



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Claudia Regina do Nascimento

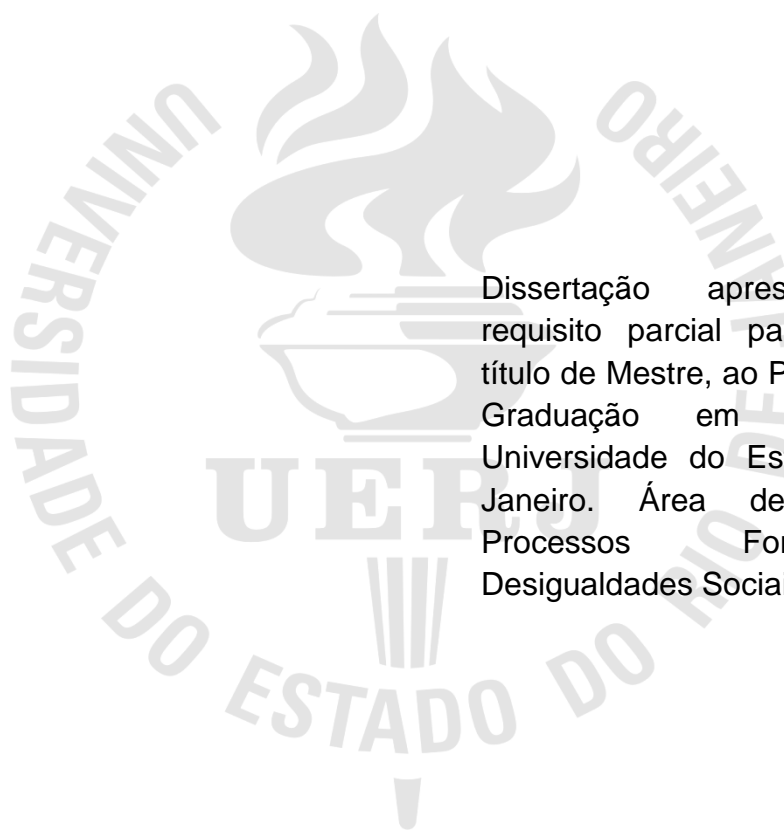
**Literatura clássica dentro e fora da escola:
um diálogo entre leituras de *mashups* literárias**

São Gonçalo

2016

Claudia Regina do Nascimento

**Literatura clássica dentro e fora da escola:
um diálogo entre leituras de *mashups* literárias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Glaucia Guimarães
Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria Cristina Ribas

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

N244 Nascimento, Cláudia Regina do.
TESE Literatura clássica dentro e fora da escola: um diálogo entre leituras de *mashups* literárias. / Cláudia Regina do Nascimento. – 2016.
80f. :il.

Orientadora: Prof. Dra. Gláucia Guimarães
Coorientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Ribas

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Literatura. – Teses. 2. *Mashup* Literária. I. Guimarães, Gláucia. II. Ribas, Maria Cristina. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 82

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Claudia Regina do Nascimento

**Literatura clássica dentro e fora da escola:
um diálogo entre leituras de *mashups* literárias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em: 29 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Glaucia Guimarães (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Dra. Maria Cristina Ribas (Coorientadora)
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Dra. Claudete Daflon dos Santos
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos e às minhas alunas da turma do 3º ano do ensino médio de 2015, guardiões da minha alegria de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

A Glaucia Guimarães, orientadora querida, por me acompanhar, compreender e me alegrar com sua solidariedade, seu conhecimento e seu otimismo.

A Maria Cristina Ribas, igualmente querida, por suas orientações e sua amizade que me acompanham desde o início de meus Estudos Literários.

A Claudete Daflon, pela forma generosa como olhou para minha pesquisa, levando-me a pensar nas escolhas dos meus desejos.

A todas as minhas professoras deste curso de mestrado, que, através do conjunto de seu trabalho e da seriedade em executá-lo, contribuíram grandemente para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus colegas de turma, tantos e tão coerentes, inteligentes, responsáveis e exemplares, pelas demonstrações de afeto com que preenchem as nossas aulas, pelo respeito e pela tolerância, em fim, por sua humanidade.

Às minhas amigas de todos os momentos Angela, Elaine, Erika, Liliane, Marcia, Nádia e Renata, por guardarem, resignadas, a saudade que se instalou entre nós neste período de estudos, sempre me dizendo que esse sentimento se transformaria em felicidade.

Às minhas alunas Beatriz, Hellen e Thaís, por acreditarem na nossa pesquisa e por me ensinarem novos significados para a palavra “ajudar”.

À minha família maravilhosa, núcleo sagrado, base da minha fortaleza, por acreditar em meus planos e pelo amor incondicional, capaz de encher meu coração de força e fé, todos os dias da minha vida.

Ao meu grande amor Roldão, meu eterno namorado, por me esperar nas longas horas de ausência e sempre se alegrar com minha chegada, e me encantar com palavras e canções.

Ao meu filho Leonan, sempre estudando no quarto ao lado, pelos beijos assíduos nas horas de não dormir, trazendo a mensagem pra eu não desistir.

O sujeito que se diz contemporâneo tem um olho no presente e um em outros tempos.

Carlos Skliar

RESUMO

NASCIMENTO, C. R. *Literatura clássica dentro e fora da escola: um diálogo entre leituras de mashups literárias*. 2016. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

É consenso que a leitura representa um elemento importante no processo de ensino. Isso pode ser inferido tanto diante da atenção que algumas políticas públicas de educação dispensam ao assunto, como nas ideias de pensadores em educação considerados referências no estudo sobre as práticas pedagógicas de incentivo à leitura. Diante desse quadro, esta dissertação apresenta uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, cuja motivação para o desenvolvimento foi investigar como eram produzidas as *mashups* literárias – narrativas construídas a partir de clássicos literários, tomados como texto-fonte –, por serem obras que faziam parte da leitura livre dos alunos, trazidas, por eles, para dentro da sala de aula, provocando a curiosidade e incentivando a leitura dos outros. Nesse sentido, a orientação da pesquisa flui em torno de algumas questões: Pode ser produtivo aproveitar, nas aulas de Literatura, a leitura que os alunos fazem fora da escola? Como se dá o diálogo entre a linguagem do clássico e a da *mashup*? Qual a relevância das *mashups* literárias como prática de leitura na escola? A investigação tem como lócus um colégio estadual, do município de Cachoeiras de Macacu, no Rio de Janeiro. O colégio oferece, atualmente, o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio Regular, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O avanço desta pesquisa se deu com a participação dos alunos do 3º ano do ensino médio regular, do turno da noite. Tendo como principais interlocutores teóricos: Bakhtin, Fairclough, Freire, Reimers e Serres, e, a partir de uma metodologia de pesquisa de cunho participativo, esta proposta busca a produção de um debate sobre a importância de uma prática pedagógica de incentivo à leitura, que considera as vozes e os conhecimentos dos jovens, atravessados pelas práticas sociais de seu tempo.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Linguagem. *Mashup* Literária.

ABSTRACT

NASCIMENTO, C. R. *Classical literature inside and outside the school: a dialogue between literary mashups readings*. 2016. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

The consensus is that reading is an important element in the teaching process. This can be inferred both on the attention that some public education policies dispense the subject, as the ideas of thinkers in education considered references in the study on the pedagogical of reading incentive practices. Given this situation, this dissertation presents a survey conducted in the Master's Program in Education: Formative Processes and Social Inequalities, whose motivation for the development was to investigate how the literary mashups were produced – narratives constructed from literary classics, taken with the source text –, because they are works which were part of the free reading of students, brought, by them, into the classroom, causing curiosity and encouraging the reading of others. In this sense, the research orientation flows around some questions: Can be productive enjoy, in literature classes, the reading students do outside of school? How is the dialogue between the language of the classical and the mashup? What is the relevance of literary mashups as reading practice at school? The research has the locus a state school in the city of Cachoeiras de Macacu in Rio de Janeiro. The school currently offers the second segment of the Elementary School and Middle Regular Education in the morning, afternoon and night shifts. The advancement of this research took place with the participation of students of the 3rd year of regular high school, the night shift. Having as the main theoretical interlocutors: Bakhtin, Fairclough, Freire, Reimers and Serres, and, from a participatory nature of research methodology, the proposal seeks the production of a debate on the importance of a pedagogical of reading incentive practice, that considers the voices and knowledge of young people, affected by the social practices of their time.

Keywords: Teaching of literature. Language. Literary mashup.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Mashup</i> do romance “Orgulho e Preconceito” (capa).....	13
Figura 2 – Capas das <i>mashups</i> literárias brasileiras.....	33
Figura 3 – Alunos lendo na sala de aula.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAE	Conferência Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEL	Programa Estadual de Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
RGPP	Relatório de Gestão de Políticas Públicas
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	A PESQUISA QUE EMERGE DA SALA DE AULA.....	11
1	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	18
2	POR QUE INCENTIVAR A LEITURA.....	19
2.1	Leitura no contexto das políticas públicas.....	20
2.2	Leitura dentro e fora da escola.....	25
3	IMERSÃO CONCEITUAL E TEÓRICA.....	29
3.1	As <i>mashups</i> literárias.....	30
3.2	Linguagem e literatura em Bakhtin e Fairclough.....	36
4	OS MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	41
5	O COTEJO: OS TEXTOS LIDOS E AS VOZES DOS LEITORES.....	46
5.1	O diálogo entre o clássico e a <i>mashup</i>.....	47
5.2	Uma leitura das <i>mashups</i> dentro da escola.....	60
	FECHAMENTO DA PESQUISA OU ABERTURA À EXPERIÊNCIA.....	70
	REFERÊNCIAS	77

A PESQUISA QUE EMERGE DA SALA DE AULA

A atitude de estudar, pesquisar, ler teorias que discorrem sobre os processos de “aprender e ensinar” na escola, sempre permeou minha prática docente. Experimentar, com os alunos, formas de mediar a relação entre eles e a aprendizagem é um exercício que pratico intuitivamente. E é nessa reflexão que este trabalho caminha, apresentando questões sobre o comprometimento com uma ação diante aquilo que tenho vivido e aprendido, pensando como tal experiência me afeta e como desterritorializar o pensamento a respeito do que estou ajudando a fazer com aquilo que foi feito de mim. Os agenciamentos cristalizados que nos atravessam, também espelham lugares de permanência, e o campo da escola é um local em que os “a priori” são mantidos, mas podem ser reformulados, por se tratar de um território existencial, onde o movimento tem lugar, o “fazer de outros modos”.

Com a leitura de Serres (2013), é possível inferir que uma das maneiras de pensar essa multiplicidade de movimento na escola consiste na nossa capacidade de permitir, em nós, professores, um grau ampliado de abertura para a experiência, ou seja, considerar o fato de as novas gerações serem diferentes em relação às gerações anteriores: “Aqueles que aqui apresento não vivem mais na companhia de animais, não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo.” (p. 13).

Tal percepção estimulou meu olhar para meus atuais alunos, atravessados pelas práticas sociais que inserem novas relações entre eles a leitura e a escrita, minhas “paixões de conhecer”, que residem na linguagem e suas relações com a literatura, arte que registra uma forma de apropriação da escrita inventada pelos homens na expressão de suas subjetividades. Reconheço, na produção literária, uma forma de retratar as transformações nos modos de os seres humanos estarem no mundo a partir da invenção da escrita – tecnologia que não para de evoluir, e promove outros modos de estarmos no mundo, aos quais não cabe atribuir juízos de valor, mas um olhar para a importância do exercício da abertura para a experiência.

Uma professora muito querida, no meu ensino médio, certa aula, disse que professor de Literatura não podia não saber sobre a diversidade da produção literária, e que tínhamos o dever de conhecer as novidades, as tendências, e suas relações com as práticas sociais.

Internalizei esse pensamento, concordando e me misturando com ele no meu trabalho docente, norteados pela construção do conhecimento nessa ‘aventura da leitura e da escrita’, e sigo tentando apostar no movimento em vez de escolhas fechadas entre o ‘sim’ e o ‘não’.

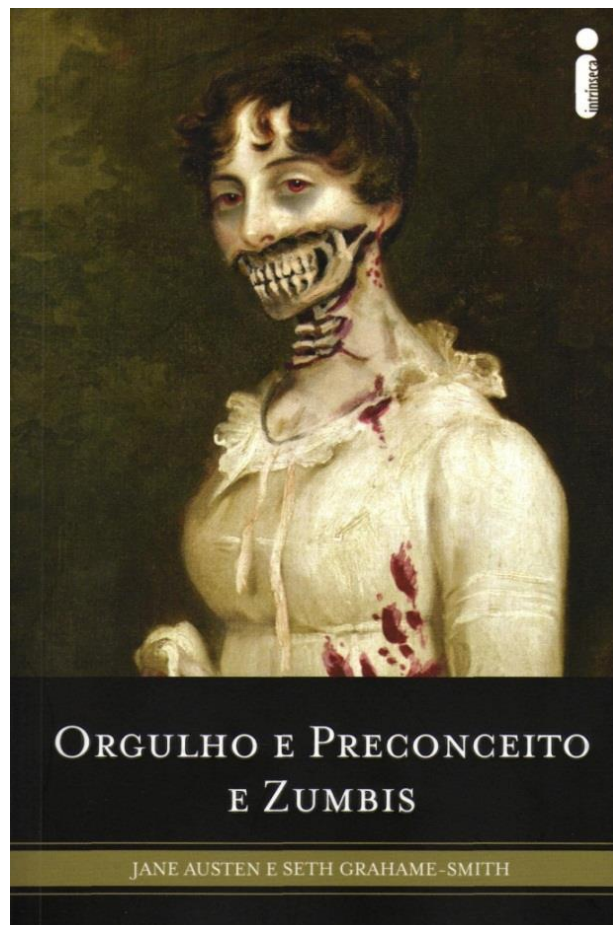
Consciente da existência das diferentes formas de divulgação da literatura nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, venho perseguindo as experiências positivas que posso vivenciar com meus alunos do Colégio Estadual Quintino Bocaiúva, em Cachoeiras de Macacu, onde sou lotada, desde 2006. Barreto (2011, p. 355) incentiva essa minha atitude, esse meu pensamento, quando diz que: “é preciso forjar alternativas de apropriação fundadas nos sentidos atribuídos pelo coletivo dos sujeitos nas salas de aula. As prontas, por mais variadas que sejam, não dão conta das desigualdades e das diferenças ali presentes”. Concordando com a autora, busco em tais alternativas, o que podem me oferecer para realizar um trabalho que não se limite à pobreza da reprodução de uma nova lógica – construída pela ideia do consumo e hegemonias dominantes –, com ações que motivem o pensamento crítico dos alunos.

Algumas produções literárias contemporâneas me provocaram indagações, quando, à noite, elas invadiram as minhas aulas no 3º ano do ensino médio regular, trazendo vampiros e outros seres imaginários de narrativas de terror. Assim, como professora de língua e literatura, proponho-me a tarefa de ver isso, pois tais invasões anunciam algumas práticas de leitura cotidianas fora da escola, compartilhadas pelos alunos, que incluem a diversidade literária, promovendo a descentralização do conhecimento, bem como a necessidade de criar estratégias que estimulem as ações dos alunos no que diz respeito à percepção dessas novas produções. E encontro algum alívio para tais preocupações em Michel Serres (2013): “Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais da mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço” (p. 20).

Eis que surge este trabalho, da curiosidade que meus alunos me incitaram. Eles são os culpados disso tudo que me propus a pesquisar a partir daquela aula, com a turma 3003, noturno regular, ano 2014, em que me perguntavam e se divertiam por perceberem que eu não sabia nada daqueles livros cheios de novidades: — Professora, você já leu “Orgulho e preconceito”? — Sim. E já assisti ao filme também!! — Disse eu confiante.

Qual nada, a aluna lança à mesa abarrotada de papéis uma peça de capa horripilante: a protagonista tinha a face metade gente metade monstro, como podemos ver a seguir, na fotografia da capa do livro. Na verdade, o nome da obra era “Orgulho e preconceito e zumbis”:

Figura 1 – *Mashup* do romance “Orgulho e Preconceito” (capa).



Fonte: Livraria Vortex Cultural¹, 2016.

Pude ver que não era uma aluna, mas vários alunos, e foram contando as histórias que leram até a aula acabar. Mostraram tanto interesse e prazer que me encantaram naquela contação. Eu precisava conhecer, mas o ano letivo estava fechando e não pude continuar com eles. Eram formandos.

¹ Disponível em: <<http://www.vortexcultural.com.br/literatura/resenha-orgulho-e-preconceito-e-zumbis/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Então, no ano seguinte, 2015, minha pesquisa começa com a nova turma 3003, e cheguei perguntando sobre os livros que leram. Sem sustos, vi que a relação de títulos era bem variada, e entre eles estavam as *mashups*, e os alunos sabiam relacioná-las aos livros que chamaram de ‘tradicionais’, da biblioteca do colégio – os cânones literários, referidos, no nosso título, como literatura clássica. O dicionário eletrônico Carlos Ceia (2014) apresenta a definição do verbete ‘cânone literário’: “o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração”.

Nas produções que os alunos trazem, atualmente, os cânones literários são misturados com personagens e seres de narrativas de terror, e transformados em obras diferentes, de autoria híbrida – um autor do passado e um do presente. Tais obras estão nas prateleiras das livrarias e não na biblioteca da escola. Considerando a diversidade de contextos que permeiam o assunto sobre a leitura das ‘*mashups* literárias’, adianto-me em dizer que há, ainda, muito a pesquisar, pois não penso na simples ideia de fazer considerações sobre o que é ou não legítimo na literatura que devo ensinar.

A princípio, num breve olhar sobre essas obras, identifico, na maneira como são escritas, alguma semelhança com um exercício antigo e costumeiro que incentiva a leitura e a escrita criativa, proposto até mesmo em livros didáticos. Tal atividade apresenta um comando em que os alunos, após a leitura de um dado romance, reinventem partes dele, alterando-as, modificando o conflito, acrescentando outros personagens, mudando o final, para depois mostrar à turma. Essa estratégia corriqueira suscita momentos de atenção e diversão que potencializam a aprendizagem.

O produto final disso tudo contém uma reescrita literária a partir da apropriação da leitura prévia de um cânone literário. Uma experiência que estimula a oralidade, pois os alunos se interessam pelos textos uns dos outros, querem ouvir as histórias contadas, brincar com as alterações. E não para por aí, também há o desejo deles em divulgar o trabalho na escola, usando os murais, participando das feiras literárias do colégio, montando livretos, criando revistas literárias. Cada grupo de alunos, cada turma, a sua maneira, segue abrindo espaço para outras possibilidades de se ver e de ser visto.

Funciona como uma “brincadeira produtiva” que, antes executada na folha do caderno apenas, conta, hoje, com os editores de texto dos computadores do colégio, no laboratório de informática, o que tornou a tarefa ainda mais interessante para esse novo aluno, que vive nesta Terra onde os *softwares wikis*² – plataformas narrativas em que os usuários podem produzir textos colaborativos na *web* –, são ferramentas com as quais os jovens exercitam a leitura e a escrita do jeito que mais gostam, interagindo em rede.

