

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

**MARIA EDNA DE BRITO SANTOS**

***MASHUPS* LITERÁRIOS NA ESCOLA:  
A LITERATURA DE MASSA COMO PROVOCAÇÃO À LITERATURA CANÔNICA?**

Marabá – PA  
Outubro de 2016

MARIA EDNA DE BRITO SANTOS

***MASHUPS LITERÁRIOS NA ESCOLA:***  
A LITERATURA DE MASSA COMO PROVOCAÇÃO À LITERATURA CANÔNICA?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla.

Marabá – PA  
Outubro de 2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA**

---

Santos, Maria Edna de Brito

Mashups literários na escola: a literatura de massa como provocação à literatura canônica? / Maria Edna de Brito Santos ; orientador, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Gêneros literários. 3. Letramento. 4. Incentivo à leitura. 5. Literatura clássica. I. Loyolla, Dirlenvalder do Nascimento, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

---

CDD: 22 ed. 807

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – FAEL  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

Dissertação intitulada “*Mashups literários na escola: a literatura de massa como provocação à literatura canônica?*”, de autoria de Maria Edna de Brito Santos, apresentada para banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Data da aprovação: 16 de novembro de 2016.

---

Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla (UNIFESSPA/ILLA)  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA/ILLA)  
(Membro vinculado ao Programa)

---

Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (UNIFESSPA/ICH)  
(Membro não vinculado ao Programa)

Dedico este trabalho aos meus alunos, que me inspiraram e ajudaram na realização do meu estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me agraciado com a oportunidade de participar do programa PROFLETRAS, e por me fortalecer nessa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dirlivalder do Nascimento Loyolla, pela atenção concedida a mim durante a confecção desta dissertação; agradeço imensamente pela amizade demonstrada e pela grande generosidade acadêmica dispensada a esta aprendiz.

À minha família: meu pai, João Mariano, e minha mãe, Maria da Conceição, que são meus maiores incentivadores; meus queridos irmãos: Gilvan e Ana Célia, pela confiança e por todo o estímulo durante a minha caminhada acadêmica.

Ao meu marido, Charles de Souza Lima, pela sua compreensão e motivação constante. E aos nossos filhos, Gabriel, Gabrielly e Gustavo, pelo carinho e conforto que só encontro neles.

A todos os colegas de trabalho, alunos e funcionários da Escola Municipal de Ensino Fundamental Julieta Gomes Leitão, pela participação e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa, sem os quais não seria possível o êxito do mesmo.

À minha grande amiga, a pedagoga Drucila Patrícia Santis da Luz, minha constante interlocutora, sem a qual, com toda a certeza, tudo ficaria mais difícil.

A todos os meus colegas do PROFLETRAS, que tornaram essa caminhada mais fácil, sempre com palavras de carinho e incentivo, em especial, à Luciana, Ariádna, Marisa, Aliny e Cecília, Maria Fonseca, pessoas que eu guardarei para sempre no meu coração.

À CAPES, pelo apoio fundamental nessa pesquisa.

“Conquanto seja verdade que a arte comercial está sempre em perigo de acabar como uma prostituta, é igualmente verdadeiro que a arte não comercial está sempre em perigo de acabar como uma solteirona.”

(Erwin Panofsky)

## RESUMO

No mundo informatizado no qual estamos imersos, a escola ganhou novas ferramentas tecnológicas que podem ajudar nas práticas de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, novos gêneros textuais emergiram; dentre estes, o gênero *mashup*, mais conhecido popularmente no campo da música, mas que também vem ganhando seu espaço rapidamente nos últimos anos no campo literário. Originalmente, o *mashup* caracterizava-se pela mistura feita pelos DJ's de duas ou mais músicas, processo através do qual "novas" músicas nascem. De gênero digital a gênero literário, muitos escritores decidiram mesclar obras clássicas literárias com acontecimentos sobrenaturais, criando assim, uma "nova" obra com linguagem de fácil acesso e temas que atraem o jovem leitor. Nessa perspectiva, com o objetivo de analisarmos como os *mashups* podem contribuir para a aproximação dos alunos em relação à leitura, principalmente com a literatura canônica, e até que ponto eles podem contribuir como estímulo à leitura por fruição, na promoção dos clássicos e na produção de textos foi que surgiu o interesse desta pesquisa. A partir das ideias de Todorov (2010) sobre literatura, de alguns conceitos de literatura de massa propostos por Caldas (1987) e Kothe (2007), bem como as considerações feitas por Bloom (2001; 2010) e Calvino (1993) sobre literatura canônica, analisamos os principais embates entre literatura de massa e literatura culta e quais os seus desdobramentos. Observamos ainda como é tratada a leitura, especificamente a leitura literária, no âmbito escolar e a maneira como está ocorrendo o letramento literário dos alunos, utilizando as principais ideias de Cosson (2014a; 2014b), Colomer (2003), Zappone e Yamakawa (2013) e Zilberman (1989). A metodologia do trabalho, pautada em pesquisa-ação, prevê aplicação de uma sequência didática e questionário a um total de 75 alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Marabá-PA. A sequência básica de leitura proposta envolveu motivação, introdução, leitura e interpretação, utilizando os *mashups* como forma de motivação fornecendo, assim, materiais necessários para produções de textos críticos e reflexivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Literário. Literatura Canônica. Literatura de massa. *Mashup*.



## ABSTRACT

Nowadays we are immersed in a computerized world. In this word the scholl has gained new technological tools that can help in the teaching-learning practices. In this scenario, new textual genres emerged; among them, the genre *mashup*, more popularly known in music, is also gaining its space quickly recent years in the literary field. Originally, the mashup was characterized by the mixture made by DJ's of two or more songs, through a process that creates "new" songs. From a digital genre to a literacy one, many writers decided to merge literary classics with supernatural events, thus creating another kind of work with easy access language and themes that attract the young reader. In this perspective, our purpose is to analyze how *mashup* can contribute to the approach of the students towards reading especially a reading related to canonical literature. From Todorov's ideas (2010) on literature, some mass literature concepts proposed by Caldas (1987) and Kothe (2007), as well as the considerations made by Bloom (2001; 2010) and Calvino (1993) on canonical literature, we investigate the main clashes between mass literature and classical literature and developments. We further note how reading is treated, specifically the literary reading in schools and how is occurring the literary literacy of students using the main ideas of Cosson (2014a; 2014b), Colomer (2003), Zappone & Yamakama (2013) and Zilberman (1989). The methodology of this dissertation was based on action research, stipulates application of a didactic sequence and questionnaire to 75 students from the 9 grade of a public scholl of the Marabá- PA. The basic reading sequence assigned involved motivation, introduction, reading and interpretation using *mashup* as a form of motivation, thus providing necessáritus providing necessary materials for critical and reflective texts productions.

**KEYWORDS:** Literary literacy. Canonical literature. Mass literature. *Mashup*.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – CAPA A ESCRAVA ISAURA E O VAMPIRO.....	32
FIGURA 02 – CAPA O ALIENISTA CAÇADOR DE MUTANTES.....	56
FIGURA 03 – CAPA SENHORA, A BRUXA.....	57

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – OPÇÃO PELOS *MASHUPS* EM RELAÇÃO AOS ORIGINAIS ...75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 LITERATURA CULTA <i>versus</i> LITERATURA DE MASSA .....</b>	<b>14</b>
1.1 A LITERATURA CONSIDERADA CULTA.....	14
1.2 A CHAMADA LITERATURA DE MASSA .....	18
1.3 OS CRÍTICOS.....	23
<b>2 MASHUP: DA MÚSICA À LITERATURA.....</b>	<b>29</b>
<b>3 LEITOR, LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>37</b>
3.1 A REAÇÃO DO LEITOR.....	37
3.2 LEITOR E LEITURA.....	46
3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	50
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR INTERMÉDIO DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO .....	54
4.1.1 Questionário .....	54
4.1.2 Apresentação do Projeto .....	55
4.1.3 Sequência básica de leitura .....	56
4.2 ANÁLISE DE DADOS.....	62
4.2.1 Análise de Questionário .....	62
4.2.2 Análise da produção textual.....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

De modo geral, o livro literário vem, gradativamente, perdendo o seu espaço no universo dos estudantes, e isso se deve, em parte, ao fato de que vivemos cercados por avanços tecnológicos que tiram o foco das crianças da leitura tradicional. Nesse universo, a escola também encontra cada vez mais dificuldades quanto ao incentivo à leitura, principalmente no que diz respeito à literatura canônica. Nossos alunos não apreciam ler – pelo menos, não as leituras impostas pela escola – e acabam lendo somente por obrigação. Nessa perspectiva, como mudar essa realidade, despertando o interesse dos alunos pela leitura e quebrando possíveis barreiras existentes entre literatura canônica e alunos?

Este trabalho, portanto, surgiu enquanto uma proposta geral de se verificar como a leitura de obras classificadas como literatura de massa pode ajudar na aproximação dos alunos à leitura dos clássicos. Especificamente, escolheu-se obras pertencentes ao gênero *mashup*, o qual figura atualmente como um tipo de produção literária altamente consumida pelos jovens. Assim, analisamos a aceitação de tais livros por parte dos alunos no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que desenvolvemos atividades que incentivassem o letramento literário efetivo de tais estudantes. Dentro de tal perspectiva, foi aplicado um questionário a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Marabá; além disso, foi elaborada e desenvolvida uma sequência básica de leitura constituída dos seus elementos principais: motivação, introdução, leitura e interpretação, que culminou numa produção textual, com o intuito de provocar os alunos e alcançar assim, o letramento literário.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos de desenvolvimento. O primeiro capítulo aborda a relação entre a literatura canônica e literatura de massa utilizando os pressupostos teóricos de Bloom (2001; 2010), Calvino (1993) e Todorov (2010) sobre literatura canônica, fazendo um comparativo com a de massa conceituada por Caldas (1987) e Kothe (2007). Explanando as principais considerações desses críticos à respeito desse assunto e buscando através do diálogo compreender os principais conflitos existentes entre esses dois conceitos.

