filosófica que reivindica a existência de uma racionalidade histórica universal. O historicismo defende também a ideia de um progresso unitário ao qual todas as nações devem submeter-se e essa ideia foi usada como pretexto para justificar a intervenção dos poderes coloniais em territórios não europeus. Tendo em mente esse progresso unitário a que todas as nações devem submeter-se, é possível traçar uma analogia entre a evolução pedagógica do protagonista do *Bildungsroman* e o projeto civilizador posto em prática nas colônias.

¹ “El discurso literario como un instrumento emancipador, mediante el cual es posible apropiarse de las representaciones colonialistas”

Sendo assim, pode se afirmar que a relação mentor e *bildungsheld* nos romances de formação clássicos reproduz a distinção kantiana entre os indivíduos que já alcançaram um grau de maturidade suficiente e aqueles que ainda permanecem em um estado de imaturidade e devem ser submetidos à tutela de outros seres humanos.

A própria mobilidade geográfica, que aparece frequentemente no *Bildungsroman* clássico, pode ser relacionada com a necessidade colonial de formar sujeitos empreendedores e dispostos a viajar a territórios longínquos em busca de melhorias econômicas e profissionais, em acordo com o capitalismo mercantil sobre o qual se baseou o colonialismo europeu. Além disso, a existência de um vínculo entre o *ethos* colonialista e a construção da subjetividade do *Bildungsheld* se manifesta na difusão dos valores burgueses do racionalismo, positivismo e individualismo que presidiram o processo de aculturação dos sujeitos colonizados. A marginalização do mundo fantástico, típica do romance realista ocidental, faz parte, em verdade, de uma intenção mais ampla de ignorar certas formas de subjetividade com o objetivo de manter a ilusão de um eu unitário. Partindo desse pressuposto, o *Bildungsroman* apresenta, de acordo com Vázquez (2003), uma relação com as idéias lacanianas que afirmam que a repressão da alteridade constitui o corolário do processo de construção do sujeito, sendo que a repressão da alteridade no *Bildungsroman* clássico ocorre, não apenas, pela contenção do discurso fantástico, mas por outros procedimentos, como os esforços do *bildungsheld* em controlar seus impulsos homoeróticos; a omissão da temática colonialista que é incorporada ao texto por referências encobertas; a eliminação de personagens que se opõem aos valores em torno dos quais deve gravitar a formação; e, de uma perspectiva formal, a intenção de limitar a interação das vozes do narrador e do protagonista, criando um relato coerente que evita a sensação da existência de uma divisão na mente do herói.

Vázquez (2003) procura demonstrar em seu estudo do *Bildungsroman* pós-colonial a existência tanto de uma influência dos modelos europeus nas literaturas pós-coloniais quanto de um desejo dos colonizados de realizar uma “descolonização mental” (Vázquez, 2003, p. 115, tradução minha)² por meio da apropriação dos modelos de seus antigos opressores e da utilização desses meios em proveito próprio. A esse respeito, o autor cita o exemplo mencionado por Chmweizu *et al.* (1985, p. 14) sobre o piano que,

² “Descolonización mental”.

apesar de ser uma invenção européia, foi utilizado por músicos de diversas partes do mundo para interpretar outros tipos de melodias, com a modificação, inclusive, dos sistemas rítmicos para os quais havia inicialmente sido concebido. Além disso, afirma que o uso do *Bildungsroman* na literatura pós-colonial pressupõe uma alteração dos padrões narrativos e ideológicos associados ao gênero, introduzindo inovações formais e temáticas em sua tradição para adaptar essa forma literária à realidade das ex-colônias e se opor a uma ideologia imperialista sedimentada na forma clássica do gênero.

Considerando os romances do *corpus* como *Bildungsromane* Pós-Coloniais, pretende-se analisar a trajetória das cinco meninas negras, protagonistas das narrativas, buscando verificar as aproximações e afastamentos entre as trajetórias de cada uma delas, meninas conectadas originalmente ao Continente Africano, aos movimentos diaspóricos e ao referencial histórico da escravidão. Tem-se também como objetivo observar as estratégias de resistência e/ou de sobrevivência a que elas recorrem para traçar seus caminhos nas diversas sociedades violentas, racistas e patriarcais em que vivem.