Como se pode ver, meus alunos produziam a partir da estrutura das *mashups*, antes do texto eletrônico, dos computadores, e da internet – de onde se origina o termo, usado inicialmente para nomear “softwares que se utilizavam de características de um ou mais programas” (GOMES, 2014, p. 49). Um elemento do “mundo do computador”, que se infiltrou inicialmente na música, e depois também na produção literária, “saindo do universo das *fanfics*³ do mundo *online*” (p. 47), com suas narrativas de continuidade, revivendo uma prática semelhante à dos leitores autores da época do lendário Cervantes do século XVIII (CARVALHO, 2012), e impulsionando uma nova forma de pensar a Literatura, agora fomentada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Cabe, aqui, ressaltar que acredito na função de auxiliar, inerente às tecnologias. Vejo resultados positivos trabalhando também com elas, não somente pela aprendizagem da língua e a aquisição de informações que podem produzir conhecimentos, mas nos momentos em que vejo os alunos percebendo os valores deste ou daquele conhecimento na vida deles, apropriando-se da linguagem que as TIC propõem, em favor dos próprios interesses. A ideia é não perder de vista o ensino, a aprendizagem, como nos diz Barreto (2011):

Ensinar, é importante pontuar, é um termo cada vez menos presente nas políticas e nas propostas pedagógicas, cedendo espaço a uma espécie de aprendizagem sem ensino: autoaprendizagem, aprendizagem mediada pelas TIC, frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana, etc. (BARRETO, 2011, p. 353).

² “Em um ambiente wiki, é possível somar ideias, pensar junto, escrever e editar textos coletivos. Essa ferramenta da web abre possibilidades para a troca de experiências, o planejamento de aulas e a realização de projetos interdisciplinares.” (D’ANDRÉA et al., 2011, p. 23).

³ *Fanfic* é a abreviação do termo em inglês *fanfiction*, ou seja, «ficção criada por fãs». São narrativas escritas por fãs do livro, filme, anime ou história em quadrinhos a que faz referência a *fanfic*.

Assim, deve-se considerar que hoje a tecnologia não mais está aqui para a sobrevivência humana. Por isso, é preciso ter consciência crítica para não naturalizar o uso das TIC nas aulas, para não perder de vista a imposição política desse uso. Tais ferramentas podem complementar as propostas pedagógicas gerando resultados positivos. Trata-se de uma realidade que, como qualquer outra de mudanças, provoca estranhamentos. Não necessariamente é o caso de negá-las, nem de mensurar prós e contras, mas de situar a sua relação com o contexto do qual participamos, e que, ao mesmo tempo, criamos.

Nesse sentido, considerar a existência de produções literárias que atualmente circulam fora da escola, mas perto dos alunos, influenciados pelas práticas sociais, merece destaque nas práticas de ensino com as novas gerações de leitores que chegam à escola hoje – impotente no direcionamento das leituras que seus estudantes fazem ou devem fazer, pois os títulos inumeráveis disponíveis em aplicativos dos *smartphones* e dos *tablets* compõem um outro universo literário.

Convém reconhecer que os desafios pontuais da sala de aula para a realização de práticas de aprendizagem estão relacionados às políticas públicas de educação. Nesse contexto, a ideia central da pesquisa aqui proposta – o incentivo à leitura – se justifica pela importância da discussão sobre este assunto nos avanços educacionais pretendidos por essas políticas públicas. Para tanto, engendramos textos dos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, do PNE/2011-2020 e da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, e ainda trechos do PNE/2014-2024, para efeito de atualização da pesquisa.

Considerando oportuno para a este debate, mencionamos, também, o Programa Estadual de Leitura (PEL), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), detalhados a contento no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que fazem parte de ações das políticas públicas direcionadas para as práticas de incentivo à leitura.

Unindo as inferências permitidas a partir da leitura desse material com o pensamento de Eveline Algebaile (2014), Paulo Freire (1989) e Fernando Reimers (2006; 2014), discorreremos sobre a questão da leitura dentro e fora da escola, considerando sua relevância nas práticas pedagógicas que se debruçam sobre a formação de leitores, tendo em vista o ensino de qualidade. Isso por reconhecermos que sua abordagem está afinada com este trabalho, que se permite a ideia de compartilhar na sala de aula a leitura que os alunos fazem fora dela.

Falam dessas obras Anderson Soares Gomes (2011), contribuindo tanto para o conceito de “*mashups* literárias” como para a discussão sobre tais produções na atualidade; Glaucia Guimarães (2014) e Maria Cristina Ribas (2015), importantes referências, em que a primeira discute a atuação da linguagem na produção de sentidos, e a segunda, releituras da literatura na contemporaneidade. Com esses nomes seguiremos no tratamento dos conceitos e referenciais teóricos, capítulo onde não somente situamos algumas concepções sobre as *mashups* literárias, como também as relacionamos à definição de Linguagem e Literatura com base em Mikhail Bakhtin (1997; 2013) e Norman Fairclough (2001), autores basilares para a fundamentação deste trabalho.

Assim, iniciamos esta dissertação apresentando os objetivos de nosso estudo e as questões que o norteiam, motivadas pelo desejo da experiência da pesquisa na sala de aula. A seguir, justificamos a proposta de trabalho demonstrando a importância do papel da leitura, no contexto das políticas públicas de educação, com base no que foi angariado dos textos de documentos oficiais, e na discussão das ideias dos mencionados pensadores, considerados referências no assunto, e defensores da prática pedagógica que busca incentivar a formação de leitores.

Num terceiro momento, procuramos situar as *mashups* literárias no contexto da atualidade, teorizando-as a partir de um olhar sobre a natureza das narrativas que se fizeram objeto desta pesquisa e sobre os conceitos e referenciais teóricos que as permeiam, de modo que sejam agregadas ao trabalho informações importantes sobre um de seus elementos pontuais – essas obras que entraram na escola pelas mãos dos alunos leitores e se fizeram presentes nas nossas aulas de Literatura, promovendo o prazer da busca de conhecimento, via a curiosidade.

Então, munidos de tudo isso, propomos uma metodologia de pesquisa participativa, que se desenvolve principalmente com a professora e os estudantes, na sala de aula, e apresenta como resultado uma análise na qual ensaiamos nosso cotejo entre os textos de “O Alienista caçador de mutantes”, escrito por Natalia Klein, e “O Alienista”, de Machado de Assis, obras que receberam os pareceres dos alunos leitores, que também as cotejaram, registrando suas próprias análises críticas sobre tais narrativas, dando vida e voz a esta pesquisa; e, por fim, trazemos algumas considerações, problematizando a discussão sobre o que captamos deste trabalho, diante das possibilidades que aqui se realizaram.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Pensar as direções a serem seguidas neste estudo se tornou, em um dado momento, o apelo maior para sua realização, pois o trabalho com Literatura em sala de aula abraça tantas questões quantas puderem ser pensadas. Isso porque estamos num espaço com jovens curiosos, cheios de ideias e desejos contagiantes, que capturam a professora ensinando-a e provocando-a a abraçar tudo isso. Entretanto, nesse cenário envolvente, os desejos precisaram ser direcionados, diante das limitações práticas. Por isso, fez-se necessário o sacrifício de escolher alguns desejos e abandonar outros. Penso poder defendê-los nesta dissertação.

Nesse propósito, com o apoio dos pensamentos de Bakhtin (1997; 2014), Fairclough (2001), Freire (1989), Guimarães (2014), Reimers (2006), Ribas (2014), Serres (2013), esta pesquisa se desenvolve com os seguintes objetivos: refletir sobre uma prática pedagógica de incentivo à leitura que considera a existência de obras literárias, produzidas na atualidade, que circulam fora da escola, porém, mais perto dos alunos; analisar as narrativas tomadas para objeto deste estudo, procurando registrar como se dá o diálogo entre o clássico e a *mashup*; e, com isso, contribuir com alguma informação sobre as *mashups* literárias, a fim de discutir sobre a viabilidade dessas produções no ensino de Literatura.

E neste trabalho, apresentamos possibilidades de alcançar esses objetivos, quando apontamos olhares sobre as *mashups* como uma nova forma de produção literária, que, relacionada à pesquisa em educação, suscita algumas questões as quais entendemos como norteadoras de nosso estudo. São elas: Pode ser produtivo aproveitar, nas aulas de Literatura, a leitura que os alunos fazem fora da escola? Como se dá o diálogo entre a linguagem do clássico e a da *mashup*? Qual a relevância das *mashups* literárias como prática de leitura na escola?

Tais questões visam a um panorama da presença dessas obras nos contextos cultural e escolar, bem como ao registro de uma pesquisa que se abre para a investigação sobre produções cuja estrutura, estética e temática parecem representar práticas sociais da contemporaneidade. O desenvolvimento da pesquisa poderá indicar apontamentos sobre a relação entre as práticas educativas e a leitura, considerando as obras literárias de ontem e de hoje igualmente importantes como produção cultural.

2 POR QUE INCENTIVAR A LEITURA

A semente da leitura – carece de cuidado e aconchego, mas precisa nascer livre.

Maria Cristina Ribas

O reconhecimento do valor da leitura para os avanços educacionais pretendidos pelas políticas públicas de educação, registrado textualmente em documentos como a CONAE e o PNE, e na idealização de programas como o PEL e outros, consolida a importância do incentivo à leitura; os pensadores Fernando Reimers, Michel Serres e Paulo Freire, cada qual em seu contexto, defendem ideias que confirmam a relevância das práticas de leitura para um ensino de qualidade.

Essas políticas de educação e as formulações desses teóricos apontam para isso, e são elas que compõem uma parte do material de estudos com a qual trabalhamos para mostrar – e que acreditamos ser – a centralidade e a relevância da leitura no processo educacional. Diante desse consenso, e convencida de sua premissa, como professora, e pesquisadora, percebo que é necessário pensar práticas de ensino viáveis que favoreçam a formação de leitores na escola, apostando na leitura como prática central do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, entendemos que os textos dos documentos e dos pensadores em educação, destacados para este capítulo, encontram lugar na discussão sobre a relevância das práticas pedagógicas de formação de leitores, justificando esta pesquisa, que se empenha no hasteamento da bandeira do incentivo à leitura, e se desenvolve em torno deste valor maior, propulsor da igualdade de condições para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, e, conseqüentemente, da qualidade de ensino tão anunciada pelas políticas públicas de educação.

Assim, discorreremos sobre dois títulos que se conjugam: “A leitura no contexto das políticas públicas”, no qual abarcamos os textos dos documentos, leis e projetos, mencionados na nossa introdução do trabalho; e “A leitura dentro e fora da escola”, em que trazemos os pensadores com os quais sustentamos as concepções sobre a importância da leitura para processo educacional, para os jovens nas práticas de sala de aula, e para as práticas que se permitem diversificar com a intenção de atingir o objetivo de formar leitores.

2.1 Leitura no contexto das políticas públicas

No presente trabalho cabe analisar a estratégia 2.7 do eixo IV da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, tendo em vista a abordagem do seu texto, quando considera a importância das ações de incentivo à leitura nos avanços educacionais pretendidos. A escolha aqui proposta dá-se: a) pela motivação em discutir sobre a abrangência dessa estratégia nos ideais de melhoria na qualidade do ensino bem como na superação das desigualdades educacionais, temas presentes nos documentos e nas propostas das políticas públicas de educação; b) pela possibilidade de inferir em seu texto um diálogo com outras metas e estratégias que, no contexto atual – atravessado por contínuas e rápidas mudanças –, convocam à reflexão crítica e à investigação sobre os novos processos de ensino e aprendizagem.

Estimular e apoiar a renovação e manutenção das bibliotecas, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos e profissionais, para a formação de leitores e mediadores, como condição para a melhoria do processo ensino/aprendizagem; materiais e infraestrutura necessários à boa aprendizagem dos/das estudantes. (BRASIL, 2013, p. 64).

É possível observar no trecho a explícita ideia de que a melhoria do ensino está condicionada ao acesso à leitura. Essa concepção merece destaque, pois evoca uma discussão mais aprofundada. Também, dentre os elementos materiais e humanos citados, responsáveis por viabilizar a proposta, ressalto os “equipamentos” – tecnológicos, implicitamente – importantes para o trabalho com novas gerações de alunos que chegam à escola hoje. Quanto a isso, o fomento das “tecnologias educacionais e de inovação pedagógica” consta na estratégia 2.8, do mesmo eixo.

A conjugação das ações de incentivo à leitura com as novas tecnologias objetivando transformações no sistema escolar tem sido mote para estudos de muitos pensadores em educação. Investigar sobre como essa estratégia se concretiza na escola é relevante para esta pesquisa, que também se realiza com a apropriação dos benefícios oferecidos pelas ações das políticas públicas de incentivo à leitura em prol do ensino de literatura no ensino médio.

Para contextualizar essa discussão, observemos que, no texto da CONAE/2014, a estratégia 2.7, enumerada no eixo IV, fala sobre a “Qualidade da

educação” e concebe as bibliotecas como espaço dentro da escola, visando à formação de leitores. Lemos nas estratégias 6.2 e 6.3 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011/2020, enumeradas na meta 6, que fala da oferta de “educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”, que 6.2 menciona a biblioteca como uma das estruturas físicas da escola:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2011, p. 8).

E a biblioteca é mencionada, em 6.3, como “equipamento público”, ou seja, um espaço que se localiza fora do ambiente escolar, arrolando-o a outros a serem visitados: “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.” (BRASIL, 2011, p. 8).

Nesse diálogo, pode-se inferir que a CONAE concebe a biblioteca como espaço de aprendizagem e o PNE, como atividade extraclasse. Contudo, as diferentes concepções não se excluem, mas se complementam, apesar de proporem ações que não dialogam quanto aos resultados pretendidos: um, a utilização da biblioteca como prática pedagógica que objetiva a ampliação das condições de aprendizagem, o outro, a sua articulação com outros espaços como atividade diversificada que intenta o cumprimento do modelo de ensino em tempo integral.

Tanto o PNE/2001-2010 como o PNE/2011-2020 concebem a biblioteca como espaço que compõe a infraestrutura das escolas e como equipamento público cultural, mas não abordam a leitura como potencial prática de melhoria da qualidade do ensino. Nem mesmo se encontra em seu texto a expressão “formação de leitores”. Antes, relacionam esses “itens” ao alcance de melhores números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sem definir suas contribuições em metodologias pedagógicas. A única menção à leitura se encontra no tópico 2, que fala do Ensino Fundamental, em “2.1. Diagnóstico”, parafraseando o art. 32 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “[...] o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político.” (BRASIL, 2001, p. 18).

A partir desse levantamento, esta parte da pesquisa discute algumas questões relativas à leitura como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, num movimento de apropriação dos recursos com os quais o espaço escolar vem sendo equipado – ou deveria ser. Por isso, é importante ressaltar, o maior contexto da meta em estudo, o eixo IV da CONAE/2014, que se intitula “Qualidade da educação: Democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem”. Nesse título, pode-se reconhecer que são abarcados importantes aspectos da educação. É interessante considerar a proposição 2, da qual deriva a estratégia 2.7: “Garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades [...]”. Também ressaltar o conceito de “qualidade de educação”, segundo o texto do eixo IV:

A educação de qualidade é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (BRASIL, 2013, p. 58).

São várias as concepções que atravessam a interpretação desse texto, o que o torna macro. E é no seu interior que se localiza o ensino de leitura e suas atribuições dentro dessa função social. Além disso, vale acrescentar que a responsabilidade pelo cumprimento dessa estratégia é também macro, uma vez que são atribuídas: à União, ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios. Por isso, é importante discutir sobre as possibilidades de apropriação dos recursos fomentados por ações de políticas públicas que se relacionam com essa estratégia, ligando-a às diretrizes do PNE/2011-2020, que, no art. 2º, dialogam com o texto do eixo IV da CONAE/2014: “III – superação das desigualdades educacionais” e “IV – melhoria da qualidade do ensino” (p. 59).

No texto do PNE/2014-2024, aprovado recentemente, lemos o seguinte: “Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.” (BRASIL, 2014, p. 61). Tal enunciado traz atualizações que vêm ao encontro dessa discussão, tendo em vista que, diferentemente dos PNE dos anos anteriores aqui citados, seu texto aponta para

uma intenção diretiva quanto à questão da qualidade do ensino. Além disso, pode completar a ideia inicial dessa discussão, pois a meta 7.33 está relacionada diretamente ao incentivo à leitura:

7.33. promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; (BRASIL, 2014, p. 66).

Apesar de tais iniciativas terem em comum o livro e a leitura na escola, a implementação das ações políticas não garante o efetivo sucesso das mesmas. Segundo Maria das Graças Rua (1997), os “elos” envolvidos na execução das proposições e estratégias, principalmente no caso em foco, de responsabilidade de várias esferas, precisa de elevado grau de envolvimento. Caso contrário, “pequenas deficiências acumuladas podem levar a um grande fracasso”. (p. 14).

Observa-se, nesse movimento, que não é por acaso que o papel da leitura tem sido abordado de maneira expressiva nas ações das políticas públicas de educação, nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Existe a demanda e o reconhecimento da necessidade urgente em atendê-la.

No Relatório de Gestão de Políticas Públicas (RGPP), lê-se que: a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), visando à transparência, sistematiza “as principais ações implementadas na rede estadual, elaboradas a partir do planejamento estratégico formulado no último bimestre de 2010 e vigente até os dias atuais” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 9), e afirma que tais ações foram planejadas baseando-se “primordialmente na melhoria do aprendizado do aluno”.

Tal documento subdivide-se em Políticas de ensino, Políticas de gestão de pessoas, Orçamento e infraestrutura, Melhoria da comunicação. Como as Políticas de ensino têm foco no aluno, o olhar deste trabalho perpassa por esse eixo, que apresenta como primeiro tópico as “Políticas universais – programas e ações capazes de gerar impacto em todas as escolas da rede estadual” –, onde está situado, entre outros, o Programa Estadual de Leitura (PEL), que “gera impacto positivo na aprendizagem dos alunos”, e está relacionado a propostas dos documentos:

O objetivo é criar um conjunto de práticas capazes de incorporar o hábito de leitura no cotidiano dos alunos como algo dinâmico e frequente, desenvolvendo neles o gosto pela leitura, escrita e pelo mundo da Literatura. Tal prática configura-se como fundamental na contextualização dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos. O Programa conta com os pilares essenciais das “Salas de Leitura”, do “Salão do Livro” e dos “Mediadores e Agentes de Leitura.” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 42).

O detalhamento do PEL, acima citado, justifica-se pelo fato de o programa atender primordialmente a instituições de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro, o que é de grande interesse neste trabalho, que está enleado de práticas pedagógicas vivenciadas em um colégio estadual.

Para além disso, como proposto na introdução, detalhamos, ainda que brevemente, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Estadual de Leitura (PEL), para efeito de associação de suas propostas.

Instituído em setembro de 2011, por meio do decreto nº 7.559, firmado pela presidente Dilma Rousseff, o PNLL apresenta diretrizes de abrangência nacional. Na leitura de sua apresentação, é possível reconhecer características do PEL:

As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (BRASIL, 2010, p. 2).

Quanto ao PNBE, trata-se de um programa criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se realiza basicamente na distribuição de livros para escolas públicas de todo o país, cadastradas no censo escolar. E a cada ano, públicos diferentes são contemplados (alunos do Ensino Fundamental, Médio, EJA e professores) com as distribuições de obras diversificadas (obras literárias, periódicos, obras temáticas de pesquisa acadêmica, entre outros) cujos títulos e objetivos são determinados pelo programa. A primeira distribuição foi em 1998 e continuou acontecendo até 2014 – não houve distribuição nos anos de 2015 e 2016. Para receber este acervo, as escolas não precisam de cadastramento além

do censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Todas as informações sobre o programa podem ser encontradas na página do FNDE, na internet, além de *links* que direcionam informações específicas sobre a distribuição de livros em todos os anos desde o início do programa.

As funções de agente e de mediador de leitura, previstas, tanto no PNLL como no PEL, podem ser consideradas um desses “elos” (RUA, 1997) entre as ações e sua realização. Esses profissionais são selecionados por sistemas de “mobilidade interna”, divulgados no *site* da SEEDUC-RJ. Os interessados em assumir a função imbuem-se de atividades de incentivo à leitura na escola.