O segundo capítulo discorre especificamente sobre o gênero *mashup*, desde a sua origem na música até o seu grande sucesso como livro e seus leitores. Aborda ainda, as questões sobre suas principais características e suas

particularidades, mostrando como se dá sua criação, sua técnica de produção e, principalmente, sua recepção por parte do público leitor. Tendo como principais parâmetro as ideias sobre o tema discutidas por autores como Souza (2009), Gomes (2011), Foletto e Franceschi (2012), Rossini (2015) e Ferreira (2015).

O terceiro capítulo, que lança mão de teóricos como Zilberman (1989), Colomer (2003) e Iser (1996), introduz a questão da importância do leitor, sua recepção e compreensão da obra. Também é discutido o assunto relacionado à leitura e literatura, seus problemas e seus principais desafios na atualidade. Para tanto, foram utilizadas as considerações de Silva (2009; 2012), Silva (2013), Coelho (1985) e Cândido (2004). Esse capítulo aborda, ainda, a questão do Letramento a partir das considerações de Soares (2004; 2008), Cosson (2014a; 2014b) e Zappone e Yamakawa (2013) com enfoque principal no letramento literário, e como a escola tem trabalhado esse fenômeno.

O quarto capítulo do nosso trabalho corresponde ao desenvolvimento da análise sobre os dados coletados durante a pesquisa-ação e a sequência didática. Para coleta dos dados foi realizada a aplicação de um questionário com cinco questões referente à leitura e ao gosto literário dos alunos como, por exemplo, os temas de sua preferência. Também foi realizada e desenvolvida uma sequência básica de leitura e produção textual aplicada numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Marabá-PA, mesclando o uso de literatura de massa como o uso de literatura canônica, mostrando como é possível trabalhar com os alunos a partir de seus gostos e tentando introduzir no seu repertório novas obras, como o intuito de promover o letramento literário efetivo.

No que diz respeito à análise de dados, discorreremos sobre os resultados através da apreciação do material obtido a partir do questionário que foi aplicado e da sequência básica de leitura analisando-os através das ideias discutidas pelos autores pertencentes ao nosso quadro teórico.

## 1 LITERATURA CULTA *VERSUS* LITERATURA DE MASSA

### 1.1 A LITERATURA CONSIDERADA CULTA

A palavra *culto*, em sua acepção adjetiva dicionarizada tradicional, geralmente traduz-se por termos como “cultivado”, “instruído”, “sábio” e “ilustrado”. Tal acepção está intimamente ligada à noção moderna de *cultura*, a qual, de acordo com Laraia (2001), foi definida pela primeira vez pelo antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917) em seu livro *Primitive Culture* [*Cultura primitiva*], publicado em 1871. Em sua obra, o antropólogo teria sintetizado no termo “*culture*” os sentidos do termo germânico *Kultur* e do francês *Civilization*. Para Tylor (*apud* LARAIA, 2001, p. 25), com efeito, caso tomado em seu sentido etnográfico, *Cultura* seria todo complexo que incluía “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

O adjetivo *culto*, portanto, encerra uma ideia cumulativa de saberes. De acordo com Bosi (1996), *cultus* era o termo empregado pelos latinos ao campo que já havia sido arado e plantado por gerações sucessivas de lavradores. *Cultus*, desse modo, trazia em si não apenas a ação do cultivar através dos séculos, mas também e principalmente a qualidade resultante desse trabalho já incorporada à terra que se lavrou. Ou seja, quando os camponeses da região do Lácio chamavam suas plantações de “cultas”, eles queriam dizer algo de cumulativo:

[...] o ato em si de cultivar e o efeito de incontáveis tarefas, o que torna o participio *cultus*, esse nome que é verbo, uma forma significante mais densa e vivida que a simples nomeação do labor presente (BOSI, 1996, p. 12).

De acordo com Chauí (2006), as palavras: *culto* e *inculto* são derivações da palavra *cultura*. Ambas, respectivamente, significam *ter* e *não ter* cultura (esta, importante lembrar, associada à noção geral de saber acumulado pela Humanidade através das eras). A primeira é vista como algo positivo e se refere às pessoas que possuem certos conhecimentos em línguas, arte, literatura, etc. Já a segunda é vista de modo negativo e diz respeito às pessoas que não detêm tais conhecimentos:

Num país como o nosso, dizer que alguém é inculto porque é semi-analfabeto deixa transparecer que cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais socialmente privilegiadas, enquanto a incultura está do lado dos não-privilegiados socialmente, portanto do lado do povo e do popular (CHAUI, 2006, p. 244).

Dessa forma, podemos inferir que a literatura denominada *culta* está vinculada à classe dominante e encontra-se restrita a um determinado grupo social apenas, ou seja, ela está intimamente ligada às pessoas que são alfabetizadas e possuem um certo grau de cultura, sem contarmos o fato de que, para Bloom (2010, p. 49), há uma relação de necessidade entre o capital econômico e a capacidade de aquisição de cultura artística: “Parece claro que é preciso capital para o cultivo de valores estéticos”.

Segundo o crítico literário Harold Bloom (2010), para uma obra ser considerada *culta*, primeiro ela deve ser apreciada e reconhecida pelos críticos literários, academias e estudantes de Letras, em suma, pelos grupos sociais dominantes. Só assim ela poderá fazer parte de uma espécie de catálogo de autores venerados, que formam o *Cânone Literário*. “O cânone foi uma das formas que a crítica literária encontrou para assegurar seu poder, de experimentar seu imperialismo sobre as minorias” (JACOMEL, 2007, p. 12).

Para Jacomel (2007), essa lista com obras consagradas e autores venerados, que mais exclui, do que inclui, é uma tópicamente ideológica, que envolve interesses de poder coletivos e individuais da classe burguesa, pautado mais em pontos extraliterários do que na questão puramente estética. É devido a isso que, segundo essa perspectiva, tais listas quase não agregam “mulheres, negros, ex-colonizados, enfim, personalidades ex-centralizadas que não preenchem os critérios ideológicos estabelecidos pela crítica tradicional” (JACOMEL, 2007, p. 05).

Ainda no que tange à expressão “Literatura culta”, alguns críticos contemporâneos também consideram o sentido substantivo do termo, preso, por sua vez, à noção de “adoração divina” ou “veneração”. Considerando tal definição, entende-se que uma determinada literatura seria chamada de *culta* em relação à noção de grande importância que se lhe atribui através dos anos; trata-se, pois, de algo que, na visão de um crítico como Caldas (1987), deve ser tomado como similar às divindades, isto é, dignas de serem adoradas, veneradas. O Cânone, como ideia de imortalidade de uma obra literária, surgiu muito antes da Era Moderna, com os



hebreus e suas escrituras que não podiam ser tocadas por qualquer pessoa, por tratar-se de textos considerados inspirados por Deus, portanto sagrados para eles. Teria vindo daí o conceito que hoje temos sobre o ideal de *cânone*, ou seja, textos que por sua significância literária foram reconhecidos, exaltados, consagrados e tornaram-se como que “sagrados” para a história da literatura:

O cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete a escolha como sendo feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de críticas, ou, como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais [...] (BLOOM, 2010, p. 33).

De acordo com Bloom (2010), o que mais motivou o nascimento do cânone na nossa sociedade foi a seleção das obras pelas instituições de ensino. Essa escolha tornou-se cada vez mais uma necessidade para os indivíduos, uma vez que vivemos cercados por uma infinidade de livros e não somos capazes de ler tudo. Por isso, a escolha pelo que devemos ler se tornou tão essencial, e com isso, houve certa consolidação do cânone literário. “Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso” (BLOOM, 2010, p. 27). Porém, essa escolha quanto a ser boa ou má tal ou qual literatura já está predeterminada pelas instâncias superiores, não cabendo ao indivíduo fazer suas próprias escolhas.

Para Compagnon (1999), os leitores, na verdade, almejam essa distinção feita pela crítica literária, em relação aos livros, da qual resulta, a classificação da literatura (literatura/subliteratura) e a seleção das obras, ou seja, implantação do cânone: “O público espera dos profissionais da literatura que lhe digam quais são os bons livros e quais são os maus: que o julguem, separem o joio do trigo, que fixem o cânone” (CAMPAGNON, 1999, p. 225).

Para isso, a literatura culta tem nos chamados *clássicos* o seu modelo ideal acabado. Com efeito, para Calvino (1993, p. 13), damos o nome de clássico ao “livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”. Trata-se da literatura da tradição, estruturada, sobretudo, pela literatura do Ocidente, que é proveniente dos gregos e representa muito dos textos considerados clássicos.

De acordo com Jacomel (2007), a ideia de “clássico” pautado nos moldes da classe burguesa, vem apenas corroborar com o processo de hierarquização da arte, já instaurado pela classe dominante e que, agora, teria nos clássicos o modelo padrão a ser seguido. Importa notar, desse modo, que no que tange a esse processo, estamos lidando com uma estrutura que privilegia certa hierarquização da arte.

Segundo Compagnon (1999), a prerrogativa do cânone, é a elevação dos clássicos nacionais ao mesmo *status* dos clássicos gregos e latinos, pois foi, segundo ele, com a exaltação dos escritores do nacionalismo no século XIX que houve a transposição da ideia de cânone teológico para o cânone literário, passando desse modo, a ser usado num sentido mais abrangente:

Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura), ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração do individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva (CAMPAGNON, 1999, p. 227).

Ainda de acordo com Jacomel (2007), a ideia do cânone clássico nasceu na Idade Média com os autores escolhidos para a *bella scuola*, dentre eles Dante Alighieri; porém, para Bloom (2010), Dante foi mais do que precursor do cânone clássico; ele teria sido o responsável pela noção atual que temos sobre o cânone, pois quando escreveu sua *Divina Comédia*, no século XIV, “Dante inventou nossa ideia moderna do canônico” (BLOOM, 2010, p. 32). O teórico também entende que a eminência do cânone literário só se deu efetivamente através de William Shakespeare, posto que foi ele que criou um novo parâmetro para a arte literária e conseguiu alcançar o seu *status* de perfeição devido à sua originalidade, a qual, para Bloom, é fator determinante para uma obra se tornar canônica.