Embora os estudos ainda estejam em sua fase inicial, há duas questões importantes que merecem ser mencionadas no que diz respeito à análise do *corpus*. Primeiramente, observa-se que a maioria dos mentores conferidos às cinco protagonistas mostram-se inadequados para tutelar um desenvolvimento real e afetivo do herói/heroína nos moldes do que ocorre no *Bildungsroman* tradicional. Essa falta de mentores adequados é uma das principais diferenças entre o *Bildungsroman* tradicional e sua variante pós-colonial, visto que nesta o mentor é geralmente identificado com o poder (neo) colonialista, priorizando a defesa da ordem estabelecida em detrimento do bem estar do herói. A atuação negligente do mentor pode invalidar o processo de formação do protagonista, favorecendo o surgimento de sentimentos de culpa e insegurança que dificultam sua entrada na sociedade adulta. No *Bildungsroman* pós-colonial, existe uma incompatibilidade entre as duas funções normalmente exercidas pelo mentor (proteção do protagonista e salvaguarda da ordem social). Isso ocorre como consequência da natureza repressora e da falta de legitimidade dos valores sociais em que se pretende iniciar o protagonista.

Em *Lucy*, quando a protagonista homônima vai para os Estados Unidos, como *Au pair*, encontra em sua patroa Mariah uma mentora às avessas, visto que em suas tentativas de apresentar o mundo à Lucy e ao esperar que ela reaja do mesmo modo que

ela reagiria, ignora o mundo originário da protagonista que, por sua vez, rejeitando a visão de Mariah, impõe sua alteridade, forçando a americana a uma reflexão sobre as limitações de seu próprio universo e a existência de outras formas de se pensar e viver. A não aceitação passiva do pensamento colonizador de Mariah e a contestação desse pensamento criam uma situação diversa daquelas do *Bildungsroman* tradicional. Em *Lucy*, a protagonista passa a aprender por seus mecanismos internos de reflexão, desenvolvendo-se mais por meio das vivências proporcionadas pela mentora do que pelos ensinamentos que ela procura passar.

Em *Ponciá Vicêncio*, a protagonista enquanto cresce na roça possui mentores adequados que a protegem e preparam para a vida naquele ambiente. A Mãe é uma dessas mentoras que lhe transmite o saber da arte do barro e lhe fornece uma imagem positiva de mulher. Nêngua Kainda também é uma mentora positiva que representa a tradição e a religiosidade africana em que se baseia a comunidade. Os mentores inadequados são, por sua vez, todos externos e ineficazes. Pode-se citar como exemplo os missionários que vem para o interior e ensinam letras, sílabas, mas que quando ela começa a formar palavras, vão embora. Outra mentora inadequada é a primeira patroa e, possivelmente, as outras que a seguiram. A patroa lhe ensina o saber da cidade, isso é dado a entender quando a narradora observa que Ponciá, recém-chegada: “Foi aprendendo a linguagem dos afazeres de uma casa da cidade.” e que também “Errava muito, mas ia aprendendo muito também.” (Evaristo, 2005, p.42). Desse modo, apesar de não afirmado pelo texto, o fato de ter trabalhado em várias casas, permite inferir que algum aprendizado se deu, embora não seja considerado útil, visto que a protagonista não consegue se adaptar e sobreviver nesse novo lugar e entra em um processo de depressão, alheamento e loucura.

Em *The Purple Hibiscus*, o primeiro mentor de Kambili é seu pai, um homem rico, empresário dono de fábricas e de um importante jornal que serve de referência contra o governo golpista que assume o comando da Nigéria pouco antes do início da guerra civil. Ao mesmo tempo que mantém essa posição na sociedade, ele se mostra como um homem assimilado pelos valores do colonizador branco. Essa assimilação é observada, na opção pelo uso da língua inglesa em detrimento do Igbo, em sua religiosidade cristã e na negação de toda a tradição religiosa africana, inclusive pela exclusão de seu pai “Papa Nnukwu”, a quem ele considera um herege, do convívio