O mediador orienta, acompanha e avalia os Projetos de Leitura Escolar (PLE) das unidades e discute, junto à equipe técnico-pedagógica, possibilidades de aprimoramentos. Entre outras atribuições, esta pode significar um grande potencial de articulação entre a escola com seus agentes de leitura, o acervo e os alunos, na condição de identificar tendências e sugerir práticas pedagógicas em que a diversidade literária tenha lugar, e o acesso e o prazer da leitura sejam fortalecidos.

2.2 Leitura dentro e fora da escola

A escola pode ser o local onde as desigualdades podem ser superadas através de práticas educativas que fomentem o exercício da liberdade. O papel da leitura nesse contexto é fundamental para formar cidadãos capazes de ampliar suas próprias oportunidades. Esse debate se alinha neste trabalho através do diálogo com o pensamento dos autores selecionados, ajudando-nos a pensar também no papel político da leitura dentro da escola, nas práticas da sala de aula, e fora dela.

Iniciamos com os escritos de Fernando Reimers (2014)⁴, que dão conta de um panorama histórico e social da escola pública na América Latina, percorrendo sobre as ações das políticas educativas “orientadas a promover a igualdade de oportunidades” na segunda metade do século XX.

⁴ *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXX, n. 2. p. 11- 42, 2000.

Seus apontamentos ajudam a refletir sobre as políticas que temos e como seus impasses e desafios chegam até nós hoje. Além disso, incitam a busca pela mudança, apresentando possibilidades as quais ele enxerga como propostas relacionadas às hegemonias formadoras do conceito de “igualdade de oportunidades” e “justiça social” para legitimar a democracia. Segundo o autor:

A ênfase que recebem as políticas destinadas a promover a igualdade de oportunidades educativas reflete tanto a prioridade política atribuída à igualdade em momentos distintos, como o conhecimento disponível sobre os fatores que incidem em processos que promovem a igualdade nas escolas. (REIMERS, 2014, p. 205).

De acordo com as ideias desse professor, a interpretação das diretrizes, proposições e metas dos documentos em estudo podem ser ampliadas e melhor entendidas, desmistificando concepções idealizadas, ao incluir na discussão as questões materiais, como o financiamento das ações e a distribuição dos recursos financeiros. Apesar de sua análise não falar diretamente do Brasil, a partir da leitura de seu texto, parte-se a uma observação do cenário brasileiro sobre o assunto. E, nesse sentido, Eveline Algebaile (2014) ajuda a pensar sobre a hipótese de Reimers (2014), pontuando, na exposição do autor, o que considera “fecundo na discussão do caso brasileiro” (p. 233).

A professora explica que a hipótese de Reimers (2014) consiste na ideia de que a transmissão das desigualdades não é responsabilidade só da escola, mas a instituição pode ampliá-las ao reproduzi-las. Acrescenta, ainda, que Reimers não abstrai as condições materiais, ou seja, a infraestrutura: ele entende que sem as condições de trabalho adequadas à necessidade, o profissional terá ideias, não executará a ação com o outro, pois o outro também será uma ideia. Não existe didática se não há recursos. Algebaile (2014) também destaca o pensamento de Reimers (2014) quanto ao papel do professor nesse compromisso com um projeto de mudança desse estado de coisas:

Na compreensão do autor, as políticas capazes de “lograr a igualdade de oportunidades educativas” eram as “comprometidas com aqueles projetos que busquem melhorar as sociedades latino-americanas para fazê-las mais justas, mais democráticas para permitir que todas as pessoas possam ter garantidos seus direitos humanos”. Nesse projeto ampliado, os professores são vistos por Reimers como sujeitos que têm participação central. Reportando-se a Paulo Freire, lembra que “a participação dos professores nesse programa é fundamentalmente um ato político e não só uma ação pedagógica.” (ALGEGABILE, 2014, p. 245).

Vê-se, portanto, que o professor nesse contexto entra como um ativista. E, dando continuidade ao pensamento de Paulo Freire nesse amplo diálogo, o ato de ler é, também, fundamental para a compreensão do mundo, e, conseqüentemente para a transformação dele. E, nesse ‘pacto’, o que se pretende é uma sociedade mais justa, na qual as pessoas possam, dentro da classe social a que pertencem, gozar de seus direitos plenamente. Na escola isso se traduz, também, na igualdade de condições para aprender, independente da classe social.

Concordando com Paulo Freire (1989), o ato de ler “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p. 9), também está ligado a uma necessidade intelectual que viabiliza as práticas de ensinar e de aprender sobre qualquer campo do conhecimento.

Uma interpretação possível, num olhar para tais diálogos, considerando a importância do papel da leitura nesse cenário, é a constatação de sua eficácia na melhoria da “qualidade de ensino” na escola, portanto na proposta de “mudança da realidade”, favorecendo as “condições de participação e aprendizagem”, que, por sua vez, podem contribuir com o propósito de “superar as desigualdades educacionais”.

Novamente em Reimers (2006), pode-se revisitar essa ideia, quando ele discorre sobre “um sentido democrático para a educação”, envolvendo o papel da leitura nesse contexto, o que se faz relevante para este trabalho. Num primeiro momento, o autor pontua as provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA):

É claro que o PISA define as competências de leitura de forma ampla e exigente, avaliando competências cognitivas de ordem superior. E o faz deste modo como resultado de uma proposta conceitual que considera essas competências como necessárias para participar produtivamente e para exercer cidadania em sociedades baseadas no conhecimento. (REIMERS, 2006, p. 92).

Mais adiante, vemos que o autor não considera os resultados do PISA razoáveis “como indicadores da qualidade do sistema educacional – onde as oportunidades de aprendizagem [...] não estão alinhadas com uma visão tão exigente do que significa a competência leitora” (p. 92).

A tese central de Reimers (2006) é que “a definição da qualidade do ensino não pode ser desvinculada da definição dos propósitos da educação.” (p. 92). E para ter sucesso, tais propósitos devem vincular o contexto social que fará frente aos alunos, no momento que saírem da escola. Nesse sentido, a leitura figura um papel importante nas experiências escolares, no desenvolvimento das “destrezas que são essenciais para funcionar numa sociedade moderna e complexa” (p. 99):

Os jovens necessitam, por exemplo, desenvolver a capacidade de ler com alto nível de compreensão, capacidade essencial para participar efetivamente na maioria das sociedades modernas no século XXI, e porque esta capacidade abre outras oportunidades. Aprender a ler e a escrever, e manter e aperfeiçoar essa habilidade, oferece amplas oportunidades para fomentar o exercício da liberdade. (REIMERS, 2006, p. 99).

Assim, pode-se observar que não se trata aqui da capacidade de ler e escrever o próprio nome. A modernidade exige mais, e o contexto escolar pode oferecer experiências que ajudem os estudantes a desenvolver suas condições de participação, e, concordando com as palavras de Fernando Reimers (2006, p. 92): “O clima pedagógico e o tipo de didáticas usadas nas escolas, os padrões acadêmicos – e a qualidade da educação na obtenção desses padrões – são todos aspectos fundamentais numa agenda de educação para a democracia”. Nesse ponto, retornamos aos propósitos que a escola como um todo não deve perder de vista. E sobre essas didáticas, o autor afirma que a diversidade da oferta de obras literárias, bem como a liberdade de escolha dos jovens quanto ao que querem ler, estimulam a prática da leitura.

Concordando com tais ideias, e também nos apoiando nelas, fortalecemos esta pesquisa que se propõem à diversidade, à liberdade, à crítica, ao prazer que estimula a leitura e amplia as condições de aprendizagem, abrindo espaço para as possibilidades que os alunos trouxeram para a sala de aula com as *mashups* literárias. É válido ressaltar que não por modismo ou casuísmo tais narrativas se fizeram objeto de estudo deste trabalho, mas por fazerem parte do universo literário dos jovens estudantes com os quais convivo. E por essa razão essas obras estão aqui, e podem nos trazer resultados excelentes.

3 IMERSÃO CONCEITUAL E TEÓRICA

Na vida superior a teoria e a prática completam-se.

Foram feitas uma para a outra.

Fernando Pessoa

Este capítulo da pesquisa se constrói com informações importantes sobre as *mashups* literárias, dada a necessidade desse conteúdo para o desenvolvimento do trabalho, pois busca algum detalhamento dessas obras quanto à origem, à estrutura e à estética das narrativas que as compõem. Elementos que podem ser considerados essenciais para a discussão teórica pela qual optamos.

Tal discussão envolve, além de conceitos, um debate sobre a presença das *mashups* na escola, contando com o apoio dos escritos de autores cujos estudos e ideias puderam contribuir para a elaboração deste material. Como se trata de um evento recente, as leituras que se referem às *mashups*, angariadas com esta pesquisa, são igualmente fruto de pesquisas datadas na atualidade.

Além de buscar algum conhecimento sobre o advento dessas obras e sua representatividade entre os jovens, dedicamos uma parte deste capítulo para trabalharmos, também, com referenciais teóricos que nos orientam em relação a um olhar sobre aspectos ligados à linguagem, à literatura e à intertextualidade, que se entrecruzam nessas narrativas.

Alinhando tais abordagens, trabalhamos com um tema atual, sem, no entanto, deixar de enriquecê-las com algum aprofundamento sobre essas tendências de leitura e escrita que fazem parte de nossa cultura, procurando fomentar algum entendimento a respeito delas, sem a intenção de proferir juízos de valor, mas de acrescentar conhecimento, pois acreditamos que isso se configura como uma forma de evitar espaços para (pré)conceitos.

Uma vez desenvolvida esta fundamentação teórica, pensamos, então, dispor de possibilidades de produzir uma análise abrangente, que contemple as inferências que pudemos constatar, não somente nas leituras do texto da obra tomada aqui para estudo, mas nos escritos em que os alunos registraram suas impressões das leituras que fizeram da mesma.

3.1 As *mashups* literárias

A princípio vamos à definição da palavra. O termo inglês *mashup* é descrito por Gomes (2011):

Originalmente, *mashup* era uma palavra composta usada para programação de computadores – i.e. foi uma nomeação dada a *softwares* que se utilizavam de características de um ou mais programas. Daí a razão para a criação de um termo que significa “mistura” especialmente na linguagem de programação. (GOMES, 2011, p. 48).

O professor acrescenta que foi na música que essa mistura ampliou a significação da palavra, antes limitada à “linguagem de *softwares*”, a chamada “*mashup* musical”, que “também necessita do computador, mas dessa vez não para juntar características de diferentes programas, mas para unir diferentes elementos musicais através de *softwares* específicos” (p. 49). Nesse caso, estamos falando de misturas entre os ritmos de uma canção e os vocais de outras, que podem criar efeitos inusitados, como o conhecido *mix* dos Dj’s, indo além de uma junção entre um hip hop e um samba, por exemplo, configurando um processo criativo, atualmente infiltrado na nossa cultura, também através de outros tipos de arte.

Segundo o autor, na literatura contemporânea, a estratégia criativa da mistura, da interferência no texto reconhecido como “original”, também estaria relacionada a essa influência advinda do “mundo dos computadores”, pois reconhece nas técnicas de criação dessas obras “aspectos singulares à produção de textos *online*” (p. 51). Quando Gomes (2011) alega que essa nova prática na literatura nasce com as *fanfics*, podemos identificar como se dá essa relação de que fala o professor, pois elas “podem ser escritas em cadernos escolares, com lápis ou caneta, em folhas avulsas, blocos de anotações ou diários, mas a peculiaridade dessa prática é a sua publicação na internet” (CARVALHO, 2012).

E as relações não param por aí. Segundo a professora e pesquisadora Bianca Clemente (2013), “A palavra *fanfiction* surge da junção das palavras no inglês *fan* e *fiction* designando assim uma história fictícia derivada de um trabalho de ficção já existente, sendo assim escrita por um fã da obra original, *fã de ficção*” (p. 61). Na sua pesquisa de mestrado, a autora apresenta informações que podem nos ajudar a entender melhor a relação que Gomes faz entre as *fanfics* e o nascimento das *mashups* literárias, tendo em vista as semelhanças do processo criativo:

A *fanfiction* conceitualmente é uma história escrita por um fã que utiliza os espaços comuns à obra, como os personagens e a trama. Além disso, os *fanfic* obedecem as regras estabelecidas por seus pares de forma que a coautoria resulte em práticas não lucrativas. (CLEMENTE, 2013, p. 62).

Quanto a esse evento da contemporaneidade, a pesquisadora Larissa Camacho Carvalho (2012), em sua tese de doutorado sobre os jovens e as *fanfics*, traz uma contribuição interessante como acréscimo a nossa busca dessas origens:

Não é de hoje que alguns leitores de obras literárias resolvem recriar ou continuar suas histórias preferidas, ou não, de autores consagrados da literatura. *Don Quijote de la Mancha* (...) teve a segunda parte de sua saga contada por um autor que não era o mesmo da primeira parte, o espanhol Miguel de Cervantes. O impresso apócrifo *Segundo tomo dellgenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, considerado escrito pelo *Licenciado Alonso Fernandez de Avellaneda*, diz conter a terceira saída do cavaleiro andante e faz menção ao texto de Cervantes, não esquecendo de alguns erros de continuação da história como o caso do furto do burro de Sancho que reaparece sem prévia, nem posterior explicação. (p. 112).

Diante desse exemplo podemos admitir que o termo '*mashup* literária' é atual, mas a concepção da estrutura dessas narrativas, não. Antes de os escritores criarem os títulos que citamos nesta pesquisa, autores de épocas anteriores a nossa concebiam narrativas assim. E, atualmente, uma antiga prática se reapresenta com uma roupagem condizente com seu tempo e seus avanços tecnológicos.

De acordo com Gomes (2011), na contemporaneidade, o fenômeno das *mashups* literárias, sai "do universo das *fanfics* do mundo online para alcançar a lista dos mais vendidos" (p. 47), ganhando o mercado consumidor através de livros publicados por editoras que apostaram nas *mashups* como um novo estilo, ou até mesmo um novo gênero literário:

Não podemos nos esquecer que a reescritura de uma obra literária pode ser lida como uma obra autônoma, numa relação descontínua com o texto que cronologicamente a precedeu. Neste sentido, a *mashup* poderia ser considerada uma adaptação que não depende da fidelidade à antecessora ou, em sua vertente mais plena, híbrida, autônoma, a ponto de tornar-se outra, e com modo de composição específico, poderia, sim, ser vista como um novo gênero. (RIBAS, 2015, p. 8).

A noção bakhtiniana de gênero pode corroborar com as ideias de Ribas (2015), pois, segundo Fairclough (2001), "ele (o gênero) nos permite dar o devido peso não só ao modo como a prática social é limitada pelas convenções, como também à potencialidade para mudança e criatividade" (grifo nosso). Tendo em vista

as próprias *mashups*, devemos também considerar como reiteração desse conceito que “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (p. 161).

Isso porque as obras que representam essa modalidade exploram uma interferência de recriação de histórias completas, transformando-as em outras. Apropriam-se dos clássicos como texto-fonte, e misturam elementos de contextos diferentes, como vampiros, bruxas, zumbis, lobisomens, encontrados nos *best sellers*⁵, atualmente “devorados” pelo público leitor jovem, e considerados pela crítica literatura de consumo, portanto de menor valor estético. Num estudo sobre as práticas de leitura que circulam dentro e fora da escola, Guimarães e Ribas (2014) apresentam um ponto negativo nessa distinção:

A classificação pejorativa reincide sobre os parâmetros da chamada “indústria cultural” e, ao promover sua exclusão da sala de aula impede a livre discussão, a reflexão sobre os contextos de produção destas obras e, do ponto de vista pedagógico, bloqueia o discurso e pode levar ao silenciamento destes leitores. (GUIMARÃES; RIBAS, 2014, p. 1407).

Concordando com as autoras, penso que, primar pelo não silenciamento se configura como uma prática de incentivo ao pensamento crítico. Negar a existência de tais produções, impedir sua circulação na sala de aula, é fechar os olhos para uma oportunidade de reflexão e, conseqüentemente, de construção do conhecimento.

A relação de obras desse estilo é facilmente encontrada por meio dos mecanismos de busca da internet. Encontram-se disponíveis, inclusive, breves trechos de narrativas em *blogs*, e sinopses dos livros em sites virtuais de lojas, como: Saraiva.com, Americanas.com, Extra.com, Pontofrio.com, entre outras, e livrarias como a Estante Virtual, Livraria Cultura e Vortex Cultural. “Orgulho preconceito e zumbi” (2009), e “Abraham Lincoln caçador de vampiros” (2010), ambos por Seth Grahame-Smith, publicados pela editora Intrínseca, revisitam, respectivamente, o clássico “Orgulho e preconceito”, de Jane Austen (1813), e “Lincoln”, biografia escrita por Gore Vidal (1984).

⁵ “Termo inglês (‘o mais vendável’) para o livro que atingiu um elevado número de vendas superando todos os outros do seu gênero e durante um determinado período de tempo.” (CEIA, 2014).

Essas produções são representantes dos lançamentos que podem ser adquiridos também na versão digital e, atualmente, o livro impresso está indisponível em algumas livrarias por causa do sucesso de vendas. Assim como ocorre com esses títulos norte-americanos, as obras nacionais também são sucesso de vendas, mas ainda não temos a versão digital desses livros. Sobre elas, algumas opiniões divergentes são postadas pelos leitores que deixam suas avaliações em comentários nos sites onde são vendidas e/ou resenhadas.

As obras brasileiras, lançadas em 2010, trazem na capa o nome do autor do texto-fonte e o criador da *mashup*. São elas: “Senhora, a bruxa”, escrito por Angélica Lopes, derivado do romance “Senhora”, de José de Alencar (1875); “O alienista caçador de mutantes”, de Natalia Klein, que toma como texto-fonte “O alienista”, de Machado de Assis (1882); “Memórias desmortas de Brás Cubas”, de Pedro Vieira; “Dom Casmurro e os Discos Voadores”, de Lucio Manfredi, que trabalham com os clássicos de Machado de Assis “Memórias póstumas de Brás Cubas” (1881) e “Dom Casmurro” (1899), respectivamente. Temos, ainda, “Escrava Isaura e o Vampiro”, de Jeovane Nunes, que se baseou em “Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães (1875). Desses, apenas o livro de Pedro Vieira fora publicado pela Tarja Editorial, os demais foram lançados pela Lua de Papel, editora do grupo Leyla.

Figura 2 – Capas das *Mashups* literárias brasileiras (continua).



Figura 2 – Capas das *mashups* literárias brasileiras⁶ (conclusão).



Fonte: Livraria cultura, 2016.

⁶ Disponíveis em: <www.livrariacultura.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Como se pode ver nessas figuras, a apresentação, os títulos e as capas causam ao mesmo tempo curiosidade e estranhamento. As ilustrações dão pistas do diálogo que será travado entre o texto-fonte e as intervenções das narrativas, promovendo o clima de terror através dos desenhos, das cores frias, o mórbido representado na moldura das fotos em lápide, tudo contribui para a construção de um visual macabro, caracterizando o estilo.

É interessante ressaltar que há uma reafirmação da coautoria no jogo gráfico entre os títulos e os autores. Com exceção de “Memórias desmortas de Brás Cubas”, as capas apresentam, na parte superior, o nome do autor do passado em letras maiores, seguido do nome do autor do presente, em letras menores, ligados pelo *ampersand* (&); também, na parte inferior, o mesmo formato gráfico se repete no título do clássico e no da *mashup*, respectivamente. O que nos leva a identificar a aplicação de destaque ao cânone e seu autor.