Bloom (2001, p. 25) afirma que “o motivo mais marcante e mais autêntico, que nos leva a ler, com seriedade, o cânone tradicional (hoje em dia tão desrespeitado), é a busca de um sofrido prazer”. Para ele, não se trata apenas de uma busca pelo prazer que a literatura proporciona enquanto entretenimento e instrução, posto que, para se entender realmente o texto que se está lendo, geralmente é preciso também certa angústia por parte do leitor, certo desgaste, que é entendido pelo autor como uma espécie de prazer, mesmo que seja “sofrido”. Para Calvino (1993), é necessário, nos aproveitarmos dessa seleção feita pela crítica, e

mergulharmos na considerada “boa” literatura, pois, somente os clássicos são “aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de tê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 1993, p. 10).

Por fim, é de suma importância que nas nossas escolas, os considerados “clássicos” ocupem seu espaço e que sejam desenvolvidos projetos que estimulem o contato dos alunos com os mesmos, porém, não podemos deixar de considerar, que a formação do Cânone literário se dá a partir do discurso dominante e com pressupostos ideológicos meramente burgueses, que na intenção de manter sua soberania, acaba excluindo qualquer outro tipo de arte literária, mantendo assim, o domínio sobre o público leitor.

## 1.2 A CHAMADA LITERATURA DE MASSA

Atualmente o que conhecemos como *literatura de massa* diz respeito a um conjunto de obras literárias destinado ao povo em geral, isto é, às massas populares. Essa literatura está intimamente ligada às estratégias mercadológicas editoriais, sendo que, para isso, há escolha de público-alvo específico e sua estruturação narrativa se dá a partir de uma linguagem de fácil entendimento para o leitor. Em relação ao conteúdo, as obras consideradas como pertencentes a esse tipo de literatura são narrativas de imaginação geralmente organizadas com foco maior na trama novelística do que em possíveis enredos cheios de reflexões e questões de alta transcendência, geralmente estão associadas a temas fabulativos.

A noção de *literatura de massa* está numa relação conflituosa quanto à ideia tradicional de Literatura, isto é, aquilo que comumente chamamos de *literatura culta*. Para Caldas (1987), por exemplo, faz-se “extremamente difícil e problemático estabelecer limites entre o literário e o que é convencionado como não-literário, ou seja, entre a literatura e a paraliteratura” (CALDAS, 1987, p. 85). Apesar das críticas, o espaço e a notoriedade da chamada *literatura de massa* ou *paraliteratura* são crescentes.

De acordo com Caldas (1987, p. 80), o termo *paraliteratura* possui uma perspectiva pautada no “politicamente correto”, uma vez que procura, fundamentalmente, “diferenciar a literatura de toda a produção reconhecidamente

não-literária. E, mais do que isso, a finalidade desse novo conceito é também evitar o uso, de certo modo preconceituoso, de denominações como subliteratura, infraliteratura e pornoliteratura”. Diferentemente da literatura culta, a *paraliteratura* adequa-se muito bem à forma novelística, onde há presença de mais ação (conteúdo manifesto) do que de certo nível de trabalho artístico com a linguagem e o pensamento (conteúdo latente); tal narrativa, em geral, “possui uma dinâmica onde os aspectos sociais e psicológicos das personagens são deixados de lado ou relegados a um plano secundário” (CALDAS, 1987, p. 90).

Para Kothe, em *A literatura trivial*: “O conceito de “literatura de massa” dá-se em função do público receptor [...]”. A opção do público-leitor pelos livros de “massa” está ligada a determinados fatores meramente mercadológicos; eles trazem uma escrita de fácil compreensão, com palavras simples, que são usadas no cotidiano, não necessitando de nenhum esforço para a sua compreensão, ou seja, não há a obrigação de um estudo mais aprofundado para se fazer a leitura de tais obras; há também determinadas escolhas gráficas por parte das editoras, como o tamanho e tipo da fonte, escolha do papel, tipo de encadernação etc. O autor afirma ainda que a literatura “não foge aí à lógica da mercadoria, ao procurar torna-se um trabalho produtivo” (KOTHE, 2007, p. 87).

No que diz respeito ao conteúdo das obras, em geral, o enredo é formado por histórias de enlace amoroso e de ação, os quais são temas que estimulam e captam mais a atenção do público. “O receptor quer ser enganado, ele quer que o mundo seja como ele lhe é apresentado, com uma luminosa solução final, em que a verdade aparece triunfante e a justiça se faz, recompensando os bons e punindo os pecadores” (KOTHE, 2007, p. 26). Diferente do conceito que encontramos na chamada literatura *culta*, nas obras consideradas canônicas:

A grande literatura parece ensinar que o homem é, sobretudo, mau e pérfido, e não se pode garantir que ela trata de redimi-lo. Ela mostra como o homem é, em suas contradições e embates, em sua mesquinhez e grandeza, em sua safadeza e bondade. Um aspecto que a diferencia da literatura trivial é que ela não acredita em uma divisão maniqueísta entre bons e maus serão sempre punidos e os bons recompensados, mas também isso por si não a define nem garante (KOTHE, 2007, p. 92).

Elas são mais acessíveis quanto ao valor, que muitas vezes influencia no orçamento familiar de quem é leitor, uma vez que são trabalhadores assalariados, pertencentes, em sua grande maioria, à classe média ou baixa.

Para entender esse processo cultural, faz-se importante detectar o lugar no qual essa manifestação literária surgiu e, a partir daí, analisar o processo de seu crescimento:

A rigor, o conceito de sociedade de massa surge a partir da última metade do século XIX, quando na Europa Ocidental de passo com a Revolução Industrial criam-se as condições sociais e políticas que determinam o surgimento da moderna sociedade de classes. Desde então, a noção de “povo” passou sistematicamente a ser substituída pelo conceito de “massa” (CALDAS, 1987, p. 26).

De acordo com Caldas (1987), o termo “massa” relacionado à sociedade sempre carregou consigo um pendor depreciativo desde a origem de seus estudos, o qual foi conferido à ideia de irracionalidade e incultura por alguns pensadores da época. Esse pensamento político conservador é oriundo da relação conflituosa entre a classe burguesa e o proletariado – nova classe social emergente que nasceu a partir do Capitalismo no contexto da Revolução Industrial – e que foi responsável pelo surgimento de uma nova sociedade, a sociedade de massa, que tem como seguinte características:

O desenvolvimento da divisão capitalista do trabalho, a organização e a produção de mercadorias em fábricas de larga escala, populações urbanas densamente concentradas, o crescimento das cidades, as decisões centralizadas, um sistema mais complexo e universal de comunicações e o crescimento dos movimentos políticos de massa baseados na extensão dos direitos de voto à classe operária (SWINGEWOOD *apud* CALDAS, 1987, p. 26).

Devido a tais transformações sociais ocorridas, houve, também, uma ampla mudança ideológica na época, na qual o estado imerso no sistema capitalista aperfeiçoou ainda mais suas formas de controle social sobre os indivíduos pertencentes ao proletariado. “A partir do momento em que as relações sociais pré-capitalistas são substituídas por mudanças econômicas e sociais, a nova classe burguesa procura legitimar seu poder e controle sobre a sociedade [...]” (CALDAS, 1987, p. 28).

Segundo Chauí (2006), dois fenômenos culturais ocorreram com o desenvolvimento das indústrias e a expansão das metrópoles: a classe dos operários deu origem ao que hoje conhecemos como arte e cultura populares. Além disso, tal classe passou também a consumir produtos e criações da cultura e da arte

de elite, porém, versões simplificadas e inferiores, produzidas em larga escala, destinadas ao consumo das massas:

Ao fazer essa apropriação, a indústria cultural não só vai eliminando os aspectos críticos, inovadores e polêmicos das obras, mas vai transformando-as em moda, isto é, em algo passageiro que deve vender muito enquanto é novo e, a seguir, desaparecer sem deixar rastro (CHAUI, 2006, p. 291).

Desse modo, a *literatura de massa* ganhou força no meio cultural ocidental a partir do desenvolvimento da sociedade industrial que levou a classe trabalhadora, que até aquele momento não tinha acesso ao estudo, à cultura letrada. Dessa forma, a arte e a leitura passam a ser de proporção coletiva, ou seja, de “massa”:

Mostrando que os valores da velha sociedade aristocrática haviam sido substituídos pelo igualitarismo onipresente, pelo materialismo e pela instabilidade social, [o pensador francês Alexis de] Tocqueville acrescenta ainda que a produção cultural (no caso, a literatura) como qualquer outra atividade profissional ganha outra dimensão no contexto da sociedade industrial, a qual classifica de monótona e rotineira. É justamente sob esse prisma que o trabalho literário do escritor, por exemplo, assume a condição de uma mercadoria como qualquer outro produto posto à venda (CALDAS, 1987, p. 32).

De acordo com Todorov, em seu estudo *A literatura em perigo*: “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”; desse modo, para o crítico, “não é por acaso que ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (TODOROV, 2010, p. 22). Segundo a história da evolução literária, essa revolução e busca pela cultura letrada começou no período em que a condição capitalista se acentuou. Nessa época, a burguesia passou a buscar algo novo na arte; buscava certo tipo de espelhamento de sua existência, posto que o modelo antigo, ligado à aristocracia nobre, não lhe dizia tanto respeito. Foi nesse mesmo período que os românticos romperam com o Classicismo, criando uma nova forma de literatura, sendo ela mais acessível, tanto no custo quanto na sua forma estrutural e temas propostos. Guardadas as devidas proporções, é no período romântico que está a marca da diferença na proposta literária que, ao desenvolver-se, cria condições para o surgimento disso que Kothe (2007, p. 20) chama de “narrativa trivial”, cuja

estrutura simples corresponde à percepção empobrecida e “ao raciocínio embotado da maioria da população”:

A narrativa trivial é a narrativa preponderante de massas: na sua estrutura simplória, estrutura-se a falta de profundidade e de cultivo da população média que, por sua vez, é mantida assim por meio da trivialidade, que se disfarça por intermédio da diversificação de estruturas de superfície (KOTHE, 2007, p. 20).

Esse veículo propício à literatura de “massa” ganhou espaço no meio editorial através do chamado romance-folhetim (vendido diariamente, em capítulos, numa seção específica de algum periódico de grande circulação); as novelas folhetinescas podiam ser consumidas pelo novo público, a classe trabalhadora e, assim, tais narrativas foram ganhando espaço e se fortalecendo, e logo passaram a fazer parte da vida cotidiana das massas populares, ansiosas por entretenimento. A literatura precisou passar por um processo de modificações e adaptações para atender a esse novo público leitor.