familiar. Em oposição a essa figura pública admirada pela sociedade, a atuação do pai de Kambili no ambiente doméstico é de um homem rígido e violento. Tendo acesso a esses dois lados do pai, Kambili o admira e teme na mesma medida, procurando satisfazê-lo de todos os modos para evitar que sua fúria seja desencadeada. Com a viagem, típica dos *Bildungsromane*, Kambili passa a ter mentores mais positivos como sua tia Ifeoma, professora universitária, e o Padre Amadi. Todavia, seu aprendizado e desenvolvimento ocorrem sempre em um contexto de traição ou lealdade à figura patriarcal opressora de seu pai de quem ela precisa se libertar.

Em *The Bluest Eye* e *As Mulheres de Tijuapapo* é mais difícil localizar os mentores, visto que as personagens parecem caminhar no mundo em completo abandono. Pecola, protagonista de *The Bluest Eye*, encontra mentoras nas meninas Claudia e Frieda. Todavia, sendo as crianças as únicas dispostas a apoiar Pecola em seu processo de desenvolvimento, a menina permanece sozinha em sua trajetória que lida com a ausência de amor, o racismo e a violência, culminando na cisão da personagem e na loucura. Em *As Mulheres de Tijuapapo* também é mais complexa a identificação de mentores, que aparecem fragmentados na narrativa não linear de Rísia. Pode-se mencionar, todavia, a presença da Tia, que trabalhava fazendo os lanches da Varig; Dona Penha, a professora que a obriga a pedir desculpas à colega que ofende em carta; Nema, que a contradiz em suas revoltas e mesmo o grupo de estudantes com quem se reúne em São Paulo. Todos esses potenciais mentores são, entretanto, recusados expressamente por Rísia que os vê como falhos.

A segunda questão a ser mencionada é relativa ao final dos romances estudados. O final dos romances de formação pós-coloniais difere daquele dos romances tradicionais do gênero, distanciando-se do triunfalismo deles e semeando dúvida quanto ao futuro do/da protagonista. Além disso, a ausência de provas do êxito do processo de formação, junto à alteração da estrutura linear e cronológica da narrativa, põe em questão a trama teleológica própria do *Bildungsroman* clássico, bombardeando a relação mantida pelo gênero com os sistemas historicistas e o progresso em geral.

Desse modo, os romances também se distanciam do modelo de Romance de Formação Clássico e aproximam-se das características já descritas do *Bildungsroman* Pós-Colonial. Não há triunfalismo, nem um progresso que leve a um sucesso absoluto.

De fato, o futuro, para as protagonistas é apresentado como incerto. Alguns apresentam, no entanto, uma maior dose de otimismo que outros.

Em *Lucy* e *Purple Hibiscus* as protagonistas, pertencentes à classe média e alta das sociedades de origem, possuem mais recursos, principalmente no que concerne à educação formal, do que aqueles de que dispõem Ponciá, Rísia e Pecola. Desse modo, mostram-se mais capazes de libertar-se das amarras patriarcais e raciais e dos papéis de gênero pré-determinados, refletindo sobre sua condição de Outro, colonizado e mulher de maneira crítica. Mesmo assim, é possível observar que o enfrentamento de Kambili é precipitado pela ação de outros, sua mãe que envenena o pai após anos de abuso e após testemunhar a reprodução dessa violência no espancamento que o pai inflige a Kambili. Lucy, por sua vez, traça seu caminho em terra estrangeira, deixando para trás as determinações patriarcais do país de origem, mas também negando as regras impostas pela nova sociedade em que opta viver. Mais ainda, para tornar-se um adulto funcional, Lucy precisa, diferentemente dos protagonistas clássicos, aceitar sua subjetividade como múltipla e fragmentada, uma identidade pós-moderna, conforme o conceito de identidade cultural na pós-modernidade, de Stuart Hall (1998), que considera o sujeito pós-moderno não como proprietário de uma identidade única e estável, mas composto por diversas identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas.