Quanto à recepção, os jovens com os quais convivo atualmente me parecem um tanto livres de preconceitos contra a experiência com as *mashups*. Isso me lembra de um trecho em “Polegarzinha”, em que Michel Serres (2013) lança uma pergunta que ecoa no meu pensamento:

Qual literatura eles irão compreender, felizes, sem ter convivido com a rusticidade, com os animais domésticos, com as colheitas do verão, com os diversos conflitos, com cemitérios, com feridos, com pátria, com bandeira ensanguentada, com monumentos aos mortos... e sem ter experimentado, no sofrimento, a urgência vital de uma moral? (SERRES, 2013, p. 16).

O projeto literário dessas obras pode, portanto, revelar mais do que a mistura de concepções e estilos de escrita. Além da tendência à narrativa de terror, as diferentes opiniões sobre as narrativas demonstram vozes presentes, com saberes feitos de experiências. Por isso, penso ser valorosa a contribuição de Guimarães e Ribas (2014), quando consideram oportuno o diálogo que podemos perceber tanto nessas produções literárias como na fala dos discentes, o que nos serve bem, nas propostas desta pesquisa:

Esta é a orientação metodológica que consideramos mais produtiva, a partir do momento que estimula a leitura em confluência, que aponta para um comparativismo que não prevê hierarquias e não valoriza a adaptação fundamentalmente pelo seu teor de fidelidade ao dito original. Ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de o aluno ter uma atitude responsiva em relação às suas próprias indagações. (GUIMARÃES; RIBAS, 2014, p. 1408).

É o caso de reconhecer que são muitas as questões que influenciam a sociedade atual no que diz respeito às formas de ver o mundo. Diante disso, é preciso pensar nosso trabalho enquanto docentes, refletindo sobre como o contemporâneo nos atravessa, a que ele nos convoca, e o que nos interessa nele.

3.2 Linguagem e literatura em Bakhtin e Fairclough

Os estudos bakhtinianos demonstram que a linguagem se materializa na língua, e é concebida como prática social: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Complementa-se a ideia em Volochínov (2013), quando diz que a linguagem é “produto da vida social, sua criação e sua representação” (p. 141), na medida em que a mesma organiza e é organizada pela sociedade, cumprindo seu papel: “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte a moral o direito, e ao mesmo tempo, a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (p. 155). Segundo o autor, a criação literária, como uma das “ilhas e afluentes” dos sistemas ideológicos, faz parte dessa dialética:

Entre o estilo interior e o estilo exterior, entre o estilo da “alma” e o estilo da obra, existe a mesma interação entre a ideologia cotidiana e o sistema ideológico já formado, fixado: a linguagem interior reaviva, nutre com seus jogos, tanto a linguagem exterior comum, quanto a linguagem criativa, mas ao mesmo tempo é determinada por essa linguagem exterior. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 153).

Com essa leitura, podemos inferir que a linguagem tomada como instrumento de criação, a “arte verbal”, segue seu curso criativo, enleada pelas práticas sociais e ao mesmo tempo produzindo, através desse jogo, uma constante interação, que pode ser representada, também, nas relações entre os textos literários, uma vez que, segundo Volochínov (2013), “o processo de criação de uma obra de arte ocorre num único ambiente – o ambiente *social*” (p. 155) e, nas bases pelas quais a criação literária percorre, “há uma única estrutura social” (p. 156).

Quando se fala de relações intertextuais entre obras e autores, o teórico russo Mikhail Bakhtin é considerado o precursor dos estudos sobre o assunto, em literatura e linguística. Apesar de tais relações não serem categorizadas por ele como

“dialogismo”, é possível compreender que esse princípio da teoria bakhtiniana abarque o diálogo entre textos passados, presentes e futuros. Ou seja, Bakhtin não utiliza a palavra/conceito “intertextualidade”, cunhado por Julia Kristeva, de outras linhas teóricas da análise do discurso, mas seus estudos que abarcam o tema do dialogismo, na primeira metade do século XIX, embasaram as noções sobre intertextualidade – desde aquela época e ainda atualmente – contribuindo, também, para interpretar o contexto cultural. Trata-se, aqui, da noção de que um texto coexiste com outro, rejeitando-o ou resgatando-o, configurando um diálogo entre vozes ou discursos. Essa colocação pode ser confirmada em Barros e Fiorin (1999):

A noção de dialogismo - escrita em que se lê o outro, o discurso do outro - remete a outra, explicitada por Kristeva (1969) ao sugerir que Bakhtin, ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a ideia de intertextualidade. (BARROS; FIORIN, 1999, p. 50).

Nesse sentido, estudar a intertextualidade via o conceito de dialogismo bakhtiniano pode ser proveitoso na análise dos textos literários, gênero no qual o autor se baseou demonstrando que a relação dos diálogos se estabelece a partir de um cruzamento de várias vozes, também de vários discursos, que não são isolados, antes se servem uns dos outros para serem reelaborados, trazendo novos sentidos a uma obra, e pluralidade ao texto.

Essa pluralidade estabelece o diálogo e sua multiplicidade geradora de discursos intercalados no tempo e no espaço, que não se anulam, mas assumem formas variadas de se apresentar. Nesse jogo criativo, os textos literários são reinventados, e, assim, as obras anunciam novas formas de pensá-las.

Tal entrecruzamento direciona a análise deste diálogo que reside na criação artística de que fala Bakhtin – a arte com palavras, que consiste em criar e se incorporar nessa linguagem que cria o mundo, o homem, e a maneira como o homem se vê e escreve a vida na literatura, onde o homem e o mundo são intertextuais entrecruzando ideias:

O autor e o leitor se encontram num plano extraliterário comum, talvez ambos tendo a mesma profissão, participando das mesmas reuniões e das mesmas sessões, discutindo, tomando o mesmo chá, escutando as mesmas conversas, lendo os mesmos jornais e os mesmos livros, vendo os mesmos filmes, aqui se criam, se formam e se estabilizam seus ‘mundos interiores’. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 152).

Sendo assim, o ato da criação verbal, ou seja, a escrita artística, a literatura, não consiste na inspiração, mas supõe a memória coletiva, num presente em que a obra literária está destinada para além de seu contexto, criando o futuro e recriando o passado, num movimento em que passado e futuro se nutrem um do outro. Nessa perspectiva, e diante das leituras realizadas até aqui, prosseguimos com uma leitura das produções escritas na atualidade, propostas, no início deste trabalho, como objeto de estudo, e consideramos, para tanto, a ideia primeira, encontrada em Bakhtin, que envolve a relação entre textos literários diferentes, bem como as relações entre o texto e o mundo social:

A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura. (BAKHTIN, 1997, p. 362).

Nesse sentido, ao olhar para as *mashups* literárias⁷, a maneira como são construídas essas narrativas pode demonstrar seu caráter dialógico. Uma das características que reforça isso é o fato de as obras clássicas tomadas pelos autores das *mashups* estarem em domínio público, no que se reconhece a prática social engendrada pelo uso dos computadores e da internet, bem como a expansão dos limites entre o leitor e o texto, reconfigurando a produção cultural que une as práticas artísticas da contemporaneidade e o “universo *online*”, assim nomeado por Anderson Gomes (2011), no artigo em que discorre sobre a origem e discute a “emergência dos *mashups*”:

Esse elemento fragmentário e altamente personalizado do mundo do computador já se infiltrou então de forma irrevogável no universo cultural. Mas se na música esse processo se deu de forma natural e até mesmo inquestionável (especialmente quando se pensa no embate entre os *downloads* ilegais em mp3 e a indústria fonográfica), o que pensar dessa extremamente nova forma de pensar a produção cultural no âmbito da literatura? (GOMES, 2011, p. 49).

⁷ Nas fontes encontradas, o termo é grafado no masculino. Estamos usando *mashup* como feminino, dada a importância da identificação: “as *mashups* literárias”; visto que existem musicais, pictóricas, de dança e aquelas que mesclam artes e suportes diferenciados.

Nos textos colaborativos na *web*, escritos em *softwares wikis*, segundo Gomes (2011), as técnicas de criação, organização, autoria e recepção que dão origem às *mashups* literárias ligam esse nome à linguagem dos computadores, como descrevemos na seção anterior, demonstrando uma das possibilidades de identificar nas *fantictions* a origem do processo criativo que combina a leitura de uma obra literária, a escrita intertextual dos leitores sobre a mesma e os recursos tecnológicos que as fomentam.

[...] ao inserir elementos novos em uma obra considerada clássica, o *mashup* literário ilustra de forma prática a necessidade de fluidez do mundo contemporâneo. A internet não tem início nem fim, e seus textos podem ser infinitamente copiados, colados e editados. (GOMES, 2011, p. 51).

Diante desse conjunto de elementos constitutivos dessas narrativas, pode-se dizer que tais produções apresentam relações intertextuais. Por essa característica, a noção bakhtiniana desse diálogo ajuda a pensá-las da maneira como são, sem tentar limitá-las a tipos específicos de intertextualidade, uma vez que são uma mistura, como o próprio nome diz. E representam uma fração do pensamento contemporâneo ao registrarem a subjetividade deste momento cultural, no processo de composição literária.

Fairclough (2001) pode reiterar essa ideia quando diz que: “O conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente” (p. 115). Esse entendimento nos favorece a condição de pensar essas obras sob o modo como se apresentam com suas relações discursivas que representam e retratam algumas práticas sociais na contemporaneidade.

A contribuição de Fairclough (2001) pode apoiar a proposta de análise desses textos, pois o teórico desenvolve estudos, também reconhecendo a linguagem e seu uso – o “discurso” – como forma de prática social, “não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (p. 90), mas como “modo de ação e representação”. Por esse viés, é possível identificar, no pensamento de Fairclough uma afinidade com as ideias de Bakhtin, ambos contribuindo para este estudo.

Ao discutir a interpretação textual, Fairclough (2001) discorre sobre a maneira “como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, em um sentido mais amplo” (p. 99), entendendo-os como prática discursiva dentro da prática social. Para

representar essa “concepção tridimensional do discurso”, Fairclough (2001) afirma que: “uma forma de ligar a ênfase na prática discursiva e nos processos de produção, distribuição e consumo textual ao próprio texto é focalizar a intertextualidade do último” (p. 100); e que “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (p. 135).

Fundamentando-se na concepção bakhtiniana sobre as “cadeias de comunicação verbal”, Fairclough (2001) resume: “Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados dos outros, mais ou menos explícitos ou completos”. Entendendo “enunciado” como “texto”, e apoiado no pensamento de Bakhtin, o autor explica que os textos “são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos” (p. 134).

Além disso, ao considerar as relações intertextuais, Fairclough (2001) trabalha com dois conceitos “usados pelos analistas de discurso franceses”: a “intertextualidade manifesta” e a “intertextualidade constitutiva”, que também chamou de “interdiscursividade”:

A intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152).

Tais conceitos nos interessam no entendimento da produção das *mashups* literárias, tendo em vista a maneira explícita como trazem o clássico em si, e o modo como se inserem na sua constituição as tendências discursivas presentes na atualidade. Nesse sentido, oportunamente acrescentamos uma afirmação de Fairclough (2001): “A rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo [...]” (p. 135).

Esse pensamento pode ser exemplificado nos breves olhares apresentados neste trabalho quando, no primeiro subtítulo da análise, desenvolvida no quinto capítulo, demonstramos como as *mashups* literárias articulam a intertextualidade manifesta e a constitutiva na heterogeneidade de sua narrativa e dos elementos discursivos que as compõem. Mas não antes de uma explanação sobre a metodologia que nos favoreceu o alcance de nossos objetivos.

4 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

Sempre a meta de uma seta no alvo,
Mas o alvo, na certa, não te espera.

Paulinho Moska

Reconheço nos escritos até aqui, a indistinção entre teoria e método, pois me parecem tão mesclados como o próprio objeto de pesquisa. Por isso, neste momento, pensarei o detalhamento dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos utilizados, a princípio, sempre entendendo que modificações são inerentes no tipo de trabalho a que me proponho. Além disso, todo esse material de pesquisa me apresentou autores que lhe serviram como fontes, dos quais eu não tinha conhecimento, o que abre mais possibilidades de discussão, e também definições dos que se aproximam ou se distanciam do meu objeto de pesquisa, examinados com maior aprofundamento de suas leituras. Uma prova disso é o fato de, apesar de ter mencionado anteriormente alguns autores que fazem parte das referências, ainda não foram mencionadas algumas fontes que também compõem as revisões bibliográficas.

Através do mecanismo de busca na internet, iniciei a tarefa de angariar material de leitura para esta pesquisa, digitando, no site do *Scielo*⁸, a seguinte palavra-chave: “*mashups* literárias”. Assim encontrei a primeira: “Remix, *mashup*, paródia e companhia: uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital” (BARROS; et al, 2013), escrito por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, título que me apresentou uma leitura diversificada, com ampla abordagem de conceitos que ultrapassavam minha expectativa de pesquisa, cujo texto, apesar de não ter sido citado neste trabalho por se afastar das abordagens aqui intentadas, ajudou-me a ponderar os meus passos iniciais neste percurso, principalmente pela diversidade das referências bibliográficas presentes naquele único artigo encontrado.

⁸ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Continuando a busca nos meios digitais, através do *Google* acadêmico, apesar de me servir de poucos resultados, as leituras que angariei foram diversificadas. Num artigo publicado em 2011, na revista *Presença pedagógica*, intitulado “Wiki: escrita colaborativa”, de Ana Elisa Novaes, Ana Elisa Ribeiro e Carlos D’Andrea, vislumbrei alguma contribuição, principalmente no que dizia respeito ao trabalho de produção textual que eu costumava propor aos alunos contando com o apoio dos computadores no laboratório de informática do colégio onde atuo, e também percebi relação entre tal atividade e o processo criativo das *mashups* literárias.

Somado a esse, outros dois trabalhos que também puderam participar são a tese de doutorado de Larissa Camacho Carvalho (2012), “Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens e *fanfictions*”, e a dissertação de mestrado de Bianca Jussara Borges Clemente (2013), “O uso do fanfiction nas aulas de produção textual do ensino médio”, por dialogarem com o artigo “Zumbis, vampiros e... Jane Austen: a emergência do mash-up literário”, de Anderson Soares Gomes (2011), quanto ao advento da literatura contemporânea sob o processo criativo das *mashups* literárias, via *fanfic*.

Entendi que tinha, então, um vasto material de pesquisa para começar. Mesmo assim, não estava satisfeita e, antes de ler esse material, resolvi olhar o que havia sobre as *mashups* literárias na *web* “geral”, ou seja, o que as pessoas estavam falando dessas produções na internet. Nesse momento, li alguns textos de revistas eletrônicas para o público jovem, *blogs*, reportagens em vídeos no *youtube*, que mostraram opiniões dos leitores, o que me incitou a curiosidade de saber como os meus alunos escreveriam criticamente sobre as leituras que andavam fazendo.

Por isso a necessidade do debate sobre a produção das *mashups*, no qual devem ser considerados, também, os fatores que envolvem a as transformações presentes no espaço social, pois nessa mistura, encontramos uma nova produção que se constrói a partir do recurso da intertextualidade, que marca a característica dialógica do discurso, segundo o conceito bakhtiniano, em que o diálogo entre textos e o diálogo entre interlocutores são as duas noções derivadas do princípio constitutivo da linguagem, o dialogismo. Apoiando-se em Mikhail Bakhtin (1997), esta pesquisa observa possibilidades de intertextualidade, estratégia criativa presente na produção das *mashups* literárias, discutindo, especificamente, as obras selecionadas para compor o *corpus*, à luz do caráter dialógico da linguagem.

Tal abordagem conta ainda com o apoio teórico de Norman Fairclough (2001), para uma observação da intertextualidade relacionada às transformações sociais. Por esse viés, são analisados os textos das narrativas em estudo, procurando registrar como se dá o diálogo entre a *mashup* “O alienista caçador de mutantes”, de Natalia Klein (2010) e o clássico da literatura brasileira “O alienista”, de Machado de Assis (1882).

Tendo em vista as leituras aqui mencionadas e as linhas de pensamento que dão forma ao trabalho aqui apresentado, pode-se dizer que, apesar de pretender definições de conceitos e descrições de objeto, trata-se de uma pesquisa que prevê uma perspectiva de participação, uma vez que conta com relato de observações das práticas de leitura e as vozes dos alunos.

Considerando como primeiro procedimento da metodologia a revisão bibliográfica apresentada, neste momento proponho o detalhamento dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos que utilizamos visando à composição a pesquisa, uma vez que se faz também indispensável a entrada no campo empírico, seu detalhamento e procedimentos.

Quanto ao trabalho com os alunos, a princípio se identificaria a necessidade de uma dinâmica com os usos e apropriações das *mashups* dentro da escola, mas isso se reverteria num processo de “recontextualização”⁹ do uso dessas produções que se apresentam como gênero social, para transformá-las em gênero escolar, o que não faz parte dos objetivos desta investigação.

Nesse sentido, o que me parece adequado eticamente é identificar, a partir da produção textual dos meus alunos, as pistas que eles venham a desenvolver, que me permitam verificar como os jovens, no estudo específico da minha sala de aula, estão lendo as *mashups* em contraponto com o texto-fonte. Para isso, proponho uma atividade coletiva e colaborativa, de leitura, oralidade e produção textual em que, a partir das *mashups* literárias, análises críticas individuais dos alunos possam revelar seus apontamentos sobre as leituras que eles fizeram fora da escola, às quais nossas aulas lhes cederam espaço.

⁹ Processo em que “Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocalizados em novas questões, em novas finalidades educacionais.” (LOPES, 2008, p. 32).

Utilizando palavras-chave próprias da estrutura do texto narrativo (personagens, enredo, clímax, desfecho e final), proponho uma atividade em que os alunos do 3º ano do ensino médio noturno, do Colégio Estadual Quintino Bocaiúva, em Cachoeiras de Macacu, comparem criticamente a *mashup* com o clássico, registrem seus pontos de vista e imprimam suas experiências.

Esse material vem mostrar algumas pistas das práticas de leitura desses jovens e contribui para a construção da análise desta pesquisa, registrando discursivamente elementos para essa investigação, caracterizando-a como científica. Tal procedimento faz com que este trabalho se aproxime do formato de pesquisa participante, no qual o professor é também agente da pesquisa a ser pesquisada, e se afasta da pesquisa-ação, pois não propõe mudanças nas práticas escolares, mas investiga as possibilidades que elas apresentam. Quando escrevem sobre pesquisas participantes, Borges e Brandão (2007) apresentam características em que se reconhecem os procedimentos metodológicos deste trabalho:

Elas se originam e re-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante. (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 53).

Apoiada na variedade de modelo de que fala Brandão (2007), proponho, para tanto, nesse momento, com essa turma, nessas condições, a utilização de um 'diário de campo', em que as pistas serão registradas para que depois elas venham a se transformar discursivamente em resultado dessa experiência realizada com os alunos dessa turma especificamente. Apesar de ter acesso a outras turmas do colégio, detenho-me apenas a uma pelo tempo da pesquisa e pelo fato de os clássicos da literatura serem mais exigidos no 3º ano do ensino médio, o que no caso em questão é importante considerar.

Com o intuito de incorporar considerações sobre o trabalho aqui realizado, contamos com a dissertação de Claudia Maria Rodrigues Alonso (2007), "Biblioteca escolar: um espaço necessário para a leitura na escola", na qual, a autora discute a importância da diversidade do acervo nas bibliotecas como aliado na formação de leitores, reforçando o assunto sobre as políticas públicas de incentivo à leitura; e, contribuindo para essa discussão empírica, contaremos com o artigo de Graça Paulino (2004), publicado na Revista Portuguesa de Educação, "Formação de

leitores: a questão dos cânones literários”; e o de Carmem Zeli de Vargas Gil (2012), intitulado “Participação Juvenil e escola: os jovens estão fora de cena?”, publicado na revista *Última Década*.