No geral, a literatura de massa é vista apenas como subliteratura, literatura *marginal*, não-canônica: um tipo de produção literária fora do padrão da academia e que tem como objetivo vender um número expressivo de volumes e entreter o público, pois, cada vez mais, o público-leitor pertencente às massas populares vem buscando desde o fim do século XIX um tipo de entretenimento literário que, ao mesmo tempo, lhe traga prazer estético a baixos custos. Mais ainda: ele quer algo de fácil entendimento, que não lhe exija muito esforço intelectual e que também sirva como um tipo de espelhamento de sua vida e de suas necessidades comuns – se não no tema e na trama, pelo menos quanto ao tipo de discurso desenvolvido dentro da obra.

Com o aumento de consumo referente às atividades editoriais, cada vez mais novos autores e obras foram surgindo, de modo que, rapidamente, alguns desses livros se tornaram *Best-sellers*, isto é, livros que surgem de forma inusitada na mídia, recebem uma enorme campanha publicitária (nacional e internacionalmente), ganham traduções para outros idiomas praticamente no mesmo ano do seu lançamento no país de origem, vendem muito (de milhares a milhões de volumes) e, eventualmente, de alguns anos para cá, também são adaptados pela indústria cinematográfica, transformando-se em filmes de sucesso. Para ser classificado como um *best-seller*, como é óbvio concluir, é necessário ter um grande

volume de vendas e estar incluído na lista dos mais vendidos no mercado editorial. O interessante desse processo é que, da mesma forma que esses livros surgem de forma bombástica nos meios de comunicação, também logo caem no esquecimento.

A partir dos tópicos acima, nota-se que esse tipo de produção literária tende a perder um pouco de sua essência artística para tornar-se apenas mais um produto de mercado, como foco principal a ser consumido por mais e mais leitores. De acordo com Chauí (2006), a indústria cultural *vende* cultura. E, para poder vendê-la, deve-se agradar ao público. Para seduzi-lo e satisfazê-lo, o tema precisa ser fácil, nada que seja de difícil assimilação, ou que o provoque, cause choque ou faça com que o leitor pense, ou obtenha novas informações que podem vir a perturbá-lo e desorientá-lo; ela deve propor-lhe algo que ele já saiba, viu ou fez; todavia, deve fazer isso com outra aparência, reinventando o que já existe, mas apresentando-o sob uma nossa perspectiva. Sendo assim, essa nova cultura irá proporcionar prazer, entretenimento e diversão, mas sem exigir nenhum esforço do seu público.

### 1.3 OS CRÍTICOS

Muitos críticos tradicionalistas não são abertos à literatura de massa. Para Flávio Kothe (2007), por exemplo:

Na era da cultura de massas, tem-se massas sem ter cultura. Os melhores produtos do espírito humano não são levados de modo efetivo à população. Não se procura educar o povo através da arte: procura-se divertir, com superficial engodo; nem sequer se dá tanto mais diversão quanto menos se tem pão, pois a pobreza espiritual acompanha a material. A teoria literária e a semiologia deveriam ser capazes de formular conceitos aptos a aprender essa síndrome, mas é exatamente isso o que se procura evitar (KOTHE, 2007, p. 89).

Kothe é um crítico bem tradicional que olha para a *literatura de massa* como uma cultura literária que empobrece o lado espiritual do ser humano. De acordo com Aranha e Martins (2005), a cultura de massa “é constituída por aqueles produtos da indústria cultural que se destinam à sociedade de consumo e que visam satisfazer ao “gosto médio” da população de um país” (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 55). Segundo elas, os produtos que hoje estão disponíveis na indústria cultural



não são uma alternativa de lazer construtivo que nos leva a uma forma de conhecimento; esses livros, tidos como *de massa*, não contribuem para despertar o espírito e o senso crítico, ou para enriquecer o conhecimento dos seres humanos. Ao contrário: eles surgem em forma de um entretenimento leve, mera diversão, e visam somente o descanso de nossas mentes, como o lazer e o sono proporcionam o prazer e o descanso para nosso corpo. E, em certo sentido, “não seria exagero dizer que algum crítico mais purista chegaria até mesmo a considerá-la inconveniente rasteira e incômoda, principalmente quanto à sua qualidade literária” (CALDAS, 1987, p. 84).

Para muitos estudiosos de literatura tradicional, essa “literatura inculta” não traz nada de novo ao leitor; ela simplesmente existe para divertir e vender. Segundo Harold Bloom, no livro *Como e por que ler*, uma das muitas funções da leitura “é nos preparar para uma transformação, e a transformação tem caráter universal”; para o autor, a leitura deve ser considerada como um “hábito pessoal, e não como prática educativa” (BLOOM, 2001, p. 17). Segundo Bloom, essa transformação é feita através de uma boa leitura, através da qual o leitor irá crescer e desenvolver o espírito crítico. É nessa perspectiva que surge o questionamento sobre o que ler. Ler simplesmente por ler, para passar o tempo e se divertir, ou ler para despertar o espírito crítico e adquirir um maior conhecimento?

A realidade do mundo se apresenta a nossos olhos múltipla, espinhosa, com estratos densamente sobrepostos. Como uma alcachofra. O que conta para nós na obra literária é a possibilidade de continuar a desfolhá-la como uma alcachofra infinita, descobrindo dimensões de leitura sempre novas (CALVINO, 1993, p.205).

Independentemente da obrigação de se ler os clássicos, lê-se por interesses diferentes. Cada pessoa busca na leitura algo diferente, seja ele o conhecimento ou o prazer (uma forma de diversão, sem interesses específicos). De acordo com Harold Bloom:

Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. Contudo, o motivo mais marcante, mais autêntico, que nos leva a ler, com seriedade, o cânone tradicional (hoje em dia tão desrespeitado), é a busca de um sofrido prazer (BLOOM, 2001, p. 25).

Crítico tradicionalista, Bloom defende que literatura das massas não deve ser lida. Isso porque ela não acrescenta nada ao intelecto, não traz conhecimento e não consegue despertar o senso crítico das pessoas, uma vez que tal produção literária em questão possui temas repetitivos. Como não se tem tempo para ler tudo o que se gostaria e deveria, é preciso ser mais seletivo quanto à escolha do que ler.

Atualmente, com a infância cada vez mais precoce, incentivada pelos meios tecnológicos (*video games*, computadores, televisão, celulares, *tablets*, *ipods*, *internet*, dentre outros), a criança fatalmente chega à adolescência totalmente alienada quanto a qualquer outra atividade que não esteja ligada à tecnologia. Os jovens dificilmente terão consciência de que é preciso ler. Bloom vê com grande pesar o fato de que essas crianças, no futuro, chegarão a uma Universidade sem senso crítico e sem vontade de ler. Muitos desses jovens não sabem ler com profundidade textos de grandes escritores, como Shakespeare. Segundo o autor, se a criança não for educada para o tipo de leitura que a leve à reflexão, uma *literatura culta*, na época da faculdade estará arruinada:

Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social. Não se consegue melhorar – diretamente – as condições de vida de alguém apenas tornando-o um leitor mais competente. Sou cético com relação à expectativa tradicional de que o bem-estar social possa ser promovido a partir do aumento da capacidade de imaginação das pessoas, e desconfio de qualquer argumentação que associe o prazer da leitura solitária ao bem público (BLOOM, 2001, p. 18).

Embora muitas pessoas leiam, Bloom acredita que as mesmas fazem isso de forma errada, sem grande motivação e incentivo. Em uma entrevista à revista *Época*, em 2003, ele diz o seguinte sobre a literatura infantil:

É um fenômeno de mercado. A maior parte dos livros para crianças à venda nas livrarias é idiota, não serve para nada, muito menos para suprir a necessidade de leitura de uma criança ou de um leitor de qualquer faixa etária. Livros estão sendo confeccionados para vender e se tornar sucessos no cinema e na televisão. Isso nada mais é que uma máscara que oculta o rosto cada vez mais estúpido da era da informação. Os tais livros infantis ajudam a destruir a cultura literária (BLOOM *apud* GIRON, 2015).

Para muitos críticos literários tradicionalistas, livros como os *mashups* são uma alienação no mundo de hoje; são livros de mercado feito para venderem e serem lançados no cinema. Porém, outros escritores acreditam que a *literatura de massa* pode vir a ser um grande veículo no sentido de encaminhar um jovem a

tornar-se um grande leitor. Todorov afirma que os textos de hoje “tidos como “não-literários” têm muito a nos ensinar” (TODOROV, 2010, p. 92). Afinal, sempre que um livro da *literatura de massa* é lançado, sabe-se que seu sucesso é grande, uma vez que o público consome essa literatura em grande escala, já que tem uma leitura de fácil compreensão, baixo custo e geralmente um “final feliz”. E a cada dia esses fenômenos literários são mais consumidos, e isso se deve ao que essa literatura representa para o leitor. Muitas vezes, esses livros de “massa” passam a ser mais que uma mera literatura baixa:

Somos todos feitos do que os outros humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2010, p. 23-24).

Até mesmo críticos entusiastas da paraliteratura entendem que há produções que se apresentam como uma espécie de “corpo estranho” à produção literária. Porém, do mesmo modo, também há casos “em que a paraliteratura avizinha-se tanto da literatura que chega a nos dar a impressão de ser uma parte, um componente a mais da literatura” (CALDAS, 1987, p. 84):

Na medida em que se encontra perto da literatura, a paraliteratura toma-lhe emprestada sua aparência: seu sistema geral de expressão, a escritura e, no interior desta, sua forma material, o livro de todos os seus gêneros: contos, romances, teatros, peças versificadas, ensaios. Ela usa descrição e diálogo, métrica e rima, objetividade relacional e intervenção lírica (TORTEL apud CALDAS, 1987, p.84).

Uma das características marcantes na literatura de massa é, também, o seu poder de renovar a tradição. O mito do herói (a figura do herói invencível, sedutor e corajoso), tão importante dentro da história da literatura, faz-se presente em muitos textos literários que estão no mercado editorial atual. A maioria dos heróis tem uma boa aparência, um caráter nobre, luta pelo Bem e contra o Mal. A personagem heroica desperta, assim, a atenção do leitor, uma vez que cada vez mais o ser humano busca o melhor de si, projetando muitas vezes esses sentimentos em heróis ou heroínas.