Para Ponciá, o afastamento da comunidade rural e do meio familiar, termina por transformá-la em uma personagem opaca e, sendo assim, seu processo vivenciado na cidade grande é narrado por outrem, devido ao estado de isolamento psíquico em que ela chegou. Seu encontro com o irmão, no final da narrativa, ocorre porque, em um delírio, ela desce o morro em direção à estação de trem como se estivesse se dirigindo ao rio onde encontraria o barro para moldar suas esculturas. O retorno anunciado à sua terra é uma tentativa de recuperação da identidade de Ponciá, mas não é promovido por ela mesma, nem é sua decisão. A família se reencontra no final do romance e decide retornar para o interior.

É preciso ter em mente a condição prévia de Ponciá, uma mulher negra, pouco letrada e de uma comunidade rural em que a relativa igualdade entre os membros reduz a possibilidade de preconceito e opressão, que, ao chegar à cidade, torna-se portadora de diversas marcas negativas em um sistema patriarcal e branco para o qual não estava preparada. Nesse novo meio, passa a ser vista como negra, semianalfabeta e mulher. A

respeito da definição dos papéis da mulher na mitologia social das sociedades patriarcais, de acordo com Mussel (Fleenor, 1983), a mulher é definida primariamente de três formas: como esposa, como mãe e como dona de casa, sendo esses os papéis que definem as esferas de atuação apropriadas às mulheres, os limites do seu universo e o conteúdo pertinente a esse universo. As mulheres que não tiverem as três áreas de definição disponibilizadas a elas se encontrarão em um vácuo social parcial, não podendo desempenhar algumas das atividades esperadas. No caso da ocorrência desse vácuo, ou seja, de uma mulher não poder ou não ter a oportunidade de desempenhar uma dessas funções, ela precisa se redefinir. Ponciá exerce inicialmente o papel de esposa e dona de casa, mas perde sete filhos e não consegue transcender a impossibilidade de exercer o papel de mãe, deixando também de exercer os outros papéis impostos sem encontrar alternativa. Além disso, sua atividade artística, que poderia talvez levá-la a transcender esses papéis, não pode ser realizada na cidade. Sendo assim, ela permanece imobilizada até que o delírio a movimente e a família a socorra.

Para Rísia e, especialmente para Pecola, entretanto, os finais parecem se mostrar mais pessimistas ainda, visto que as personagens enveredam, como Ponciá, em um delírio como alternativa para a dura realidade que não conseguem mais enfrentar e desvinculam-se dessa realidade, criando outra, alternativa. Rísia segue pela estrada rumo à lendária terra de Tijucopapo, terra de mulheres fortes, de Amazonas, e nesse caminho acredita encontrar Lampião com quem faz amor; Pecola, por sua vez, passa a acreditar que possui o olho mais azul do mundo, solução que ela encontra para seus problemas, tendo como base a estética branca imposta pela sociedade racista em que vive e, com sua personalidade cindida, trava diálogos com “uma outra” que lhe serve de companhia, ressaltando a posse desse olho mais azul de todos e justificando o distanciamento e o desprezo dos outros por um sentimento de inveja. A única saída para Pecola, Rísia e Ponciá parece ser uma realidade alternativa, a loucura, embora se possa considerar que a última ainda possua maiores chances de restabelecer um contato social graças ao apoio e amor recebido de sua família e comunidade, enquanto que para Rísia e Pecola, a falta de amor e a violência vivenciadas, dificultam no caso da primeira e parecem mesmo impedir a segunda de qualquer relação positiva com a sociedade em que vivem.

Embora aqui se tenha tratado apenas de dois dos tópicos a serem abordados em maior detalhe quando da análise das narrativas na tese em andamento, faz-se necessário