Tais estudos angariados, também, na pesquisa bibliográfica participam das considerações finais sobre este trabalho, dialogando com os registros dos resultados obtidos nesta pesquisa participante, que, concordando com Borges e Brandão (2007): “tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (p. 53).

As experiências que deram formato ao que se denominou “pesquisa participante” surgem entre as décadas de 60 e 80 em alguns lugares da América Latina, difundindo-se, em pouco tempo, por todo o continente. Elas se caracterizam pelo envolvimento e pela identificação do pesquisador com as pessoas investigadas, que interagem “entre os diferentes conhecimentos” e, assim, constroem “uma forma partilhável de compreensão da realidade social” (p. 54). Segundo Borges e Brandão (2007), “suas variedades e variações pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora” (p. 57).

Quando falam dos fundamentos desse tipo de pesquisa, esses autores se embasam nas ideias de Luis Gabarron e Libertad Landa, no livro “Investigación participativa”, de 1994. Comentando alguns dos princípios apontados por esses educadores mexicanos, Borges e Brandão (2007) apresentam em seu texto trechos condizentes com o método deste trabalho que parte de dimensões e interações da realidade – “a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos” (p. 54). E quando esses autores apresentam algumas ideias para atualização das propostas de uma pesquisa participante, aproximam-se de delinear alguns traços do perfil de trabalho a que esta dissertação se empenha:

A pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha. (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 57).

5 O COTEJO: OS TEXTOS LIDOS E AS VOZES DOS LEITORES

A discussão que aqui se desdobra conta fundamentalmente com os conceitos adquiridos com os nossos referenciais teóricos. Assim, nossa análise se manifesta através de um exame da intertextualidade relacionada ao processo de produção e interpretação textual realizado na *mashup* literária adotada para este estudo, “O alienista caçador de mutantes”, de Natalia Klein (2010), e nos textos dos alunos que participam desta pesquisa com seus pareceres advindos da comparação entre essa *mashup* e o clássico da literatura brasileira, “O alienista”, de Machado de Assis (1882), a partir do qual foi escrita.

Dividida em duas partes, nossa proposta de análise se desdobra, num primeiro momento, com os textos das narrativas literárias, elencando aspectos que eles possam retratar nas dimensões de discurso e práticas sociais, os quais são ressaltados, desde o início deste trabalho, como nos explica Fairclough:

A dimensão da 'prática discursiva', como 'interação', na concepção 'texto e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Diante dessas dimensões a partir das quais lançamos olhares para um de nossos objetos de estudo, procuramos identificar, no diálogo entre as duas narrativas selecionadas, trechos em que podemos reconhecer a “intertextualidade manifesta” e/ou a “intertextualidade constitutiva” ou “interdiscursividade”.

Considerando também como objeto de estudo os pareceres que os alunos escreveram sobre a leitura desenvolvida na sala de aula como proposta pedagógica que, conseqüentemente, tornou-se material angariado nesta pesquisa, o segundo momento desta análise busca interpretar tais registros, partindo de uma observação atenta do que esses textos nos apresentam, investigando neles os “recursos dos membros”, que incorporam as “concepções culturais” de seu tempo, os “relacionamentos sociais” que retratam e as “identidades sociais” que revelam (FAIRCLOUGH, 2001), e que nossos olhares alcançaram.

5.1 O diálogo entre o clássico e a *mashup*

Neste momento do trabalho, pretendemos desenvolver uma leitura que apresenta um dos livros trabalhados em sala de aula, lido pelos alunos, e os primeiros momentos dessa experiência. A estratégia criativa no diálogo entre o conto de Machado de Assis e a *mashup* literária de Natalia Klein é tomada, aqui, como exemplo relevante para demonstrar como se dá a intertextualidade relacionada às transformações sociais, presente na segunda obra.

Para isso são citados e comentados, a seguir, trechos de “O Alienista”, publicado originalmente em 1882, e de “O alienista caçador de mutantes”, publicado em 2010, sobre os quais se intenta lançar algum olhar que ajude a pensar esta *mashup* literária nessa perspectiva.

Assim como no título do livro de Natalia Klein, no título do seu primeiro capítulo se reconhece a temática do fantástico, presente na literatura de consumo direcionada ao público jovem, que, de um modo geral, faz parte da tendência das *mashups*, do seu jogo narrativo, realizado com a inserção de elementos da ficção científica e/ou do terror – “Como Itaguaí ganhou uma casa de mutantes”, em que “mutantes” substitui “orates” do título de Machado de Assis.

No clássico, as “crônicas de Itaguaí” registram os feitos do Dr. Simão Bacamarte que, em nome da ciência, promoveu a construção de um edifício para cuidar dos loucos da cidade e arredores; em Natalia Klein, era para internar e tratar todos os mutantes de Itaguaí, advindos do contato das pessoas com um *alien* surgido de “destroços de uma suposta espaçonave encontrados pelas redondezas”:

De lá, consta nas crônicas, saíra um ser de pele viscosa e amarronzada, de olhos vermelhos como sangue e três protuberâncias na cabeça, assemelhando-se a chifres. A criatura foi vista por três moçoilas itaguaenses – duas delas de boa família. Assustadas, elas fugiram após o contato, classificado pelos especialistas como de terceiro grau. Já a terceira moça [...] decidiu ficar e investir no forasteiro [...] (KLEIN, 2010, p. 8).

Outro elemento que a autora insere no clássico é a referência aos mecanismos de busca disponíveis através das novas tecnologias e a práticas de terapia alternativa. O que veremos nos trechos citados adiante.

Do conto de Machado, Natalia também preserva o dilema de Simão Bacamarte: esperar que D. Evarista, mulher com quem se casou, lhe desse filhos – o que não aconteceu. Para a percepção desse diálogo textual, é importante citar os trechos das duas obras, sendo o primeiro do clássico:

D. Evarista mentiu às esperanças do Dr. Bacamarte, não lhe deu filhos robustos nem mofinos. A índole natural da ciência é a longanimidade; o nosso médico esperou três anos, depois quatro, depois cinco. Ao cabo desse tempo fez um estudo profundo da matéria, releu todos os escritores árabes e outros, que trouxera para Itaguaí, enviou consultas às universidades italianas e alemãs, e acabou por aconselhar à mulher um régimen alimentício especial. (ASSIS, 1982, p. 10).

E o segundo, da *mashup*:

D. Evarista contrariou as esperanças do Dr. Bacamarte e não lhe deu filhos robustos nem magricelas. A índole natural da ciência – bem como a do brasileiro – é a de não desistir nunca. Sendo assim, o nosso médico esperou três anos, depois quatro, depois cinco, depois trinta minutos até a pizza chegar e foi dar uma volta pelo quarteirão. Ao cabo desse tempo, fez um estudo profundo do assunto, procurou no *Google* e leu na *Wikipédia* que a melhor solução era colocar a mulher em um regime alimentício especial, combinado a sessões de acupuntura, ioga, *shiatsu* e massagem tântrica. (KLEIN, 2010, p. 8).

Nos excertos apresentados acima, é possível, identificar, a partir dos elementos que os constroem, que o segundo joga com o primeiro inserindo termos e vozes que representam aspectos da atualidade, permitindo um olhar para a identidade social que retrata, e registrando as novas preferências. O que promove a abertura para interpretações, no que diz respeito às tendências atuais de comportamento, pois, com os elementos novos, a *mashup* vai construindo uma linguagem que aproxima o texto-fonte do presente, não apenas através de ecos, mas mesclada com ele, cabendo, assim, na abrangente concepção de Fairclough:

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

A abrangência desse conceito é basilar nos nossos olhares interpretativos sobre as obras em estudo, pois tal relação dialógica se apresenta como estrutura na constituição da *mashup* aqui selecionada para nosso trabalho, como podemos

identificar nos exemplos extraídos dessa narrativa, no decorrer da análise de seu texto, que oferece oportunidades de inferências as quais intentamos investigar.

Nos trechos a seguir, observa-se a atualização lexical e semântica ao contexto da proposta de Natalia Klein, bem como a preservação da ideia inspiradora presente no texto-fonte da narrativa de Machado de Assis, o que se configura como uma das características da estética das *mashups* literárias, a mescla. A descrição dos tipos de loucos na obra de Machado demonstra isso:

Eram furiosos, eram mansos, eram monomaniacos, era toda a família dos deserdados do espírito. Ao cabo de quatro meses, a Casa Verde era uma povoação. Não bastaram os primeiros cubículos; mandou-se anexar uma galeria de mais de trinta e sete. (ASSIS, 1982, p. 19).

Natalia Klein novamente se apropria do trecho trocando alguns elementos e mantendo, não somente, a estrutura de Machado de Assis, como as palavras do autor. O que ocorre em várias outras passagens da *mashup*, confirmando nossa observação apresentada quando comentamos acima sobre o primeiro excerto:

Eram furiosos e vingativos, eram pacíficos, eram superpoderosos. Era toda família de homens-gosma, homem-borracha, homens de aço. Em quatro meses, a Casa Verde era uma povoação. Não bastaram os primeiros cubículos, mandou-se anexar uma galeria de mais de trinta e sete. (KLEIN, 2010, p. 20).

Podemos identificar nesses exemplos o que Fairclough (2001) conceituou de “intertextualidade encaixada”, como uma das formas em que o diálogo entre os textos pode se manifestar, pois lemos aqui trechos em que a matriz do clássico, de maneira reformulada, está visivelmente contida no texto da *mashup*.

Nessa reformulação de expressões se caracteriza, a “intertextualidade encaixada”: uma distinção tipológica entre “diferentes ‘modos’ de relações intertextuais” (p. 152), dentro da “intertextualidade manifesta”, na qual, segundo Fairclough (2001), “outros textos estão expressamente presentes no texto sob análise: eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto” (p. 136).

Quando fala em ‘marcas’, o linguista dá o exemplo das aspas como um sinal que delimita o texto de um e de outro autor, mas, em se tratando da produção de Natalia Klein, essas marcas vão além de aspas, elas se realizam na apropriação do

texto-fonte ora em sua totalidade ora em partes, onde não existem aspas e o texto do clássico é manipulado pelo texto da *mashup*, dando forma ao encaixe.

Fairclough (2001, p. 136) apoia esse raciocínio quando diz que “um texto pode ‘incorporar’ outro texto sem que o último esteja explicitamente sugerido: pode-se responder a outro texto na forma como se expressa o próprio texto, por exemplo”. Sendo assim, consideramos que a intertextualidade manifesta aqui se realiza marcada e sugerida pelas próprias palavras, frases e construções, estrategicamente mescladas no léxico e na estrutura textual que compõem o texto da *mashup*. Vale notar que essa estratégia de construção sobre a qual comentamos acima é recorrente em toda a narrativa em estudo.

Ainda na linha dos mutantes e da apropriação do clássico de Machado, identificamos, no texto de Natalia, referências explícitas aos “X-Men”, da Marvel Comics, criados em 1963, em formato HQ, expandido para o cinema em 2000, e nos anos seguintes, com novos filmes tão bem-sucedidos como seus quadrinhos no Brasil – a estreia de “X-Men: Apocalipse” foi em maio de 2016. Dados sobre tais produções podem ser encontrados facilmente em sites de busca na internet. Os X-Men também estão em animes, desenhos e jogos eletrônicos.

Essa ocorrência intertextual pode ser verificada no trecho de “O Alienista caçador de mutantes” que descreve um dos casos inexplicáveis no enredo da narrativa, fazendo referência às características do personagem Wolverine, de “X-Men”, suas garras de metal e a capacidade de cura mutante:

[...] um rapaz bronco e vilão, que todos os dias, durante o almoço, destrinchava a comida com lâminas que saíam-lhe das mãos, rasgando-lhe a pele, e que depois tornavam-lhe do mesmo lugar de onde vieram – sendo possível testemunhar a cicatrização imediata da ferida por elas deixada. (KLEIN, 2010, p. 20).

Mais um exemplo se dá com a referência à telepatia, habilidade presente em Jean Grey, também personagem dos “X-Men”, comum ao Professor Xavier, o mentor dos mutantes: “Outro mutante célebre era um boiadeiro de Minas Gerais, cuja mutação lhe dera poderes telepáticos. Saía pelos pátios da casa Verde lendo a mente dos internos, dos visitantes, dos enfermeiros...” (KLEIN, 2010, p. 22). Vale acrescentar que o Professor Xavier não pretendia a cura, mas o desenvolvimento das habilidades dos mutantes para o bem. Diferentemente de Simão Bacamarte que, em Machado, pretende a cura dos loucos e, em Natalia, a dos mutantes.

O filme “Alf, o ETeimoso”¹⁰, também é referenciado, no texto de Klein (2010), ainda na descrição dos mutantes da Casa Verde, com destaque em itálico empregado pela autora: “Um deles, um rapaz chamado Alfredo, ou *Alf*, como lhe chamavam os mais chegados, dizia-se bastante *teimoso*” (p. 21).

O vigário não acreditava “na existência de tantos mutantes no mundo”, estava abismado. No diálogo entre o padre e o Alienista pode-se identificar outra abordagem intertextual de Natalia Klein. Para efeito de comparação, primeiramente vejamos o texto-fonte:

— Não digo que não, respondia-lhe o alienista; mas a verdade é o que Vossa Reverendíssima está vendo. Isto é todos os dias.
 — Quanto a mim, tornou o vigário, só se pode explicar pela confusão das línguas na torre de Babel, segundo nos conta a Escritura; provavelmente, confundidas antigamente as línguas, é fácil trocá-las agora, desde que a razão não trabalhe...
 — Essa pode ser, com efeito, a explicação divina do fenômeno, concordou o alienista depois de refletir um instante, mas não é impossível que haja também alguma razão humana, e puramente científica, e disso trato... (ASSIS, 1982, p. 13).

Lê-se na *mashup*:

— Pois deveria — respondeu-lhe o alienista —, a verdade é esta que o senhor está vendo. Isto ocorre todos os dias.
 — Na minha opinião — disse o vigário —, isso tudo só se pode explicar pelo Apocalipse, segundo nos conta a Escritura. Provavelmente chegamos ao Juízo Final e muito em breve assistiremos ao fim dos tempos.
 — Essa pode ser a explicação *divina* do fenômeno — concordou o alienista, fazendo um gesto circular com uma das mãos, enquanto admirava sua própria imagem refletida no vidro da janela. — *Divina* — repetiu, realizando uma espécie de dança contemplativa para si mesmo, ignorando a presença do vigário, que aguardava confuso o desfecho daquele pequeno espetáculo.
 — De qualquer forma, voltando à realidade como se nada tivesse acontecido —, não é impossível que haja também alguma razão alienígena puramente científica, e disso trato. (KLEIN, 2010, p. 20).

A alteração da fala do vigário marca um tema recorrente na atualidade, tanto nas falas do senso comum, autenticada pelas “Escrituras”, o “Juízo Final”, que, escrito assim, em letra maiúscula pode ser nome de filme também.

¹⁰ ALF, acrônimo da expressão inglesa Alien Life Form, foi uma popular série de televisão norte-americana. Foi exibida pela primeira vez em 22 de setembro de 1986, com direção de Peter Bonerz, e transmitida originalmente pela NBC entre 1986 e 1990. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/ALF_\(teless%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/ALF_(teless%C3%A9rie))>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Ocorre ainda, neste exemplo, através de mínimas trocas de palavras e termos, a oposição passado/futuro inerente à estrutura do texto e à estética da *mashup* literária, aqui lexicalizada: no clássico, o padre remete a uma história passada, contada no texto bíblico, a “Torre de Babel”; e na *mashup*, ele remete às previsões do “Apocalipse”. E não se pode perder a oportunidade de mencionar que esses trechos remetem a elementos que constituem o discurso religioso.

Outro aspecto observado, ainda na citação anterior, é a homossexualidade do cientista que a autora introduz mudando a semântica da palavra “divina” com a descrição das ações do alienista após a fala. Aqui há o alienista de Machado de Assis, um cientista sério, compenetrado com a ciência. E o de Natalia Klein, um alienista vislumbrado com a própria aparência e de trejeitos afeminados. Com isso, a narrativa tende a evocar a atualidade do assunto ‘homossexualismo’, tão difundido e provocador de divergências entre a opinião da sociedade de um modo geral.

Vale destacar que a frequente referência a textos produzidos para o público jovem e as temáticas contemporâneas, também relacionadas às preocupações próprias da juventude, são características bastante significativas das *mashups* literárias: o texto clássico é a base para dialogar com textos contemporâneos produzidos em variadas mídias, como filmes para cinema e televisão, histórias em quadrinhos, entre outros. Aspectos os quais relacionamos à concepção de “intertextualidade constitutiva” do texto que, segundo Fairclough (2001), “é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção” (p. 136).

Em outras palavras, diferentes gêneros de produções culturais participam da elaboração do texto, incorporando as relações complexas com as quais está articulado o tipo de discurso adotado, configurando o uso da linguagem como modo de prática social, “consistindo de elementos que são internamente heterogêneos – ou intertextuais em sua constituição” (p. 159).

Também no campo lexical, é possível reconhecer em “O alienista caçador de mutantes”, algumas atualizações que remetem a práticas sociais, que nos levam a pensar sobre alguns usos e tipos de discursos, que configuram a interdiscursividade presente na obra. Um exemplo é o trecho em que Simão Bacamarte sugere, permite e custeia a viagem da esposa ao Rio de Janeiro. Machado de Assis (1982) escreve: “Ver o Rio de Janeiro, para ela, equivalia ao sonho hebreu cativo” (p. 16); e Natalia Klein (2010) acrescenta: “Ver o Rio de Janeiro, para ela, equivalia ao sonho hebreu

cativo de voltar à Terra Prometida. Ou o sonho da classe média de ir à Disney ou de fazer compras em Nova York” (p. 27).

A influência da cultura norte-americana nos hábitos fica demonstrada nesses e em outros trechos de Klein (2010), tais como: “Deus, eram montes de euros, eram dólares sobre dólares, era a opulência” (p. 29). Esse em apropriação da passagem do clássico de Machado (1982), quando Simão Bacamarte mostra a D. Evarista que não precisa se preocupar com os custos da viagem: “Deus, eram montes de ouro, eram mil cruzados sobre mil cruzados, dobrões e dobrões; era a opulência” (p. 17).

Outros exemplos encontram-se no capítulo 4 da narrativa de Natalia Klein, e a própria autora novamente emprega o itálico nas palavras que pretende destacar. Tais destaques merecem observações, pois sugerem leituras implícitas:

Todo o tempo que lhe sobrava dos cuidados da Casa Verde era pouco para andar na rua, ou de casa em casa, conversando com as pessoas da vila — ou *Village People*, como ele preferia chamá-las. Conversava sobre trinta mil assuntos, sobre os benefícios da *lycra* no vestuário masculino, sobre alguns legumes sugestivos e tantas outras matérias, virgulando as falas com um olhar que metia medo aos mais heroicos. (KLEIN, 2010, p. 32).

O grupo disco norte-americano “Village People” citado é mais conhecido pelos seus *hits* “Macho Man” e “Y.M.C.A”. Nota-se, nesta passagem, que não se trata de uma simples tradução do inglês para “pessoas da vila”, mas de uma sugestão à tendência do *nonsense*, com a sugestão ao homossexualismo, que recria o perfil do cientista sério de Machado. O que é reforçado no apoio que o alienista de Natalia Klein demonstra em relação ao uso das roupas de “*lycra*”, unindo-se a isso, os trejeitos do mesmo, mencionados em trecho anteriormente citado.