Outro ponto marcante da *literatura de massa* é a sequência lógica na qual ela é escrita, respeitando a lógica de início, meio e fim, tornando a leitura de fácil compreensão para o leitor. Em certo sentido, obras desse tipo tendem a se afastar das experimentações narrativas que marcaram a vanguarda literária do século XX (como foi o caso de escritores como James Joyce, Virginia Woolf e Guimarães Rosa) em nome de uma técnica mais tradicional, que a liga ao romance de “começo-meio-fim” próprio do século XIX.

Vários livros que são recordes de venda, além de se tornarem *best-sellers*, tornam-se também objetos importantes para a mídia. Livros são adaptados para o cinema com uma rapidez impressionante. Caso o filme seja sucesso de público, as pessoas que não têm conhecimento dos livros, rapidamente irão comprá-los para lerem, tornando-se um círculo sem fim, propagando sempre essa literatura em questão. Ou seja, se o livro for sucesso, logo transforma-se em filme, e se o filme for sucesso, as livrarias logo estarão lotadas. O mercado editorial e a mídia trabalham juntos dentro da grande máquina capitalista que move o universo contemporâneo da cultura.

Ao refletir acerca de sua relação “visceral” com o fenômeno literário, Todorov (2009) é categórico quando afirma que precisa da literatura em sua vida: “Hoje se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver” (TODOROV, 2010, p. 23). A afirmação do crítico literário talvez nos sirva de proposta de discussão sobre a relação conflituosa entre a literatura tradicional/culta/canônica e a *literatura de massa*.

Atualmente, numa sociedade marcada pelas manifestações culturais através dos meios de comunicação de “massa”, deve-se estabelecer um olhar atento quanto às singularidades desse tipo de literatura. Lembrando que esse processo da cultura de massa não se esgotou; continua sempre em progressão, adaptando-se sempre a uma sociedade consumista e em constante crescimento. Assim, a *literatura de massa* pode ser vista como uma “escada” que levará grande parte dos jovens a tornarem-se leitores literários; subindo essa escada, esses leitores farão uma passagem, uma transição, e tornar-se-ão mais maduros, aptos ao consumo constante da literatura tradicional, como afirma Todorov:

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera como condescendência, se não com desprezo, desde Os Três Mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2010, p. 82).

É de acordo com essa perspectiva que o trabalho com *mashups* literários deve ser pensado, elaborado e aplicado na sala de aula, com o intuito de incitar a leitura por todos os caminhos, dessa forma, o leitor principiante em contato com o maior número de leitura, mesmo que seja literatura de massa, poderá no futuro ter contato com leituras mais densas e fazer suas próprias escolhas.

## 2 MASHUP: DA MÚSICA À LITERATURA

A palavra “*mashup*” pertence à língua inglesa, e seu significado em português está associado a expressões como “mescla” ou “mistura”. Desde os anos 90, esse termo vem sendo utilizado para designar um novo estilo de composição de música eletrônica, proveniente da era digital, em que o DJ’s utilizam-se de instrumentos tecnológicos mais avançados para misturarem duas ou mais músicas, para assim, criarem “novas” composições:

O barateamento da tecnologia, junto com a democratização parcial dos equipamentos eletrônicos (computadores pessoais) e a possibilidade financeira de acesso aos meios de produção eletrônica fez emergir uma “forma de arte” feita por técnicos, ou por pessoas que têm um maior domínio da técnica eletrônica do que da artística, de modo geral (FERREIRA, 2015).

Percorrendo a história da arte, percebemos que essa noção de *mashup* – como criação do novo a partir da mistura, ou da associação de outros elementos a uma obra já existente – é remota e já perpassou por diversos movimentos artísticos que consolidaram a técnica do fragmento como: cubismo, dadaísmo, surrealismo. “Os conceitos que circundam os *mashups* sustentam-se em sua essência no hibridismo e fragmentação, como elementos constitutivos da linguagem” (SOUZA, 2009, p.17).

Há pouco tempo, a literatura também passou a fazer uso do termo “*Mashup*” para conceituar um novo gênero literário que, apesar de toda a desconfiança por parte de alguns críticos, está conquistando seu espaço nesse meio, ainda que seja no espaço destinado à literatura considerada *de massa*. Segundo Caldas (1987), apesar da aversão de alguns críticos a esse tipo de literatura, ela continua dentro do campo literário. Com efeito, é realmente imitando a prática da mescla efetuada pelos DJ’s que alguns escritores estão dando origem aos *mashups literários*; em linhas gerais, estes nada mais são do que obras literárias canônicas em domínio público que, através de trabalho artístico de intervenção feito por novos escritores, são recriadas, ganhando uma nova versão com temas atuais e uma linguagem de fácil acesso. Devido a tal estrutura, enquadram-se facilmente na chamada *literatura de massa*:

Especificamente, a literatura na atualidade tem sido produzida e divulgada a partir de diversos meios culturais, como cinema, games e aplicativos eletrônicos. O autor busca a cada dia usar sua criatividade e lançar no mercado meios que veiculem seus textos de forma a instigar a curiosidade e alcançar as expectativas almejadas pelo público consumidor. Como resultado, gera-se lucro a partir do consumo do bem (re)criado com alguma inovação, em relação ao anteriormente lançado e já conhecido (ROSSINI, 2015).

Embora o juízo de valor corrente sobre os *mashups*, por parte da crítica, seja desfavorável, não se pode negar a sua existência enquanto novo gênero; proveniente do meio digital próprio do século XXI, não podemos ocultar a sua importância no que tange ao estímulo à leitura e à aproximação dos novos leitores aos clássicos. Trata-se de um fenômeno que aquece o mercado literário, aquecendo, do mesmo modo, o debate no meio literário.

Pode-se criar um *mashup* a partir da junção entre duas dimensões narrativas, onde a primeira seja estabelecida pelo cânone e a segunda seja uma alternativa original sobreposta à primeira, não necessariamente distorcendo-a completamente, mas como que “completando-a” com sugestões incomuns aos padrões da tradição literária ocidental (“incomuns” porque são necessariamente contaminadas pela cultura de massa e por tendências narrativas infanto-juvenis). Nesse ponto os *mashups* assemelham-se às *fanfics*<sup>1</sup>. Porém, as semelhanças param por aí, uma vez que as *fanfics* não possuem um fim comercial objetivo, resultando, quase sempre, numa espécie de jogo de diversão entre os fãs. Tais aficionados por quadrinhos, séries, filmes e literatura de massa, em geral, utilizam materiais sem permissão autoral, enquanto os criadores dos *mashups* são jovens escritores completamente voltados para o mercado editorial que pagam por direitos autorais ou lançam mão de obras canônicas em domínio público para produzirem suas obras:

A noção de reaproveitamento evidencia-se como característica universal acerca de determinadas práticas acerca do fragmento, com o propósito de construção de um novo sentido, proporcionado pela reorganização de outro preexistente. Remetem às versões; derivadas da fusão de técnica e inter-relações estéticas onde cada obra é original por si (SOUZA, 2009, p.18).

---

<sup>1</sup> *Fanfic* é uma forma reduzida para a expressão *fanfiction* [*fan/fã* + *fiction/narrativa ficcional*]. Trata-se de uma obra de ficção escrita por fãs de séries televisivas, filmes, quadrinhos, novelas etc. que lançam mão de personagens e situações existentes para desenvolver novos enredos, tramas e soluções. Não há originalmente um sentido profissional nas *fanfics*, as quais são consumidas, geralmente, por grupos específicos de leitores ou especialistas (fãs) em determinados gêneros textuais.

O sucesso desse novo gênero se deu pela nova roupagem dada aos clássicos, produto da união de acontecimentos insólitos às obras clássicas literárias, além de outros. Nesse novo gênero, os autores dos *mashups* apropriam-se da literatura considerada culta para, através dela, criarem suas obras, partindo da recriação e/ou reinvenção dos cânones, ou seja, criam títulos que misturam clássicos da literatura com seres sobrenaturais, tais como: vampiros, lobisomens, mutantes, discos voadores, bruxas, zumbis, etc., dando origem a acontecimentos inesperados e surpreendentes dentro da obra:

Numa sociedade dominada por uma explosão de conhecimentos como a atual, torna-se mais conveniente explorar as possibilidades de significação e ressignificação daquilo que já existe do que acrescentar informações redundantes, mesmo quando estas são produzidas por meio da metodologia e da metafísica do “original” (FOLETTI; FRANCESCHI, 2012, p. 119).

Apesar dessa intervenção direta na obra clássica que serve de base para o *mashup*, essa nova versão preserva, na maioria das vezes, a maior parte da obra original, uma vez que um dos principais objetivos é trazer o leitor para perto do cânone e não somente “deturpar” a história original, como muitos críticos ponderam. É o que podemos notar comparando as ideias presentes em dois capítulos que levam o mesmo título, “Denúncia”, e que estão presentes tanto no original *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, quanto no *mashup Dom Casmurro e os discos voadores*, de Lúcio Manfredi:

Estava entrando na sala de visitas quando ouvi alguém mencionar o meu nome e me escondi atrás da porta. A casa era na rua de Matacavalos, o mês de novembro, o ano é que é um tanto remoto, mas não sou eu que vou trocar as datas só para agradar às pessoas que não gostam de histórias antigas: era 1857 (MANFREDI, 2010, p. 07).

la a entrar na sala de visitas, quando ouvi proferir o meu nome e escondi-me atrás da porta. A casa era da rua de Matacavalos, o mês de novembro, o ano é que é um tanto remoto, mas eu não hei de trocar as datas à minha vida só para agradar as pessoas que não amam histórias velhas; o ano era de 1857 (ASSIS, 2005, p. 20).

Dessa maneira, podemos ressaltar que os novos escritores não só inserem novos elementos como também mesclam parte da narrativa original com outras incluídas depois, ou seja, é uma obra escrita por dois autores; por isso é que nas capas dos *mashups* sempre aparece o nome dos dois autores, como podemos



observar no *mashup* de Jovane Nunes feito a partir do romance de Bernardo Guimarães:

FIGURA 1 – CAPA A ESCRAVA ISAURA E O VAMPIRO.