registrar alguns questionamentos e observações que já despontam, mesmo no início do trabalho. Além dos mentores aqui apresentados, outros mentores encontram-se presentes em todos os romances e atenção especial deverá ser dada também a eles. Em *Lucy*, tem-se a mãe da protagonista e a amiga irlandesa, por exemplo; enquanto em *The Bluest Eye* e *As Mulheres de Tijucopapo*, os mentores parecem ser os mais fragmentados, inadequados e ineficientes, quer seja pelo desinteresse e descaso pela protagonista, quer seja pela não aceitação da tutoria que lhe é oferecida. Três dos romances do *corpus*, como acima explicitado, tem suas protagonistas levadas à loucura. Dois desses romances (*As Mulheres de Tijucopapo* e *Ponciá Vicêncio*) são brasileiros e um americano (*The Bluest Eye*), da época da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. O que há de coincidente na realidade dessas personagens que as leve para o mesmo destino? Em que elas diferem das protagonistas de *Purple Hibiscus* e *Lucy*? A questão estaria na diferença de educação formal proporcionando maior agência para estas? Estaria na diferença de classe social? No contexto de cada sociedade? Haveria alguma relação com o momento da escrita? Além das outras questões quanto à subversão, típica no *Bildungsroman* Pós-Colonial, das etapas de formação tradicional das heroínas, que aqui não foram tratadas, os questionamentos acima deverão ser considerados em profundidade na continuidade dos estudos.

Referências bibliográficas

Corpus de análise

ADICHIE, Chimamanda N. (2004). **Purple Hibiscus**. New York: Anchor Books.

EVARISTO, Conceição (2005). **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições.

FELINTO, Marilene (1992). **As Mulheres de Tijucopapo**. Rio de Janeiro: Editora 34.

KINCAID, Jamaica (2002). **Lucy**. New York: Farrar Straus Giroux.

MORRISON, Tony (1994). **The Bluest Eye**. New York: Plume/Penguin.

Obras teóricas

ALVES, Elis Regina Fernandes (2006). **Outremização e revide de colonizado e colonizador em *The Narrative of Jacobus Coetzee* (1974), de J.M. Coetzee** (Dissertação de Mestrado), Paraná: Universidade Estadual de Maringá.

ASHCROFT, B. *et al.* (1998). **Key concepts in post-colonial studies**. London: Routledge.

DAVIES, Carole Boyce (1994).. **Black women writing and identity – Migrations of the subject**. London: Routledge.

_____; FIDO, Elaine Savory. (Orgs.) (1990). **Out of the Kumbla – Caribbean Women and Literature**. Trenton, NJ: Africa World Press.

DALCASTAGNÉ, Regina; LEAL, Virgínia M. V (Orgs.) (2010). **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Horizonte.

DONALDSON, E. Laura; PUI-LAN, Kwok (Eds.) (2002). **Post-colonialism, feminism and religious discourse**. New York: Routledge.

EVEN-ZOHAR, Itamar (1990). Polysystem theory. **Poetics Today**, v. 11, n. 1, Duke University Pres. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1772666>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

FERREIRA, Elio; MENDES, Algemira de Macedo (Orgs) (2011). **Literatura afrodescendente: memória e construção de identidades**. São Paulo: Quilombhoje.

FIGUEIREDO, Eurídice (2005). **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: Editora UFJF/EdUFF.

FLEENOR, Juliann (Ed.) (1983). **The Female Gothic**. Montreal: Eden Press.

HALL, Stuart (1998). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2003). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HOLANDA, Heloísa Buarque de (1994). **Tendências e impasses – O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco.

LAHNI, Cláudia Regina *et al.* (Orgs.) (2009). **Cultura e diásporas africanas**. Juiz de Fora: Editora UFJF.

MONTEIRO, Maria Conceição; LIMA, Tereza Marques de Oliveira (Orgs.) (2006). **Entre o estético e o político: A mulher nas literaturas de línguas estrangeiras**. Santa Catarina: Editora Mulheres.

RUTHVEN, K. K. (1984). **Feminist literary studies: an introduction**. UK: Cambridge University Press.

SAID, Edward W. (2007). **Orientalismo** – O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTOS, Lorena (2009). Queda e Ascensão em Desonra de J. M. Coetzee. **Revista Cerrados**, Brasília, n. 27.

SHOWALTER, Elaine (1997). *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press.

VÁSQUEZ, José Santiago Fernández (2003). **Reescrituras postcoloniales del Bildungsroman**. Madrid: Editorial Verbum.

WEINHARDT, Marilene; CARDOZO, Maurício Mendonça (Orgs.) (2011). **Centro, Centros** – Literatura e Literatura comparada em Discussão. Curitiba: Editora UFPR.