Textos mais clássicos também são referenciados, como por exemplo, Costa, que era, em Machado de Assis (1982), o personagem que perdera toda sua herança emprestando dinheiro a caloteiros e doando aos pobres, e, por isso, foi considerado louco. Em Natalia Klein (2010), Costa tinha herança mutante de transformar em ouro tudo o que tocasse: “O alienista disse-lhe confidencialmente que esse digno homem não estava no perfeito equilíbrio de sua genética, à vista do modo como saíra por aí transformando tudo em ouro” (p. 43). Nessa passagem, a autora remete a Midas, mito grego da Antiguidade Clássica. Destacamos, nesse excerto o tom irônico que, parodiando o mito, ‘destrói’ a solidariedade ingênua do personagem de Machado de Assis, que perde toda sua herança em doações e empréstimos.

Aqui se pode identificar um dos aspectos da intertextualidade manifesta discutidos por Fairclough (2001): “a natureza intertextual da ironia”, que acontece quando “um enunciado ‘eco’ o enunciado de um outro” (p. 158), no qual reconhecemos a “falta de combinação entre o significado aparente e o contexto situacional”, onde “o significado do texto ecoado não é o significado do produtor do texto” (p. 159). Tal ocorrência desse aspecto da intertextualidade manifesta pode ser reconhecido em outros exemplos, como lemos adiante.

Mateus, o albardeiro, admirava sua casa e ficava na janela vendo as pessoas passarem e olharem para ele, sempre bem vestido em sua bela casa. O que se tornou o motivo de ter sido levado para a Casa Verde, sob a alegação de sofrer de “amor das pedras”, caso estudado por Simão Bacamarte. Essa passagem de “O Alienista” (ASSIS, 1982), foi trabalhada por Natalia Klein (2010), com a inserção do inesperado, provocando efeito de humor e referência à droga mais popular nos centros urbanos, principalmente nas metrópoles Rio de Janeiro e São Paulo:

E, entretanto, não foi outra a reação do farmacêutico quando o alienista lhe disse que o mecânico talvez padecesse do amor das pedras.
— Então o senhor acha que ele está no *crack*? — perguntou Crispim Soares, bastante alarmado. (KLEIN, 2010, p. 47).

D. Evarista não escapou da ‘cilada intertextual’. Natalia Klein aproveita a passagem que narra a emoção da esposa ao rever seu marido Simão Bacamarte, para inserir outras referências a personalidades populares. No clássico: “D. Evarista soltou um grito, — balbuciou uma palavra e atirou-se ao consorte...” (p. 26). Na *mashup*: “D. Evarista soltou um grito histérico e atirou-se ao seu amado. Balbuciou algo incompreensível, que só podia se assemelhar a algum discurso satânico de palavras ao contrário, como nos discos da Xuxa...” (p. 52).

Nessa passagem, a autora se apropria também de uma fala do senso comum que reproduz uma opinião religiosa contrária às produções musicais da celebridade, ampliando o diálogo através do conhecimento prévio do leitor. O que Fairclough (2001) considera os “pressupostos dos intérpretes sobre as crenças ou os valores” (p. 159) evocados na produção do texto. Nesse trecho, portanto, inferimos a presença dos dois tipos de intertextualidade, a manifesta e a constitutiva, em que a primeira se insere a partir do aspecto irônico do texto da *mashup* quando ecoa o texto clássico. Porém, o linguista reitera que a ironia depende da capacidade de o intérprete reconhecê-la.

Assim, entendemos que o efeito de humor evocado pela ironia só pode ser identificado na sua totalidade se o jovem leitor do século XXI tiver conhecimento desse discurso religioso firmado nos anos 90 do século XX – e revitalizado em canais do *youtube* –, cabendo acrescentar que tal elaboração textual contou também com a interdiscursividade, através da reprodução de um discurso religioso que foi inserido na produção da narrativa de Natalia Klein.

Na sequência, adicionamos a leitura de outras inserções contidas nessa narrativa, que também podem ser classificadas como constituintes da interdiscursividade na obra, ao nos depararmos com o caráter heterogêneo das referências advindas da prática discursiva, através dos “elementos que compõem as ordens de discurso, que são abertos à articulação nos tipos de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 160), sendo as produções veiculadas pelas mídias, consideradas um desses gêneros discursivos, evidenciado de modo recorrente na obra em estudo. Nesse sentido, lançamos mão de interpretá-la, desde o início desta análise, entendendo o texto como uma “dimensão do discurso: o produto escrito ou falado do processo de produção textual” (p. 21); e a interpretação do texto como um “procedimento que trata da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte” (p. 101). E por esse viés prosseguimos.

A referência ao cinema, na *mashup*, constrói a cena da mutação da esposa de Bacamarte: “D. Evarista de um lado e outro, chegando, inclusive, para espanto do vigário, a dar uma volta completa de trezentos e sessenta graus em torno do próprio pescoço, como fazem os possuídos antes de serem exorcizados” (p. 53). Nessas descrições de ações, fica explícita a intertextualidade com o conhecido filme de terror “O exorcista”, de 1973, que aborda a possessão demoníaca de uma jovem.

Na *mashup*, o trecho “Ela era esposa do novo Hipócrates, do novo Dr. House, a musa da ciência” (p. 56), apresenta uma referência à famosa série “House”¹¹, a qual a autora usa para dialogar com o clássico que, por sua vez, faz referência a um mito grego, considerado, no ocidente, pai da medicina: “Ela era a esposa do novo Hipócrates, a musa da ciência...” (p. 27).

¹¹ House, M.D. ou somente House, foi uma aclamada série médica norte-americana, criada por David Shore e exibida originalmente nos Estados Unidos pela Fox, de 16 de novembro de 2004 a 21 de maio de 2012. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/House,_M.D.>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Vemos que, através das referências a personagens de produções culturais televisivas da atualidade, a narrativa de Natalia Klein (2010) mescla mais uma vez o passado e o presente através da reformulação do texto de Machado de Assis (1982). Semelhante inferência se pode fazer no exemplo seguinte.

No clássico, Martim Brito, um “rapaz de vinte e cinco anos, pintalegrete acabado, curtido de namoros e aventuras”, e com tendência aos discursos épicos, numa ocasião que lhe parecera “adequada a um arroubo oratório, [...] compôs uma ode à queda do Marquês de Pombal, em que dizia que esse ministro era o ‘dragão aspérrimo do Nada’, esmagado pelas ‘garras vingadoras do Todo’” (p. 28).

Na *mashup*, o mesmo Martim Brito “compôs uma Ode a Darth Vader, em que dizia ser ele o ‘dragão aspérrimo do Nada’ esmagado pelas ‘garras vingadoras do Todo’” (p. 58). Nesse trecho, é explícita a referência ao protagonista e antagonista da série de filmes épicos americanos “Star Wars” (Guerra nas Estrelas).

Natalia Klein faz nova referência a um dos personagens de “X-Men”, ainda trabalhando como perfil do personagem Martim Brito, um dos oradores à mesa do jantar de comemoração pela volta de D. Evarista: “apesar da boa aparência, Martim Brito fora um adolescente espinhento que usava aparelho ortodôntico e não pegava nenhuma mulher” (p. 58). “Era um frangote, um magricela” que agora apareceu no jantar “sob a forma de um deus grego?” (p. 59).

O alienista de Machado entende o orador como um caso a estudar, pelos exageros de seus discursos: “‘Pobre moço!’ pensou o alienista. E continuou consigo. ‘Trata-se de um caso de lesão cerebral; fenômeno sem gravidade, mas digno de estudo...’” (p. 28).

Para o alienista de Natalia, o rapaz era também digno de estudo, mas por ser um mutante: “Segundo a teoria do alienista, Martim Brito era capaz de modificar sua aparência física para se camuflar e se misturar no ambiente que o cercava, passando de espinhento franzino a galã, de desajeitado a cavalheiro” (p. 58). Aqui, o texto remete às características da personagem Mística, dos “X-Men”, pois atribui ao perfil de Martim Brito características semelhantes às dela.

Vejamos outro componente desse diálogo intertextual: no conto de Machado, o alienista se põe a retirar das ruas todas as pessoas que entende como loucas. Isso porque:

Não se sabia já quem estava são, nem quem estava doido. As mulheres, quando os maridos saíam, mandavam acender uma lamparina a Nossa Senhora; e nem todos os maridos eram valorosos, alguns não andavam fora sem um ou dois capangas. (ASSIS, 1982, p. 29).

Natalia Klein, na sua *mashup* literária, dialoga com esse trecho empregando atualizações:

As mulheres, quando os maridos saíam, mandavam acender uma vela a Nossa Senhora Protetora da Raça humana, e muitos comerciantes oportunistas começaram a vender camisetas com os dizeres “100% *homo sapiens*” — embora seja possível encontrar nas crônicas diversas brincadeiras envolvendo variações na porcentagem e a omissão da palavra *sapiens*. (KLEIN, 2010, p. 60).

A atitude deliberada do alienista provocava opiniões diversas, e Natalia Klein aproveita os trechos que narram essa passagem do conto de Machado, provocando efeitos de humor com atualização e ironia. No trecho de “O Alienista” em que o personagem Coelho foi levado para a Casa Verde, lê-se que ninguém concordava que o Coelho era louco, “todos repetiam que era um homem perfeitamente ajuizado”, diziam que tinha “um excelente caráter” alguns “desafeiçoados” não falavam com ele, “dizendo-se taciturnos, ou alegando andar com pressa [...]. Na verdade, ele amava a boa palestra, [...] nunca estava só, preferindo os que sabiam dizer duas palavras, mas não desdenhando os outros” (p. 30).

Mas ele tinha um inimigo:

O Padre Lopes, que cultivava o Dante, e era inimigo do Coelho, nunca o via desligar-se de uma pessoa que não declamasse e emendasse este trecho:
*La boca sollevò dal fiero pasto
 Quel “seccatore”...*
 mas uns sabiam do ódio do padre, e outros pensavam que isto era uma oração em latim. (ASSIS, 1982, p. 30).

Em “O alienista caçador de mutantes”, lê-se que “todos repetiam que ele era uma pessoa muito humana, muito gente.” De aparência estranha, “pela extrema brancura de sua pele e de seus cabelos, também pelos olhos avermelhados, Coelho não era mutante, era apenas albino” (p. 62):

O padre Lopes, que era inimigo do Coelho, nunca o via na rua sem que declamasse e cantarolasse esse trecho: *De olhus vermelhus, De pellus branquinhus...* Mas uns sabiam do ódio do padre, e outros pensavam que era apenas uma oração em latim. (KLEIN, 2010, p. 62).

O diálogo entre os textos instaura a atualização que pode ser reconhecida na expressão “pessoa muito humana, muito gente”, por exemplo; além disso, o tom de deboche contribui para a construção do efeito de humor ao envolver a expressão latina declamada pelo padre Lopes com a canção infantil de páscoa.

Segundo os estudos em Fairclough (2001), pode-se dizer que esse diálogo faz uma referência irônica – intertextualidade manifesta – à figura religiosa, além de produzir uma mudança na linguagem que parte da rearticulação da relação entre os eventos religiosos (a frase em latim) e o domínio do ‘mundo da vida cotidiana’, da experiência comum, caracterizando a interdiscursividade.

Outro exemplo em que se percebe o efeito de humor na inserção de elementos que recorrem à experiência comum aparece no sexto capítulo da narrativa, “A rebelião”, de Machado de Assis (1982): “Cerca de trinta pessoas ligaram-se ao barbeiro, redigiram e levaram uma representação à câmara” (p. 30). Essa passagem é atualizada na *mashup*, através da mudança semântica da palavra ‘barbeiro’, como se pode ler abaixo:

Cerca de trinta pessoas ligaram para o barbeiro e marcaram um horário em sua loja para cortar o cabelo, aparar a barba, o bigode, enfim, todas essas coisas que se costuma fazer em uma barbearia. Depois disso, sentindo-se mais seguros e confiantes com sua aparência, eles redigiram e levaram uma representação à câmara. (KLEIN, 2010, p. 63).

Outros trechos da *mashup* apresentam passagens em que ocorre a inserção de termos e expressões nas falas dos personagens do texto-fonte, de modo a representarem os usos e práticas atuais, provocando efeito de humor. Vejamos alguns encontrados nesse mesmo capítulo:

Isso é... papel de carta? — Perguntou alguém.
Sim, sim — respondeu o presidente da câmara, pondo os óculos para analisar melhor. — *Hello Kitty* é o que está escrito aqui embaixo desse urso branco, não é isso? — Indagou mostrando o papel de carta a alguns dos manifestantes. (KLEIN, 2010, p. 65).

Hello Kitty é um personagem criado por Yuko Shimizu, cuja marca foi patenteada no ano de 1976, pela empresa Sanrio, atualmente projetado por Yuko Yamaguchi, e representa uma referência à cultura norte-americana, bem popular entre as jovens japonesas. Tornou-se mundialmente reconhecido por séries de animação para TV e cinema, por jogos eletrônicos e acessórios comumente vistos

como infantis e femininos. Nesse exemplo, pode-se reconhecer textualmente a presença da “cultura de massa ligada ao fenômeno do consumo”. Quanto a isso, encontramos em Teixeira Coelho (1993) apontamentos relevantes sobre o assunto: “os meios de comunicação de massa acabam produzindo uma estrutura cultural que se torna impositivamente comum ao número dos atingidos por esses meios, razão pela qual é possível falar na existência de uma cultura de massa” (p. 36).

Há, ainda, referência a notícias e personagens mais relacionados ao universo cultural masculino: “E para piorar, um dos vereadores, que apoiara o presidente, ouvindo agora a denominação dada pelo barbeiro à Casa Verde ‘Carandiru dos mutantes’, achou-a tão bem pensada que resolveu publicá-la no *Twitter*” (p. 66); trecho em que ocorre a referência à casa de detenção de São Paulo, cuja popularidade se deu não somente pelos noticiários televisivos, mas pelo *best-seller* “Estação Carandiru”, de Dráuzio Varella, também adaptado para o cinema.

Pode ser citado, também, o trecho que faz referência ao filme “300”: “Foi só então que Porfírio finalmente aceitou seu destino e vociferou: — Eu sou Temaki! — Como quem grita ‘*This is Sparta!*’, enquanto o povo reagia alvoroçado” (p. 69). Aqui, a *mashup* aproxima o contexto de sua narrativa à temática do filme: o ideal de um pequeno grupo que se organiza para enfrentar uma grande potência.

É possível perceber em toda essa releitura aqui apresentada que o conjunto da narrativa de Natalia Klein recria o clima irônico de Machado de Assis. Vale ressaltar que, ao trazer um tom mais cômico em sua linguagem, a história gera muitos risos dos alunos nas aulas de leitura na escola, e os textos que os alunos escreveram sobre essas leituras dão seguimento a este trabalho.

Diante disso, é importante lembrar que esse cotejo das obras desenvolvido até o momento, como se pode ver, preocupou-se, também, com as ‘concepções culturais’, ‘relacionamentos sociais’ e ‘identidades sociais’, elementos incorporados nos diálogos presentes nos textos que buscamos interpretar segundo as ideias de Fairclough (2001), pois:

Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

Sendo assim, em continuidade à proposta, do mesmo modo procedemos na intenção de analisar os registros que os alunos produziram sobre as leituras que fizeram das mesmas obras em estudo: considerando tais elementos incorporados nos ‘recursos dos membros’, buscando captar os ‘traços’ e ‘pistas’ que nos trazem algum entendimento sobre os resultados das nossas ações nesta pesquisa.

5.2 Uma leitura das *mashups* dentro da escola

C’um saber só de experiências feito,
Tais palavras tirou do experto peito:
Luís de Camões

No início do ano letivo de 2015, as aulas de leitura aconteciam uma vez por semana, nos dois períodos da disciplina de Leitura e Produção textual. Como no turno da noite o tempo de cada período é de 45 minutos, as aulas tinham uma hora e meia. E as primeiras foram com as leituras das *mashups*. Pedi que os alunos fizessem uma lista dos livros que leram e falassem sobre os títulos que haviam anotado no caderno. Enquanto cada aluno declamava sua lista, eu ia anotando no quadro os nomes dos livros, seguidos dos seus respectivos autores. Nessa lista havia obras de vários tipos: poucos romances, alguns de ficção científica, e, principalmente, terror.

A maioria dos títulos era de autores estrangeiros, cujos nomes os jovens sabiam soletrar para professora escrever no quadro. A lista inteira não é relevante aqui, mas é válido indicar que entre esses títulos estavam aquelas duas *mashups* estrangeiras mais ‘badaladas’ na mídia: “Abraham Lincoln caçador de vampiros” e “Orgulho e preconceito e zumbi”, citadas no terceiro capítulo desta pesquisa. Eu não tive surpresas dessa vez, já conhecia os livros através dos alunos de 2014 – mencionei esse importante acontecimento na introdução deste trabalho.

Como os alunos falavam sobre as obras incansavelmente, contavam trechos das histórias que leram e demonstravam interesse uns pelas histórias dos outros, as falas deles se prolongaram durante todo o tempo do nosso primeiro encontro na escola, preenchendo os períodos das aulas.

Os jovens dominaram a aula com sua participação voluntária. Faltando pouco para o término dos períodos da disciplina, perguntei à turma se havia o interesse em conhecer estas obras e/ou conhecer mais sobre elas. A turma gostou da proposta. E combinamos de montar uma exposição dos títulos da nossa lista no próximo encontro, dentro da sala de aula. Assim, cada um poderia mostrar para a turma o livro que leu. E pediram que eu participasse expondo também os meus, as *mashups* literárias brasileiras, pois haviam lido somente duas das cinco publicadas: “Senhora a bruxa”, por Angélica Lopes e “Escrava Isaura e o vampiro”, por Jeovane Nunes. Foi a minha deixa para perguntar a eles como tomaram conhecimento das obras que listaram: “Pela net, prof! Não tem esses livros na biblioteca da escola não!”.

A exposição foi nomeada “o livro que eu li” e contou com cartazes e encartes de publicidade que os alunos trouxeram de casa, a partir da própria organização deles durante a semana. A atividade virou festa, pois encomendamos pizza e refrigerante – uma tradição das aulas de “Literatura no telão” (quando exibimos filmes cujo enredo apresenta a releitura de uma obra literária), que conta com a terça-feira promocional na cidade, a “Pizza em dobro”. O que dobrou também o tempo da aula, pois avançamos nos períodos da disciplina de Língua Portuguesa, que também são meus. Tudo em casa. Depois da pizza (e somente depois, claro), os alunos sugeriram convidar outras turmas para verem a exposição que fizeram.

Pareciam muito orgulhosos do resultado de uma atividade que, segundo eles, foi improvisada. Houve empréstimos de livros entre os colegas de classe, uma vez que o acervo era pessoal. Durante todo esse movimento minha participação foi me misturar com eles e curtir a ‘brincadeira’. Vale acrescentar que eles não permitiram que emprestássemos os títulos que eu expus (as *mashups* literárias brasileiras), argumentando que aqueles eram destinados às próximas aulas de leitura.

Pelo fato de os jovens estarem estimulados em ler e mostrar suas escolhas como leitores, o planejamento das aulas tinha de ser sempre combinado com eles. Não havia espaço para desvincular das propostas a motivação dos estudantes. Assim passamos, na semana seguinte, para a fase da leitura.

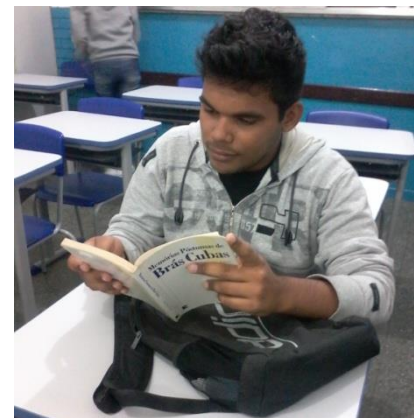
Fomos à biblioteca do colégio pegar os clássicos correspondentes à coleção de *mashups* literárias nacionais que eu levei e voltamos para a sala de aula, onde houve um debate sobre tais produções, as do passado e as atuais. Um dos alunos levantou a hipótese de que para conhecer o conteúdo das narrativas e as mudanças no texto seria importante ler os dois. E os demais concordaram.