Fonte: Disponível em: <[www.saraiva.com.br/a-escrava-isaura-e-o-vampiro-3065230.html](http://www.saraiva.com.br/a-escrava-isaura-e-o-vampiro-3065230.html)>. Acesso em: 10/05/2015.

*Orgulho e preconceito* [*Pride and prejudice*], de Jane Austen (1775-1817) é a obra que deu origem à publicação do primeiro e mais bem-sucedido *mashup* literário: *Orgulho e preconceito e zumbis* [*Pride and prejudice and zombies: dawn of the dreadfuls*], de Seth Grahame-Smith. Um sucesso de vendas, lançado pela editora Quirk books, na Filadélfia, Estados Unidos, em abril de 2009. A ideia de juntar a obra de Jane Austen aos zumbis já vendeu mais de um milhão de cópias, foi traduzido para vinte idiomas e serviu de roteiro para um filme norte-americano, *Pride and prejudice and zombies*, lançado em 2016.

*Razão e Sensibilidade e Monstros Marinhos* [*Sense and sensibility and sea monsters*], de Ben H. Winters, também publicada em 2009, é um outro exemplo de *mashup* que possui uma obra de Jane Austen como base. Outros *mashups* a partir da obra de Austen são *Emma and the vampires* [*Emma e os vampiros*] (2010),

de Wayne Josephson; *Emma and the werewolves* [*Emma e os lobisomens*] (2009), de Adam Rann; *The death comes to Pemberley* [*A morte chega a Pemberley*] (2011), de P. D. James; *Mr. Darcy, Vampire* [*Sr. Darcy, vampiro*] (2009), de Amanda Grange; *The phantom of Pemberley* [*O fantasma de Pemberley*] (2010), de Regina Jeffers; *Mansfield Park and Mummies* [*Mansfield Park e as Múmias*] (2009), de Vera Nazarian e *Northanger Abbey and Angels and Dragons* [*A Abadia de Northanger e anjos e dragões*] (2010), também de Vera Nazarian.

O autor Ben H. Winters, que já havia escrito *Razão e sensibilidade e monstros marinhos*, publicou em 2010 o livro *Android Karenina*, que tem como parâmetro inicial a obra *Anna Karenina*, do escritor russo Leon Tolstói. Outra obra que se utiliza da mesma perspectiva criativa é *Jane Slayre* [*Jane Assassina*] (2010), de Sherri Browning Erwin a partir da obra *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë.

Outros títulos de *mashups* construídos de modo similar são:

- *Snow White and the seven dead dwarves* [*Branca de Neve e os sete anões mortos*] (2011), de Bob MacLain;
- *Cinder and Ella* [*Cinder e Ella*] (2011), de Melissa Lemon;
- *Rapunzel's revenge* [*A vingança de Rapunzel*] (2008), de Shannon Hale (autor), Nathan Hale (autor) e Dean Hale (ilustrador);
- *Romeo & Juliet & Vampires* [*Romeu & Julieta & Vampiros*] (2010), de Claudia Gabel;
- *Robin Hood and Friar Tuck: zombie killers* [*Robin Hood e Frei Tuck: matadores de zumbis*] (2009), de Paul A. Freeman;
- *Wuthering heights and a werewolf... and a zombie too* [*O morro dos ventos uivantes e um lobisomem... e um zumbi também*] (2010), de Ralph S. King;
- *Wuthering bites* [*O morro dos ventos mordentes*] (2010), de Sara Gray;
- *Little women and werewolves* [*Mulherzinhas e Lobisomens*] (2010), de Porter Grand;
- *Little vampire women* [*Mulherzinhas vampiras*] (2010), de Lynn Messina;
- *I am Scrooge: a zombie story for Christmas* [*Eu sou Scrooge: um conto de Natal zumbi*] (2011), de Adam Roberts;
- *Alice in Zombieland* [*Alice no país dos zumbis*] (2011), de Nickolas Cook;

- *The war of the worlds – plus blood, guts and zombies* [*A guerra dos mundos – mais sangue, tripas e zumbis*] (2009), de Erick S. Brown;
- *The undead world of Oz* [*O mundo morto-vivo de Oz*] (2009), de Ryan C. Thomas.

Outra perspectiva criativa que tem crescido bastante no meio dos *mashups* literários é aquela que busca conciliar elementos historiográficos a narrativas ficcionais, mesclando dados históricos a elementos de imaginação. O autor Seth Grahame-Smith publicou em 2010 o livro *Abraham Lincon – O caçador de vampiros* [*Abraham Lincoln, vampire hunter*], que obteve grande sucesso de vendas e até foi adaptado para o cinema em 2012. Na mesma linha de criação estão as seguintes obras:

- *Unholy Night* [*Noite infeliz*] (2010), de Seth Grahame-Smith;
- *Jane Austen, vampire* [*Jane Austen, vampira*] (2010), de Michael Thomas Ford;
- *Henry VIII: wolfman* [*Henrique VIII: lobisomem*] (2010), de A. E. Moorat;
- *Queen Victoria: demon hunter* [*Rainha Vitória: caçadora de demônios*] (2010), de A. E. Moorat;
- *Move under ground* [*Ao submundo*] (2004), de Nick Mamatas;
- *George Washington: werewolf* [*George Washington: lobisomem*] (2011), de Kevin Postupack.

Aqui no Brasil, a editora Lua de papel lançou no mercado quatro *mashups*: *O alienista caçador de mutantes*, de Natalia Klein; *Dom Casmurro e os discos voadores*, de Lúcio Manfredi; *Senhora, a bruxa*, de Angélica Lopes e *A escrava Isaura e o vampiro*, de Jovane Nunes, todos lançados em 2010. Além desses, a editora Tarja lançou *Memórias desmortas de Brás Cubas*, de Pedro Vieira, também em 2010.

O sucesso desse novo gênero se deu pela nova roupagem dada aos clássicos, produto da união de acontecimentos insólitos às obras literárias clássicas, embora a crítica tradicional continue julgando-a a partir da noção de plágio:

Não é de hoje que o plágio tem sido considerado um mal no mundo cultural. Normalmente, a palavra é usada para designar algo francamente ruim, um “roubo” de linguagens, ideias e imagens executado por pessoas pouco talentosas que só querem aumentar sua fortuna ou seu prestígio pessoal (FOLETTTO; FRANCESCHI, 2012, p. 115).

Seja como for, essa mistura tem dado certo, pois, apesar das críticas recebidas, tal produção literária pode ser utilizada como instrumento mediador de ensino, incentivando a leitura por fruição, promovendo a aproximação entre aluno e cânone, provocando ou não, interesse pelo mesmo.

Esse novo gênero, apesar das críticas recebidas, pode e deve ser utilizado como instrumento mediador de ensino, incentivando a leitura por fruição, promovendo a aproximação entre aluno e cânone, provocando ou não, interesse por tal. Uma vez que, em linhas gerais, os *mashups* têm como principal fim, de acordo com Ferreira (2012), atrair novos leitores ao contato com grandes clássicos da literatura, ou com grandes personalidades da história, pois possui uma linguagem atual, o que facilita a aproximação dos jovens leitores a textos consagrados.

Apesar de alguns críticos considerarem a *literatura de massa* como uma questão puramente mercadológica, a mesma vem atraindo diversos leitores a cada ano e num ritmo crescente. No caso específico dos *mashups*, as narrativas desse novo gênero literário surgem a partir de obras canônicas ou de dados biográficos relativos a vultos históricos. Os temas são necessariamente reformulados para que se aproximem de temas comuns aos jovens ou à linguagem cinematográfica/televisiva e afeita à cultura de massa:

Observamos que, do mesmo modo que Grahame-Smith introduz zumbis na releitura da obra original, ele renova e cria um ambiente de igualdade entre os personagens masculinos e femininos, diferente do proposto inicialmente por Austen, onde homens e mulheres tinham seus papéis pré-estabelecidos pela sociedade da época. Deste modo, o romance oferece aos leitores uma igualdade nas relações de gêneros que geralmente não seriam encontradas nos textos originais de Austen, que acaba por aproximar, ainda mais, a nova narrativa da contemporaneidade (ROSSINI, 2015).

A linguagem utilizada nos *mashups* também é adequada aos jovens; em suas narrativas, os novos autores utilizam uma linguagem menos formal, com temas e jargões atuais que tendem a aproximar o texto e o público leitor. Um exemplo disso pode ser visto no seguinte excerto, retirado da obra *O alienista caçador de mutantes*, de Natália Klein:

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. 10).

A *literatura de massa* em geral, surgiu como forma de entreter e divertir o público; o *mashup* literário, em particular, tornou-se uma ferramenta de renovação de temas lítero-histórico-culturais do passado. Assim, o *mashup* pode ser considerado como um elo entre a geração atual, que por falta de maturidade pode até achar os clássicos desinteressantes, e a geração tradicional:

Esse rompimento das barreiras delimitadas entre aquele que produz (artista) e aquele que consome (público em geral) chega a seu ápice no *mashup* literário, onde o leitor se aproxima do texto exatamente porque ele foi alterado e reconfigurado nesse contexto onde se enfatiza a customização (GOMES, 2011, p.54).

O *mashup* é um gênero da era digital, o que facilita seu contato com os jovens, uma vez que os mesmos se encontram imersos em novas tecnologias: “a junção de dois universos diferentes dentro de um mesmo ‘produto’ ficou ao alcance do público com a popularização da internet” (FERREIRA, 2012, p. 14) e tem atraído diversos leitores pela sua familiarização ao mundo dos jovens:

A tecnologia, assim como qualquer produto social, não é por si só positiva ou negativa. Seu resultado prático vai depender grandemente do tipo de uso que dela fazemos. Nessa direção, os recursos oferecidos pela tecnologia de comunicação digital podem tanto mudar a sociedade, ampliando as possibilidades de acesso dos grupos excluídos, como aumentar ainda mais a distância e a exclusão existente (BRAGA, 2009, p. 189).

As críticas a esse gênero contemporâneo devem-se principalmente ao fato de ele estar diretamente relacionado à literatura de consumo, a partir da qual os autores (re)criam suas obras procurando atender somente as expectativas do público consumidor: “Como resultado, gera-se lucro a partir do consumo do bem (re)criado com alguma inovação, em relação ao anteriormente lançado e já conhecido” (ROSSINI, 2015). O que não se leva em consideração dentro desse quadro é que há, por certo, uma parcela de contribuição mínima em seu consumo quando pensamos no letramento dos alunos, uma vez que tal material estimula-os à prática da leitura, além de aproximá-los da literatura valorizada pelas instituições escolares promovendo, assim, o letramento literário.

### 3 LEITOR, LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

#### 3.1 A REAÇÃO DO LEITOR

De acordo com Colomer (2003), o entendimento da literatura enquanto um fenômeno comunicacional conduziu ao interesse pelo entendimento da razão de se considerar um texto como literário e sobre quais seriam os mecanismos necessários para se interpretar um texto dentro dessa perspectiva. Segundo a autora, foi justamente a chamada Teoria da Recepção, de tradição germânica, que desenvolveu tais questionamentos insistindo que o texto “não é o único elemento do fenômeno literário”, sendo importante também a observação da “reação do leitor” nesse processo (COLOMER, 2003, p. 95). Pelo fato de que a teoria literária tenha se especializado bastante através dos estudos estruturalistas, focados na análise intrínseca da obra, fez-se necessário, sob a ótica da teoria da recepção, que ocorresse uma inclusão imediata da figura do leitor e do contexto social da produção e uso da literatura a fim de se estimular um novo enfoque aos estudos sobre literatura.

Foi, portanto, através do movimento pós-estruturalista denominado de Estética da recepção, projetado por Hans Robert Jauss, da Universidade de Constança, na Alemanha, que o texto perdeu sua imutabilidade e o leitor tornou-se parte principal do processo de construção da nova teoria literária. Sua oposição aos “métodos de ensino da história da literatura, consideradas tradicionais e, por isso, desinteressante”, naquela época, era pautada numa provocação bastante estimulante à teoria literária (ZILBERMAN, 1989, p. 9).

O surgimento dessa nova concepção teórica só foi possível a partir de vários estudos anteriores que favoreceram o seu desenvolvimento. Um desses estudos, denominado *Verdade e método* e publicado em 1960, diz respeito à questão da hermenêutica, postulada pelo filósofo Hans Georg Gadamer. Influenciado pelo seu professor, o grande filósofo Martin Heidegger, o Gadamer desenvolveu uma teoria relacionada à compreensão dos textos que ia contra os moldes daquela época que, até então, considerava a interpretação das obras atrelada apenas a si mesma e ao seu autor. Essa nova perspectiva remete à

responsabilidade da interpretação a interação que ocorre entre o leitor e a obra no momento da leitura, levando-se ainda em consideração diversos fatores históricos, culturais e outros.

Segundo Zilberman (1989), esse novo conceito de hermenêutica serviu de grande contribuição para Jauss no desenvolvimento de suas teses uma vez que, para Gadamer, o processo de interpretação e compreensão estaria diretamente ligado ao papel do leitor. Seguindo os pressupostos hermenêuticos de Gadamer, a Estética da recepção atribui ao leitor o poder de compreender-se diante do texto, através de suas experiências, ao invés do pensamento de autonomia do autor e sua obra, ficando os mesmos condicionados à interpretação do seu público.

A autora salienta, ainda, que essa relação do texto com o contexto em que ele está inserido é um dos pontos de mais prestígio da teoria de Jauss, pois, de acordo com o teórico, o texto dialoga com o público em épocas distintas de diversas maneiras. Através dessa premissa, ele vem evidenciar que as compreensões variam de acordo com o tempo:

[...] investiga a literatura sob tríplice aspecto: o diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo; o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas; por último, o relacionamento entre a literatura e a vida prática (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

Corroborando essa mesma ideia, Cosson (2014b) entende a questão da leitura como um diálogo em que o leitor é capaz de produzir sentidos com outros leitores e com o mundo. Assim, a leitura poderia ser vista como “uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (COSSON, 2014b, p. 36).

Colomer (2003) também afirma que a teoria literária, ao admitir os fatores relacionados ao contexto histórico e cultural, progrediu muito, pois foi a partir daí que a centralidade do texto e de sua linguagem abriram espaço para novas formas de análises literárias.

Um dos conceitos oriundos da fenomenologia de Husserl abordado por Gadamer na sua hermenêutica diz respeito ao chamado “horizonte de expectativas”, dimensão teórica que Jauss incorporou à sua teoria. Tal dimensão é característica das circunstâncias interpretativas, e corresponde a um conjunto de expectativas que o leitor tem em relação a um texto. Não somos totalmente livres no ato interpretativo,

uma vez que somos moldados culturalmente com nossas crenças, costumes e princípios, ou seja, é como se na recepção houvesse uma provocação à extrapolação do texto, que vai além dos signos e do seu suporte:

Para Gadamer, tanto a experiência estética como o ato de conhecimento racional encerram um *sujeito cognoscente* que não existe como *tabula rasa*, mas como uma consciência complexa. Decorre daí a compreensão comunicativa ampla das expressividades modernas, sejam de signos com mensagens ostensivas ou não, compreendendo a leitura e a apreciação de uma obra audiovisual como ato de co-produção, como reunião de consciências (COSTA, 2010, p. 05).

Os aspectos mais marcantes da teoria da recepção para a literatura foram:

- a) A questão da historicidade, vista não de maneira cronológica, mas sim como acontecimentos que necessitam da interação entre leitor e obra;
- b) A importância do conjunto de experiências por parte do leitor, que serão acionadas durante a realização da leitura;
- c) A extrapolação do horizonte de expectativas, no momento de estranhamento da obra, o que é determinado pelo público leitor de diversas épocas;
- d) A influência do contexto histórico, ou seja, seu sentido está apto a mudar de acordo com a época.

Outras contribuições essenciais estão relacionadas à questão da sincronia e da diacronia. Nessa perspectiva, as obras literárias estão abertas não só a novas interpretações ao longo do tempo, como também são resultados do encontro diacrônico com o sincrônico. Isso, somado à experiência do leitor e o rompimento de seu horizonte de expectativa tornará possível uma criticidade da obra por parte do mesmo.

A pergunta que surge nesse contexto é inevitável: e a escola? Como ela tem se comportado diante desse novo cenário literário, em que o leitor deixou de ser coadjuvante e passou a ter um papel principal na teoria literária, com a perspectiva de interação entre público e autor?

A resposta imediata é bastante simples: nula. As nossas escolas ainda não abandonaram o antigo ensino voltado à estética tradicionalista. O que podemos observar é que, apesar das contribuições provenientes dessa prática de considerar o



leitor como parte integrante da obra e entendê-lo como uma peça indispensável ao processo de interpretação, meio século depois dos primeiros estudos voltados à estética da recepção, o ensino ainda está pautado nos antigos e tradicionais conceitos de análise literária, que:

Neste caso, focaliza-se o texto escrito e a ele atribui-se a concepção de autonomia, concepção segundo qual o texto é escrito é tido como completo em si mesmo, independente dos contextos de seu uso (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 186).

Além disso, as escolas têm priorizado o ensino tradicional pautado no texto verbal e excluindo outros tipos de linguagens; ela principalmente insiste em menosprezar os outros tipos de leituras que ocorrem fora do seu espaço, transformando, assim, as aulas de literatura em atividades insignificantes:

Mas recentemente, fazendo algumas considerações sobre três espécies de reducionismo – o pedagógico, o linguístico e o social – procurei chamar a atenção para o fato de que na constituição do **sujeito leitor**, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação, etc) e a sua prática de leitura não-escolar (ORLANDI, 1986, p. 45).

Dessa forma, podemos concluir que a escola prioriza o modelo autônomo em relação ao ensino dos textos. Rejeita, por conseguinte, o conjunto de experiências que o leitor carrega na sua bagagem literária:

A escrita seria autônoma e independente, seria suficiente por ela mesma para a produção de sentido. Ao mesmo tempo nesta concepção autônoma, os textos eleitos pela escola como dignos de serem lidos deveriam ter o mesmo significado para todos os leitores (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 189).

Em oposição às teses fundamentais da teoria da recepção, a escola continua seu trabalho de letramento literário de maneira uniforme e em descompasso com a nova realidade de leitura advinda dessa nova base teórica, sendo assim:

Cria-se um desconforto em relação às aulas de literatura, pois a escola espera que os alunos leiam uma literatura com a qual estes não estão familiarizados e com certo grau de especificidade que eles não conhecem (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 190).

Dessa forma, percebe-se que no contexto atual, nosso ensino ainda tem um longo caminho a percorrer, em que devemos colocar o aluno como peça principal da leitura literária dentro e fora da escola, uma vez que “o conhecimento não chega a ser uma iluminação súbita, mas um *continuum* de experiências que resgatam dados e os orientam em determinada direção” (COSTA, 2010, p. 06).

A escola deixa de estimar as leituras que agradam aos alunos, pelo seu baixo valor estético, deixando de atrair novos leitores às leituras canônicas, como é o caso dos *mashups*, por considera-las leituras desvalorizadas. A tendência é a de se perder uma boa oportunidade de se “aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literária” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 187):

Ao fazer isso, a escola faz mais: ao mesmo tempo supõe e recusa (ou seja, desqualifica) essa forma de conhecimento que a escola já tem, e que atesta o fato de que ele é sujeito-leitor de outras formas de linguagem e também fora da escola (ORLANDI, 1986, p.46).

Se a escola quer ser bem sucedida na questão do letramento literário e quer que seus alunos adquiram a prática da leitura literária tem que partir de suas práticas de leituras, uma vez que seguindo as teorias desenvolvidas por Jauss, Zilberman (1989, p. 33) afirma: “a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando esta se mostra apta à leitura”. Pois, somente dessa maneira, pode ser desenvolvida nos nossos alunos a competência literária necessária à interpretação de textos.

Quando falamos na dimensão da compreensão de textos estamos lidando com a competência literária do leitor. O conceito de compreensão foi desenvolvido pela primeira vez por Bierwisch (1965) no âmbito do Gerativismo e corresponde a “capacidade humana que possibilita a produção e recepção de estruturas poéticas” (COLOMER, 2003, p. 93). De acordo com tal perspectiva, essa competência não seria inata, mas sim uma habilidade determinada por diversos fatores.