Então, montamos juntos, no caderno, uma planilha de empréstimos e datas de devolução para que todos pudessem ter a oportunidade de ler o título que quisessem. Os livros que foram pegos na biblioteca ficaram sob o controle do agente de leitura do colégio, e as *mashups* que eu levei ficaram sob o controle da turma. A proposta era a leitura livre, ou seja, para ler onde quisessem e falar delas quando quisessem.

Para o próximo encontro, combinamos que eu levaria uma proposta de trabalho através da qual eles pudessem fazer a experiência da hipótese levantada, de forma coletiva, nos períodos da nossa aula. Com isso eles exercitariam seu papel de leitores, dando forma a nossa pesquisa. Começamos com o primeiro capítulo de “O alienista caçador de mutantes”, de Natalia Klein, por escolha deles. A próxima leitura seria, portanto, “O alienista”, de Machado de Assis.

Os alunos fizeram leitura silenciosa, compenetrados na história, bonito de ver. Depois desse momento, aconteceram outros, com os livros inteiros segundo o desejo deles. Uns queriam ler primeiro os clássicos, outros as *mashups* e vice-versa; uns liam nas aulas, outros levavam pra casa, e a liberdade foi instaurada.

Figura 3 – Alunos lendo na sala de aula.



Fonte: A autora, 2015.

A proposta foi trabalhada em apenas dois meses. E cada leitura pedia um debate. Por isso pedi que os alunos registrassem por escrito o parecer deles sobre a leitura do 1º capítulo, a partir de um roteiro para observação dos seguintes aspectos, que eles anotaram no caderno: se a escrita é diferente; se a fala representada na escrita apresentava diferenças; as diferenças e semelhanças nos personagens e no enredo; se há outras diferenças, tais como imagens, por exemplo; quais seriam as semelhanças entre o capítulo do livro de Natalia Klein com o que vocês veem, leem (em livros, *e-books*, *facebook*, internet no geral, televisão...). Transcrevo, abaixo, os escritos dos alunos, após revisão ortográfica:

O livro de Machado de Assis e o de Natalia Klein apresentam uma escrita parecida e a fala quase igual, os personagens são os mesmos e o enredo é o mesmo, com poucas diferenças. A linguagem é diferente, pois no texto de Natalia, ela usa uma linguagem referente à tecnologia e troca os loucos de Machado de Assis pelos mutantes. As semelhanças com a atualidade seriam o fato de buscar, pesquisar na internet, o disk pizza, as tecnologias, a inserção dos mutantes como personagens frequentes em filmes de hoje em dia. O Alienista caçador de mutantes é uma nova versão do livro de Machado de Assis, onde Natalia Klein conta a mesma história com um jeito diferente, trazendo-a para o lado da ficção científica, despertando, assim, o interesse dos leitores mais jovens, eu gostei muito do livro. (Sávio, 2015).

A observação que esse aluno fez, a princípio responde com certa fidelidade as questões propostas em relação à leitura das obras, mas uma frase no seu texto marca seu desprendimento em classificar a obra. Isso pode ser percebido quando ele afirma: “O alienista caçador de mutantes é uma nova versão do livro de Machado de Assis”.

Além desta, outra colocação do jovem nos leva a identificar as vozes que revelam as preferências de seu tempo, quando ele explica a estratégia de Natalia Klein na produção da narrativa: “trazendo-a para o lado da ficção científica, despertando, assim, o interesse dos leitores mais jovens”.

Destaco, ainda, nesse parecer, a opinião do aluno sobre a própria leitura, uma vez que tal aspecto não fazia parte do roteiro que copiaram no caderno para a produção do texto.

Opiniões são o forte destes pareceres e algumas palavras são valiosas como pistas. Vale a pena observar alguns detalhes no texto a seguir, que também transcrevemos na íntegra, para não perder a contextualização, assim como faremos com todos os textos dos alunos:

A escrita é bem diferente, pois no livro de Natalia Klein é bem mais simples, usa linguagem da nossa época; já o de Machado usa modelos de texto da época dele, uma linguagem mais formal; o de Klein foi, na verdade, uma alteração do texto de Machado de Assis para tornar o livro mais interessante. Klein mencionará em seu livro linguagem informal, usa veículos tradicionais de comunicação como *facebook*, *e-mail*; a mesma também usa imagens, que tornam o texto mais agradável e atraente. Ao longo dos anos, a televisão, as revistas têm usado nas histórias personagens como mutantes nos enredos, para tornar os textos mais interessantes. Eu acho que as pessoas já estavam meio que de ‘saco cheio’ daqueles filmes de ação com brigas e tiros. (Wanderson, 2015).

Nesse parecer do aluno, destaco o vocábulo “tradicional” quando se refere ao modelo contemporâneo de comunicação entre as pessoas, levando-nos a pensar a forma como tais veículos estão inseridos no cotidiano a ponto de serem considerados tradicionais; além disso, a observação que o aluno faz das produções anteriores que se perderam no gosto do público, dando lugar aos enredos fantásticos, também merece destaque.

Ainda nesse sentido, a relação entre as estratégias da produção de Natalia Klein e a percepção e a opinião dos alunos é textualmente marcada por eles, ao comentarem, nos seus pareceres, a linguagem empregada pela autora e os efeitos desse recurso, como veremos adiante:

Algumas semelhanças que vemos nesses textos são o cenário, os personagens e a política. Quanto às diferenças, o que me chamou mais atenção foi a linguagem como é conduzida nos dois textos: no texto de Machado de Assis vemos uma linguagem mais formal, e, no de Natalia Klein, uma linguagem mais voltada para os dias de hoje. Outra coisa que destaco no segundo texto é a forma a de atrair a atenção do público leitor falando de redes sociais e a linguagem informal, diferente do primeiro texto. (Beatriz, 2015, grifo nosso).

Nesse breve texto, a aluna compara rapidamente as duas narrativas em estudo, mas não abre mão de apontar o efeito da linguagem da *mashup* no quesito “atrair a atenção do público leitor”. É possível identificar que, na visão da leitora, isso está alinhado à referência às redes sociais presente na narrativa. A autoridade com que se reporta às preferências do “público leitor” nos mostra um parecer individual permeado pelo discurso da coletividade.

No texto a seguir, também sucinto, o aluno observa inicialmente o caráter irônico da narrativa de Natalia Klein, mas não exemplifica, somente o contrapõe com a seriedade que percebeu no “primeiro livro”, que entendemos, pelo contexto, ser o de Machado de Assis:

Lendo o primeiro capítulo dos livros já dá pra perceber que o primeiro livro é mais sério e que esse da Natalia é mais irônico. Ela não mudou muito a escrita, só mudou que ela brincou com os personagens colocando mutantes no lugar de loucos e misturando o mundo de hoje com o passado, usando internet, sites mais conhecidos de pesquisa, como Google e Wikipedia. A escritora não muda muito a linguagem a história, ela dá continuidade ao enredo aproveitando o que Machado escreveu, mantendo semelhantes o cenário, as relações de política e os personagens. (Caio, 2015, grifo nosso).

Neste parecer, inferimos, na leitura do trecho grifado, que o aluno identifica a ‘mistura’ como a principal estratégia da narrativa que atualiza o texto escrito no século passado a partir das referências às novas tecnologias. Diferentemente de alguns pareceres anteriormente citados e comentados, nesse não vemos traços de subjetividade, mas na expressão “sites mais conhecidos” reside um aspecto coletivo que retrata o “domínio do mundo da experiência comum” (FAIRCLOUGH, 2001).

A análise da aluna, abaixo transcrita, apresenta basicamente as mesmas observações quanto à linguagem e quanto às práticas sociais reveladas nas leituras que vimos fazendo até aqui, mas há, em seu parecer, pontos que devemos destacar:

No texto “O alienista caçador de mutantes”, de Natalia Klein, tem algumas diferenças do texto “O alienista”, de Machado de Assis. O texto de Natalia tem muita linguagem figurada, apresentou mais personagens, misturou tudo com filmes conhecidos, faz referência às linguagens das tecnologias, acrescentou mais palavras nos títulos etc. Porém essas diferenças mudam conforme a nossa leitura e a nossa imaginação. As semelhanças entre eles são: os personagens, o cenário, os políticos, o vocabulário é quase igual, o enredo também com a pesquisa do cientista. O texto de Natalia Klein traz a visão do mundo real, como: busca nos sites, pesquisa na internet, disk pizza, tecnologias, entre outros. Ambos os textos trazem algumas observações de visão de mundo, de comportamento das pessoas, fazendo com que nós imaginemos várias coisas. (Larissa, 2015, grifo nosso).

Segundo essa aluna, diferenças e semelhanças entre os textos existem, mas é o leitor quem dá significações às estratégias intertextuais da obra: “o efeito do contexto de situação sobre a interpretação textual (e produção textual) depende da leitura da situação” (Fairclough 2001, p. 112). Em outras palavras, o contexto das práticas sociais vai influenciar nos pressupostos do intérprete (leitor) por estar enredado a sua experiência discursiva. Um exemplo disso se dá quando a aluna se refere ao mundo contemporâneo denominando-o “mundo real”. Para ela, o mundo real é o atual e a *mashup* contém essa verossimilhança. Apesar disso, ela afirma que pode imaginar (interpretar) através das diferentes ‘visões de mundo’ que cada uma das narrativas traz em seu contexto.

O mundo atual também é mencionado no parecer que cito abaixo, e, através de termos e expressões, o aluno nos apresenta seus pontos de vista na análise das leituras que fez, bem como os implícitos que comentamos em seguida:

Os textos são diferentes em alguns sentidos: a linguagem que acrescenta termos das tecnologias, em “O alienista caçador de mutantes”, aproxima mais a história do presente, e torna o texto mais rico em palavras; personagens que são mais “evoluídos”, de loucos de Machado de Assis passam a mutantes em Natalia Klein, muito mais atual. As semelhanças estão na escrita e na fala dos personagens com algumas modificações no vocabulário, mas a autora mantém os loucos (mutantes), o cientista, os políticos, o padre, o cenário da história de Machado de Assis, deixando tudo muito parecido. As ilustrações no livro de Natalia tornam a leitura mais atraente e é uma das diferenças, pois no livro de Machado de Assis não tem ilustrações. (Daniel, 2015, grifo nosso).

O primeiro trecho grifado nos permite supor que esse aluno entende melhor o texto da *mashup*, pela variação histórica da linguagem com a qual a narrativa foi escrita, mesclando o texto do clássico com um léxico atualizado, facilitando assim a fluência do texto para esse leitor mais jovem, cuja observação demonstra que ele considera essa estratégia um aspecto positivo na obra em que: “evoluídos” = “atual”, e ser atual é ser evoluído. Esse aluno ainda destaca as ilustrações na *mashup* como um dos elementos que a torna mais interessante.

Na sequência, transcrevemos mais um texto de um dos alunos, destacando algumas observações do mesmo sobre a leitura dos textos selecionados para nosso estudo, tentando captar delas elementos que venham a ser incorporados nesta análise em desenvolvimento:

Há diferenças e semelhanças entre os textos de Machado de Assis e o de Natalia Klein. Mas só podemos perceber melhor os detalhes do segundo lendo os dois. “O alienista caçador de mutantes” é muito engraçado, mas quando o comparamos ao primeiro, fica mais engraçado ainda. Isso por causa do acréscimo de personagens e da mudança no jeito de ser de outros personagens, por exemplos loucos x mutantes, um cientista que pesquisa nos livros x um alienista que pesquisa na *Wikipedia*. O vocabulário é quase igual, mas com a linguagem que usamos nos dias de hoje. A história tem semelhança com os livros escritos nos dias de hoje e com o que vemos em filmes na televisão e no cinema. (Alzinei, 2015).

Esse parecer nos mostra que o leitor assume a proposta de comparação dos textos, indicando isso logo no início de seu texto, e nos apresenta uma ressalva: a necessidade de ler também o clássico de Machado para identificar os detalhes do livro de Natalia Klein, que, em sua opinião, é “muito engraçado”. Notamos que esse

aluno nos revela sua percepção de que o conhecimento prévio do texto-fonte potencializa a identificação das inserções que o segundo livro apresenta, tornando-o “mais engraçado ainda”. Para ele, o efeito de humor na *mashup* é provocado não somente pelo “acréscimo de personagens”, mas também pela “mudança no jeito de ser de outros personagens”. Com o uso de termos como “loucos x mutantes” e “livros x *Wikipedia*”, nosso leitor nos sinaliza que entende essas mudanças como oposições, não somente como diferenças. O que nos remete às oposições vistas nos pareceres anteriores, quando destacam, quase unanimemente, o passado *versus* presente. E esse tempo presente está na *mashup* através da intertextualidade constitutiva, pois, segundo nos aponta nosso parecerista, sua “semelhança com os livros escritos nos dias de hoje e com o que vemos em filmes na televisão e no cinema” nos permite pontuar isso.

Há outros aspectos observados pelos alunos, como a presença da ironia, destacada nos pareceres de duas leitoras, e podem ser verificados nos textos que transcrevo a seguir.

Após ler o livro “O alienista”, de Machado de Assis e “O alienista caçador de mutantes”, de Natalia Klein, reparei que a escrita é um pouco diferente, a de Natalia é mais irônica e engraçada, já a de Machado de Assis, também irônica, porém com um vocabulário mais culto, com palavras não usadas atualmente, que para nós, jovens, soam como “estranhas”. A fala representada na escrita é igual, pois os dois autores usaram travessões para mostrar a fala dos personagens no texto, mas Natalia Klein muda algumas palavras do texto de Machado de Assis. No livro de Natalia há mais personagens: moradores agitados saindo pelas ruas achando que o clarão no céu, na hora que a espaçonave chega, é um sinal do fim dos tempos; e três moças que se envolveram com um dos alienígenas. Destaco D. Evarista, personagem dos dois autores, mas descrita de maneira diferente, sendo zueiramente chamada de “rei momo”. O enredo dos dois livros fica diferente porque “O alienista” retrata as pessoas como loucos, e, no texto da Natalia, são retratadas como mutantes. E essa inserção de mutantes como personagem é a semelhança com muitos livros e filmes que vemos. Inclusive é parecido com o filme “X-men”. (Yasmin, 2015).

O parecer dessa aluna não se limita a dar respostas segundo o roteiro, apesar de sua intenção em se reportar às questões propostas, seu texto revela uma interpretação alinhada à interdiscursividade, por exemplo, em: “palavras não usadas atualmente”, e “nós, jovens”, pois a aluna remete a elementos constituintes da linguagem em seu tempo e à compreensão dessa mesma linguagem pelos seus iguais, revelando uma “identidade social”, um dos “recursos dos membros” que se mostram nas “estruturas sociais efetivamente interiorizadas” (FAIRCLOUGH, 2001).

A aluna também marca, através de um neologismo – “zuadamente” –, sua percepção da ironia no texto da *mashup*, quando destaca a personagem D. Evarista. E, nas últimas linhas de seu texto, a estudante resume a diferença no enredo das narrativas com autoridade, usando uma conjunção explicativa e delimitadora: “O enredo dos dois livros fica diferente porque...”; e estende essa explicação aos personagens do texto de Natalia Klein, indicando elementos que configuram a intertextualidade constitutiva nesse diálogo entre os textos e a prática social.

O próximo parecer dialoga com o anterior também no que diz respeito à percepção da ironia. Isso pode ser inferido pelo destaque à mesma personagem mencionada no parecer anterior, a esposa do cientista:

Ao ler apenas o 1º capítulo dos livros “O Alienista” e “O alienista caçador de mutantes”, percebi diferença na escrita, pois, no primeiro, o autor usa a palavra “loucos”, e, no segundo, o autor usa a palavra “mutantes”. O vocabulário é bem parecido. No livro de Machado de Assis, a pesquisa do médico é feita através de livros, já no de Natalia Klein, é feita através do acesso à internet. Os dois autores optaram pelo uso dos travessões nas falas dos personagens, mas houve uma inversão das imagens dos personagens. Os dois autores usam ironia, porém Natalia Klein é mais “ousada”, por exemplo, quando ela diz que a mulher do médico se parece com uma “rainha momo em dias memoráveis”. Nos primeiros parágrafos do livro “O alienista caçador de mutantes” é citada a presença de três meninas que não aparecem no livro “O alienista”. O livro de Natalia faz algumas referências à tecnologia. Há algumas semelhanças entre os personagens e o cenário. Natalia Klein optou por ilustrações no seu livro, e Machado de Assis optou apenas pela linguagem escrita. O livro de Natalia Klein é escrito com mais coisas da atualidade: ela cita disk pizza, tecnologias, pesquisa na internet, por exemplo. A inserção de mutantes como personagens acontece com frequência nas produções atuais. (Juliane, 2015, grifo nosso).

A comparação explícita neste trecho grifado revela um ponto de vista interpretativo da aluna em relação à leitura que fez, quando ela ressalta a ousadia da autora da *mashup*, hierarquizando o valor semântico da natureza intertextual da ironia empregada por Machado de Assis, pois a aluna identifica uma gradação na narrativa de Natalia Klein. Segundo os estudos em Fairclough (2001) sobre a ironia, pode-se reconhecer que tal juízo de valor reside nos “pressupostos da intérprete sobre os valores do produtor do texto” da *mashup* e denota que essa leitora capta a “expressão da atitude negativa” sobre o “enunciado que ecoa” o texto-fonte: o “sarcasmo” com que é tratada a personagem D. Evarista, sendo ridicularizada como ‘gorda’, o que, no discurso da estética da beleza do corpo (“agentes sociais”) é considerado um insulto (“experiência comum”).

Outra análise de uma aluna se mostra a seguir, com peculiaridades da observação, divergindo das opiniões anteriormente transcritas e permitindo a inferência de outras pistas que corroboram para os resultados desta pesquisa:

No livro de Natalia Klein, a escrita é um pouco diferente do que lemos no livro de Machado de Assis. Em relação à fala dos personagens, os dois autores usam travessão, mas no primeiro as palavras usadas são mais atuais. A linguagem da época do livro “O alienista” é engraçada. O enredo dos dois é parecido, mas Natalia Klein trouxe a história de Machado de Assis para a atualidade, usando como principal mudança, os mutantes no lugar dos loucos. Podemos comparar o livro “O alienista caçador de mutantes” com o filme “X-Men”, pois os dois falam de mutantes, sendo que no filme, o Professor Xavier ajuda os mutantes a controlar seus poderes e saber lidar com isso, no livro “O alienista”, o Dr. Bacamarte quer deixar os loucos em uma casa para cuidar deles, para que não fiquem na rua ou em um quarto trancados. O texto de Natalia é muito repetitivo, fazendo com que a história não fique tão interessante e não atraia muito a atenção. Já o Machado, com sua linguagem e humor próprios de sua época, torna a história interessante e divertida. Com isso entendemos que cada pessoa tem um louco dentro de si. (Hellen, 2015).

Essa aluna revela, no seu discurso, além da análise solicitada, sua experiência com a leitura feita das duas obras e sua preferência pelo clássico, apresentando um ponto de vista diferente dos demais alunos leitores. E deixa isso claro no seu texto. Vale comentar como “fantástico” e “atualidade” parecem sinônimos na concepção dos adolescentes. Vejamos, a seguir, mais um parecer:

A diferença entre os textos dos dois autores são claras para quem está fazendo a leitura. “O alienista”, escrito por Machado de Assis, é um texto mais formal, mantendo uma linguagem mais tradicional, sendo um texto mais complicado para o entendimento, por conta das palavras que a maioria dos leitores de hoje não está acostumada a ler. Os textos não têm figuras, mas mexem com nossa imaginação e acabamos nos sentindo dentro da história. Na minha opinião, os dois textos são ótimos. Sinceramente não gosto de ler, mas me interessei muito por ambos. Adorei o contexto das duas histórias, mas por ser mais complexo, o de Machado de Assis é mais interessante. (Thaís, 2015).

Nesse parecer, pontuamos o fato de a aluna declarar que não gosta de ler, mas gostou da proposta. O que configura um ganho na missão de incentivar a leitura. E reconhecemos uma semelhança no pensamento de Thaís com as ideias da aluna Hellen (anteriormente citada), quando ambas consideram o texto mais “interessante” ser o mais “complexo”. O que nos acrescenta mais elementos para refletir sobre o que lemos dos alunos e sobre os alunos até o momento.

FECHAMENTO DA PESQUISA OU ABERTURA À EXPERIÊNCIA

A análise da intertextualidade entre o clássico e a *mashup* obedeceu à ordem de composição das narrativas, para que a leitura fosse fluente e sequencial, com a intenção de garantir a inteligibilidade do trabalho e de refletir a própria história contada nas obras, através dos trechos citados e comentados. Mesmo que esse formato promovesse alguma repetição de ocorrências, optamos por mantê-lo para que fosse possível situar a linearidade das narrativas, tal como acontece no livro.

O trabalho de interpretação da *mashup* literária “O alienista Caçador de mutantes”, de Natalia Klein, em diálogo com o conto clássico da literatura brasileira “O alienista”, de Machado de Assis, e com outros discursos que refletem características de práticas culturais da atualidade, consequentemente influenciando na produção literária, mostrou incidências de “intertextualidade manifesta” e de “intertextualidade constitutiva”.

A intertextualidade manifesta na *mashup*, nos parâmetros de interpretação oferecidos nas concepções de Fairclough (2001), apresenta primordialmente o quinto aspecto discutido pelo linguista: “a ironia”, que se constrói através do humor proveniente de escolhas lexicais, em que “cadeias intertextuais” associadas à “cultura de massa” estão refletidas nessas escolhas, evocando discursos de outras linhas e canais, ou seja, outros tipos textuais e de produções culturais, especificamente veiculados pelos meios de comunicação, aliados às novas tecnologias e, principalmente à internet, tais como filmes e seus personagens icônicos – no nosso caso específico, mutantes e extraterrestres – realizando a intertextualidade constitutiva de que fala Fairclough (2001), e configurando a relação entre “intertextualidade e transformações”.

Tais “ecos” estão representados na apropriação do texto-fonte pela *mashup*, apresentando-se como uma tendência de prática social de produção literária no nosso século. Analisando a obra, em “termos da distribuição”, vemos que não há manipulação na estrutura que identifica diferentes tipos de texto, ou seja, há uma narrativa que ecoa outra narrativa. O movimento da *mashup* em relação ao clássico é em “termos da produção”, acentuando a “historicidade dos textos” constituindo “acréscimos às ‘cadeias de comunicação verbal’ existentes” (BAKHTIN, 1997), “consistindo em textos prévios, aos quais respondem”; e também “em termos do

consumo”, pois acentuam “que não é apenas ‘o texto’, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

É importante dizer que estamos lidando com um exemplo de produção com características próprias, um exemplar de um novo estilo de escrita literária que não está limitada apenas à estrutura do texto em estudo, mas que se movimenta e se amplia “infinidamente”, usando o termo de Gomes (2011). E ainda, como isso se liga à contemporaneidade e cai no gosto dos jovens que vão consumir esses produtos, uma vez influenciados pelas tendências de seu tempo, pois:

é possível dizer que a mashup literária se estabelece como um estilo que contesta as convenções pré-estabelecidas de forma e conteúdo da literatura canônica, mas também nos oferece um novo desafio de leitura na produção de livros. A partir dessa técnica, um novo horizonte se abre para melhor compreendermos a natureza fluida e contínua da produção da literatura no mundo contemporâneo. (GOMES, 2011, p. 55).

Permitir a abertura para a experiência, reconhecer que as novas gerações são diferentes em relação às anteriores, identificar possibilidades de aproveitar tudo isso como estratégias para um trabalho visando ao conhecimento crítico, a partir da leitura livre desses alunos que sabiam mais que a professora (e sabem). Trazer tais obras para a sala de aula, deixá-las entrar e fruir, sem virarem meras fichas, tem mostrado um caminho para culturas juvenis serem discutidas na escola.

Em um mundo tão cheio de apelos, com vistas a fisgar mais um consumidor jovem, vale apostar na escola como um lugar de discussão destes apelos. Não apenas para criticar, mas para criar novos sentidos para o gosto juvenil, não *para* o jovem, mas *com* o jovem. Por isso também a aquisição de obras literárias que fazem parte desse universo paralelo à biblioteca escolar poderia contribuir para que tal prática de ensino alcançasse cada vez mais seu propósito de estimular a leitura.

Nesse sentido, seria de grande proveito se as políticas públicas que geram ações voltadas para o incentivo à leitura e contribuem para o sortimento do acervo da biblioteca da escola, escolhendo as obras que entram nela, percebessem o valor dessa diversidade para os jovens de hoje, pois ocupar-se tão somente de fornecer um acervo pré-estabelecido pode não ser suficiente para atender as necessidades deles de uma forma mais abrangente.

Através do PNBE, o Ministério da Educação (MEC) é o principal fornecedor do acervo das escolas. Mesmo que o professor e os alunos sugiram outras leituras, a escola depende de subsídios do governo para adquiri-las. A tese de doutorado de Claudia Maria Rodrigues Alonso (2007) nos explica essa trajetória:

A seleção das obras é realizada por um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e técnicos especialistas na área de Leitura e Educação, do Ministério da Educação e de universidades. Esse processo de seleção é coordenado pela SEF (Secretaria de Educação Fundamental) que, ao finalizá-lo, encaminha a relação dos títulos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que se responsabiliza pela aquisição e distribuição das obras. (ALONSO, 2007, p. 77).

E em nota, a pesquisadora acrescenta que “A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras” (p. 78). Diante disso, podemos ver que os alunos aos quais tais obras serão destinadas nem de longe participam dessa seleção. Há de se reconhecer, nesta realidade, uma situação no mínimo contraditória quanto às propostas das políticas públicas educacionais que intentam a qualidade do ensino contando com o estímulo à formação de leitores, o que, segundo Paulino (2004), acontece com a “apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (p. 59).

Nesta nossa trajetória foram meus alunos que participaram como “especialistas na área de leitura”, trazendo para as aulas o que desejavam ler e avançaram na condição de leitores, portando-se como críticos literários diante do nosso pequeno acervo. E não se trata de “facilitar o cotidiano na sala de aula”, mas de democratizar gostos e estimular habilidades de experimentação estética literária:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

A implementação de uma proposta pedagógica com tais características pode nos mostrar resultados consistentes em relação ao retorno que os jovens nos deram mediante os registros de suas análises sobre as leituras que fizeram. Costumo dizer, em sala de aula, que eles se encontram no nível de leitores máster, o que significa que o olhar experiente deles deve permear as interpretações que fazem dos textos com os quais se relacionam em todos os campos do conhecimento. Eles adoram isso. Apropriam-se dessa condição e a demonstram nesta pesquisa em que escrevem com a autoridade de leitor máster e me parecem convencidos dela.

A análise feita pelos estudantes pode comprovar isso, pois, na construção dos pareceres, os alunos se orientaram inicialmente a partir do roteiro de observações propostas. Daí a semelhança na estrutura dos textos aqui apresentados. Contudo, apesar de existir um 'esqueleto' para a produção das análises, houve uma superação desse roteiro, pois os leitores registram suas observações além da proposta, numa tendência que me pareceu irresistível em todos os escritos citados nesta pesquisa.

Assim, podemos ver que todos se dedicaram ao roteiro de observações apresentado na proposta da atividade de leitura e produção textual, e talvez o fato de termos pensado juntos tenha contribuído para isso. Embora alguns textos tenham sido mais sucintos e outros mais analíticos, notamos que houve uma atenção aos pontos que o roteiro elencava. E reconhecemos que os estudantes não se limitaram, registrando, também, o que lhes pareceu relevante: sua identidade leitora que pudemos identificar pelas pistas de enunciação discursiva deixadas em seus escritos e comentamos, no capítulo 5, no desenvolvimento da análise dos resultados. Nesse aspecto, nosso trabalho também se expande, pois me pareceu ter ido além do estímulo à leitura e à formação de leitores, dando lugar ao pensamento deles:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2004, p. 60).

Isso corrobora com a ideia de que a leitura autônoma, realizada pelos jovens fora da tutela da escola e das práticas curriculares, nos leva a pensar se nos investimentos relativos às políticas públicas de livro e leitura literária não seria necessário perceber a importância de ouvi-los efetivamente, com o intuito de permitir

na escola uma didática que destaque a experiência estética, semelhante a que realizamos e registramos nesta pesquisa, e a tantas outras práticas pedagógicas de excelentes resultados que chegam ao nosso conhecimento por diversas vias.

Retomamos, agora, observações que nos permitiram algum entendimento sobre como essa experiência estética pode nos falar desses jovens formandos. Chama atenção a maneira como os alunos usaram os pronomes na 1ª pessoa do plural (nós), marcando sua participação num grupo afim e validando um discurso coletivo, como forma de expor um aspecto de sua identidade social.

Outra marca tão importante como essa é a presença da opinião deles sobre as obras lidas e analisadas, mostrando nos textos sinais da formação do gosto estético influenciado pela produção cultural de seu tempo, o presente – que para eles é a vida real. Nesse tempo são “protagonistas culturais”, sonham e apontam para o futuro, “onde a possibilidade de decidir, participar, escolher e colocar ideias em prática fortalece o sentimento de pertencimento, a confiança em si como alguém capaz” (GIL, 2012, p. 92), registrando impressões da leitura que fizeram e fazem.

Através das palavras dos meus alunos, me pareceu que, para eles, existir no presente é um privilégio. Concordando com Carmem Gil, os jovens de hoje são “o espelho retrovisor da sociedade, vivendo intensamente as questões do nosso tempo” (p. 90). Nesse sentido, as ideias da pesquisadora se alinham com as intenções e os resultados de nossa pesquisa, quando ela nos aponta que:

é importante lembrar que uma parcela dos jovens de hoje são protagonistas culturais. São blogueiros, escritores, *twiteiros*, *ficwriters*, atividades de parcela significativa de jovens que não podem mais ser pensadas apenas como passatempo da fase juvenil. Essas experiências colocam os jovens na condição de autores e caracterizam uma geração que convive diariamente com *orkut*, *you-tube*, *facebook*, *google*, *ipods*, *MP6*, *ipads*, *pendrives*, *palmtop*, *blue-ray*, *tablets* – lista que se atualiza a cada mês e aproxima juventude e mundo virtual. (GIL, 2012, p. 94).

E, por fim, afirmo que essa capacidade própria de ler seu tempo me chama atenção na escrita dos alunos, em que é possível notar a importância que dão à própria voz, apontando questões de linguagem, repertórios culturais, preferências e práticas sociais, dando-nos um panorama em que é possível perceber que se reconhecem como um grupo e que são entidades coletivas. Reconhecer isso pode nos ajudar, como educadores, a identificar aspectos das vivências de participação dos jovens na escola ou fora dela, que indiquem caminhos para práticas de ensino

de leitura e produção textual, com vista à qualidade de ensino, contando com a participação juvenil na escola, tão impactante para o ensino e a aprendizagem no campo da literatura, como foi mostrado neste trabalho.

Regularmente, os meus alunos da turma de 2015 queriam ler os dois, o clássico e a *mashup* literária, para ver as diferenças. O que me pareceu muito importante, desde que essa prática não fosse orientada de modo que as *mashups* virassem um mero instrumento para acessar o clássico, levando ao fracasso a atividade de análise crítica (a grande motivação) proposta nas aulas de leitura, quando aproveitamos para problematizar, também, questões como o consumo e as estratégias do mercado ao capturarem o estilo e o transformarem em modelo cultural, pois reconhecemos que o trabalho das editoras dessas obras foi transformar a participação juvenil num produto, correspondendo às tendências contemporâneas. Contudo, não nos dedicamos ao questionamento sobre estudos de crítica literária que distinguem cânones e *best-sellers* quanto à qualidade estética por entendermos que tal distinção não precisava ser avaliada em nossa proposta.

O pensamento de Gil (2012) contribui para tais considerações quando a pesquisadora comenta sobre “a importância de os educadores conhecerem os jovens na concretude de suas existências, [...] indo além das construções da mídia e do mercado, que configuram interesses, estilos e comportamentos” (p. 105). E é neste caminho de aceitar o desafio de considerar os diferentes repertórios culturais dos jovens estudantes que me apresento como uma professora que, ouvindo de seus alunos as suas experiências de leitura fora da escola, sentiu-se motivada a aprender com eles.

Os alunos da turma de 2014 chegavam à sala de aula perguntando: “Professora, você já leu isso?”, “Professora, esse livro tá falando de ‘Senhora’, de José de Alencar, que é aquele livro que a gente tem que ler, não é!? Só que agora ele tá diferente, muito mais legal!”. Então, motivando os outros, os colegas que não haviam lido o fizeram com mais atenção para que pudessem saber a diferença.

Com vistas a essa descentralização do conhecimento, e ao incentivo à leitura e à escrita, reconheço o trabalho docente e o ideal primeiro do ensino de Língua e Literatura. Temos, aqui, portanto, a minha motivação de pesquisar sobre esse assunto. Considero estar num momento da minha vida em que tenho a oportunidade de me dedicar aos estudos, nos quais encontro prazer e realizações. Contudo, não descarto os atravessamentos que esse caminho me reserva. Não tenho certezas,

apenas considerações sobre esta minha experiência de pesquisa. Tenho curiosidades, dúvidas, suspeitas, hipóteses e paixões, tudo isso ainda me figura como “os primeiros degraus”. As perguntas encontradas em Garcia (2001) me servem de mote, e quiçá, ecoarão durante meu percurso como pesquisadora e permearão minhas escolhas:

[...] será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos e alunas, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada de palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola? (GARCIA, 2011, p. 22).

Nossas questões de estudo norteadoras deste trabalho nos permitiram experimentar uma fração desse universo de busca pelo entendimento dos lugares que por aqui percorremos. Entendemos que aproveitar as experiências de leitura dos alunos fora da escola, nas aulas de literatura, mostrou-se como uma estratégia que promoveu uma percepção deles sobre as produções literárias contemporâneas, estimulando a conscientização crítica sobre a diversidade literária permeada por outras produções culturais; conseguimos discorrer sobre o diálogo entre a linguagem do clássico e a da *mashup*, não somente apoiados nos nossos conceitos e referenciais teóricos, mas também com a contribuição dos saberes dos jovens com os quais trabalhamos; e notamos que as *mashups* literárias como prática de leitura podem ser relevantes como objeto de estudo na escola, pelo olhar pontual sobre as tendências que espelham as práticas sociais que influenciam no comportamento e na produção cultural dos jovens: foram eles que criaram as *mashups* de seu tempo.

Penso que os caminhos desta proposta e as reflexões por ela veiculadas a partir das leituras feitas até o momento, sejam, por hora, os resultados deste meu devir de educadora, tecido por linhas que pretenderam a aproximação dos jovens e a harmonização das possíveis respostas as suas demandas. Quanto a isso, ao apresentar uma prática pedagógica de leitura e produção de texto que foi capaz de ajudar no cumprimento de uma das funções consideradas centrais para a aprendizagem e a qualidade do ensino, promovendo e valorizando o diálogo entre as gerações, reconheço esta pesquisa como o início de um estudo provocador de outras questões, notadamente incorporadas em seu tema, que venham a ser oportunas para apresentar à comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações?. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no Mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014, p. 231-248.
- ASSIS, M. *O alienista*. 6ª. Ed. São Paulo: Ática, 1982. 55p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de: Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414p.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Tradução de: Aurora Fornoni Bernardini. et al. 7ª. Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 439p.
- BARROS, D. L. P. DE & FIORIN, J. L. (org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1999.
- BORGES, M.C.; BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, vol. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.
- BRASIL FNE. *CONAE 2014 Documento de Referência*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação: PNE– 2011/2020*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCIA, R. L. (Org). Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, E. F. et al. *Para quem pesquisamos; para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 88), p. 11-36.
- KLEIN, N. *O alienista caçador de mutantes*. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

REIMERS, F. M. Educação, desigualdade e opção de política na América Latina no século XXI. Tradução de: Celeste Veiga. Revisão técnica de: Eveline Algebaile. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no Mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014, p. 199-229.

RIBAS, M.C.C. *Era uma vez o clássico: a leitura 'remixada'*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FAPERJ). 2015, 9 p. Mimeo.

SERRES, M. *Polegarzinha – uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e saber*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. Do círculo de Bakhtin. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. Tradução de: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

Referências em meio eletrônico:

ALONSO, C. M. R. *Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola*. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080005/pt-br.php>>. Acesso em: 10jun. 2014.

BARRETO, R. G. “Que pobreza?!” Educação e tecnologias: leituras. *Revista Contrapontos*, Eletrônica, v. 11, n.3, p. 349-359, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2854>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL FNDE. Ministério da cultura. *Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL/2010*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660> acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL FNDE. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/2009*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação: PNE– 2014/2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CARVALHO, L.C. *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens & Fanfictions*. 2012. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 12 mar. 2012. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/10183/56394>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CEIA, C. Best-seller. In: *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*.

Disponível em:

<http://edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=142&Itemid=2>. Acesso em: 28 jan. 2015.

CLEMENTE, B.J.B. *O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, set. 2013. Disponível em:

<<http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/2013-biancacleme.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

COELHO, T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1993. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT05032013224040.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

D'ANDRÉA, C.; NOVAIS, E. A.; RIBEIRO, E. A. Wiki: escrita colaborativa. *Presença Pedagógica*. vol. 17, nº 101, p. 23-29, set./out. 2011. Disponível em:

<https://www.academia.edu/1924384/Wiki_escrita_colaborativa>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DUARTE, J. F. Câne. In: *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*.

Disponível em:

<http://edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=525&Itemid=2>. Acesso em: 28 jan. 2015.

GIL, C. Z. V. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena?. *Última década*, Santiago, v. 20, n. 37, p. 87-109, dez. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000200005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2016.

GOMES, A. S. Zumbis, vampiros e... Jane Austen: A emergência do mash-up literário. In: *O MEDO COMO PRAZER ESTÉTICO (SIMPÓSIO)*, 2011, Rio de Janeiro. *O insólito e a literatura infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 47-57. Disponível em:

<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro_pronto_simposios_julio_franca.pdf#page=47>. Acesso em: 11 jun. 2014.

GUIMARÃES, G; RIBAS, M. C. Licenciandos em tempos de internet: (re)leituras para além das margens. *Revista Linha Mestra*, Eletrônica, Ano VIII, n. 24, p. 1406 – 1409, jan./jul., 2014. Disponível em: <https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_05_comunicacoes_fabiano_ilsa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal, 2004. n. 1, v. 17, p. 47-62. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: 05 mai. 2016. ISSN 0871-9187.

REIMERS, F. M.; VILEGAS, E. Sobre a qualidade da educação e seu sentido democrático. *Revista Prelac*, Chile, nº 2, p. 90-99, fev. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M.G. *Políticas públicas*. Brasília: Capes/UAB, 2009. Disponível em: <<http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/Analisepoliticaspublicas.PDF>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Caderno de Orientação: gestão 2014*. Rio de Janeiro [s.n], 2014. 67p. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE-72622.pdf/RGPP2014Parte1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.