Para compreendermos melhor o que acontece no intelecto, no meio do processo, primeiro temos que conhecer as atividades desenvolvidas até que se adquira tal habilidade. Para isso, Colomer (2003) nos apresenta as quatro atividades

mentais desenvolvidas pelo leitor no momento da leitura, apresentadas por Concoran e Evans (1987):

- a) Configuração e imaginação: os leitores constroem o quadro mental, que lhes permitirá acompanhar a narrativa como se estivessem presentes.
- b) Previsão e retrospectiva: o leitor avança hipóteses sobre o desenvolvimento narrativo ou reflete sobre o que leu.
- c) Participação e Construção: os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto.
- d) Valorização e avaliação: os leitores elaboram julgamentos sobre o mérito do texto, embora também apliquem seus próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87)

Para os autores, essas atividades mentais podem ser facilmente desenvolvidas por quaisquer leitores, independentemente da idade. Mas esse não foi o único estudo voltado ao interesse de como os leitores elaboram seus significados; pelo contrário, diversos outros estudos abordaram o desenvolvimento cognitivo através da leitura. Um exemplo são as pesquisas relacionadas à ficção narrativa como forma indispensável na construção pessoal e cultural dos indivíduos:

A evolução dos interesses cognitivos conduziu finalmente, à concepção da narrativa como uma forma de construção da realidade e propiciou a pesquisa sobre o modelo linguístico e cultural exercido pelos contos (COLOMER, 2003, p. 91).

Uma dessas pesquisas, segundo Colomer (2003), diz respeito a como o indivíduo se aproveita dos recursos narrativos e de suas habilidades interpretativas para a compreensão e construção de sua própria realidade realizada por Bruner (1986):

Bruner chega a formular a ideia de uma forma de pensamento narrativo, que juntamente com o pensamento lógico-científico constituiriam duas modalidades de funcionamento cognitivo, as duas maneiras com as quais os humanos ordenam a experiência e constroem a realidade (COLOMER, 2003, p. 88).

Além dessa pesquisa, outra também muito relevante para a compreensão das narrativas está relacionada as personagens e às expectativas criadas pelo leitor a respeito delas, pois muitas demonstraram que é através das personagens que a criança é capaz de se situar na história. Outros estudos realizados, de acordo com a autora, mostraram que, desde pequenos, ainda no desenvolvimento da pré-

linguagem, os indivíduos já adquirem e desenvolvem funções ligadas às estruturas literárias, mostrando que é desde criança que participamos efetivamente do chamado letramento literário:

A inclusão de várias fórmulas de início e fim, o uso do imperfeito, a intenção de estabelecer relações casuais entre os acontecimentos, etc., supõem indícios que mostram que as crianças aprenderam, que as histórias requerem o uso diferenciado da linguagem (COLOMER, 2003, p. 90).

Outros pesquisadores também relacionaram a compreensão do texto literário à chamada Semiótica da cultura que, para eles, corresponde ao texto dentro do seu contexto, sendo que sua compreensão é basicamente elaborada no interior de cada cultura, teoria que através da análise literária poderia ajudar no ensino de crianças e jovens:

A análise da literatura infantil e juvenil deveria poder revelar, precisamente, “como” através de que textos e com que ajudas sociais se desenvolvem estas competências nas crianças e jovens, para torna-los capazes de participar, plenamente nesse tipo de comunicação (COLOMER, 2003, p. 94).

Teixeira (2011) nomeia essa teoria como sua favorita, não só pela relevância de várias pesquisas já realizadas, mas também pela coerência encontrada nesse método, que para ela, corresponde ao melhor, no que diz respeito à análise de texto.

Segundo a autora, essa teoria é concebida como a da significação, e dá-se a partir de três elementos interligados. O fundamental, baseado, simplesmente, nas ideias de oposição, articulando o ínfimo de sentidos. O narrativo, que aborda basicamente, a questão da mudança de estado. E o discursivo, que assume conceitos e valores transpostos aos objetos, transformando as estruturas narrativas em discurso:

Os elementos desses três níveis de geração do sentido constituem o plano do conteúdo de um texto, que se manifesta por meio de um plano de expressão. A expressão é o arranjo material de um conteúdo, a forma de manifestar, por meio de uma linguagem, ideias, conceitos, histórias (TEIXEIRA, 2011, p. 144).

Para Colomer (2003), outro estudo ímpar e de grande importância no campo da compreensão do elemento literário foi a teoria literária desenvolvida por

Even-Zohar que abordou a questão como sendo uma polissemia, ou seja, para ele, trata-se de um polissistema literário, isto é, um sistema que engloba outros sistemas. Esse, sendo dividido em sistema canônico e não-canônico, em que o primeiro seria o sistema central e estaria rodeado pelo segundo, que por sua vez, possui ainda, vários outros subsistemas:

Qualquer fenômeno literário comporta ao menos três elementos identificáveis: autor(es), textos(s), leitor(es), assim como suas relações de produção, de recepção, de difusão, de consumo que implicam que um [...] texto possa ser ficcional ou não, que possa ser classificado como literário ou não-literário, em função das normas admitidas ou administradas pelas instâncias pertinentes. Estas relações implicam que nenhum fenômeno literário se concebe *in vácuo*; ele se fundamenta em alguns códigos, alguns modelos, implícitos ou explícitos, implica relações entre os elementos, alguns dos quais são dominados, ou não, em certos momentos, segundo os critérios de seleção e avaliação do curso (MOISAN, 1990 *apud* COLOMER, 2003, p. 94-95).

A compreensão do texto literário está intimamente ligada à figura do leitor de acordo com Iser (1996). Este autor elabora a teoria do efeito, através da qual ele procura analisar no ato da leitura individual os efeitos provocados no leitor. Para isso, ele parte de várias concepções de leitores já existentes até a elaboração do que ele chamará de leitor implícito. O autor destaca três tipos principais: o arquileitor, de Riffatere; o leitor informado, de Fish e o leitor intencionado, de Wolff. Importante notar que todas elas, apesar do interesse cognitivo ser distinto, corroboram com o mesmo objetivo, que é o de introduzir a figura do leitor na compreensão do fenômeno literário, uma vez que, sem essa introdução do leitor, nenhuma teoria na atualidade ligada ao texto literário constituiria sentido pleno:

O arquileitor apresenta um meio de verificação que serve para captar o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. O leitor informado é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da sequência de reações, estimulada pelo texto, e visa aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor. Por fim, o leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor (ISER, 1996, p. 72).

Mas é através do seu próprio conceito de leitor implícito que o autor vem explicar como se dá o processo de compreensão do texto, uma vez que, para ele, esse processo se dá ainda na composição do texto, já que a figura do receptor pode ser antecipada no momento da construção do texto e consumada no momento da leitura. “O autor antecipa na criação, os movimentos daquele que um dia terá o texto

em suas mãos, deixando pistas para o mesmo, explícitas ou implícitas no próprio texto ou por recorrência a outras fontes de conhecimento” (ANTUNES, 2007, p. 03).

Assim, o autor acredita que, de uma certa forma, todo texto literário pré-determina o papel a ser desempenhado pelo seu futuro receptor, antecipadamente. Isso só torna-se possível porque o papel do leitor está conectado à estrutura do texto e a estrutura do ato. Sendo que, só será possível a compreensão do sentido do texto por parte do leitor, no momento que o mesmo adotar o ponto de vista sugerido pelo autor no momento da construção do texto, vinculado com o quadro de referências, ou seja, com as perspectivas do texto:

Na ficção do leitor mostra-se a imagem do leitor em que o autor pensava, quando escrevia, e que agora interage com as outras perspectivas do texto; daí se pode deduzir que o papel do leitor designa a atividade de constituição, proporcionada aos receptores dos textos. Nesse sentido, o esquema descrito do papel do leitor é uma estrutura do texto. (ISER, 1996, p. 75)

Iser (1996) enfatiza também que a compreensão dependerá, além de uma ficção do leitor, das estratégias do texto, uma vez, que elas são responsáveis pela organização do texto em sua condição comunicativa, ou seja no seu contexto. Porém, essas estratégias limitam-se a oferecer ao leitor possíveis combinações, não sendo responsáveis pelo repertório e nem pelas condições de recepção. “A combinação tem como tarefa organizar os elementos selecionados de tal forma que eles podem ser compreendidos” (ISER, 1996, p. 179). Para ele, a base funcional do ato da leitura depende do repertório sugerido e das estratégias utilizadas pelo autor e pelo leitor:

Compreender o ato de ler como diálogo entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura, implica considerar que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura integral da obra, uma vez que o que ele conhece do assunto, do autor e as expectativas desencadeadas por uma primeira inspeção do material a ser lido, estabelecem as variações que irão definir a natureza de sua interação com o texto (ANTUNES, 2007, p. 04).

Iser (1996) aborda ainda outra questão indispensável no que diz respeito à compreensão, o sistema de perspectividade, que para ele é mais evidenciado na narrativa literária através de quatro elementos: “Trata-se da perspectiva do narrador, da perspectiva dos personagens, da perspectiva da ação ou enredo e da perspectiva

da ficção marcada do leitor” (ISER, 1996, p. 179). Sendo, que tal sistema caracteriza-se, principalmente pela escolha do repertório e as suas diversas possibilidades de combinações:

A leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das expectativas do leitor, como da informação armazenada em sua memória. Assim, a leitura passou a ser vista como busca intencionada de significado (COLOMER, 2003, p. 96).

A intenção comunicativa do texto pode ser captada pelo leitor a partir dessas combinações, dessas perspectivas de representação e são responsáveis pela recepção do texto, embasado, puramente, pela sua representação do mundo. “Deste modo, a estrutura de tema e horizonte relaciona a atividade de consciência do leitor à situação histórica” (ISER, 1996, p. 187).

Em síntese, essa teoria corresponde à capacidade que o leitor possui de compreender o texto, através de suas próprias experiências, somado à extrapolação de suas expectativas, constituindo assim, a construção de significado tão buscado por ele. “O ato de ler ou a leitura física de um texto é o encontro inalienável do leitor com a obra” (COSSON, 2014b, p. 168).

### 3.2 LEITOR E LEITURA

Nesse cenário, de explosão do conhecimento, a leitura vem tornando-se cada vez mais, uma ferramenta indispensável à humanidade, devido ao fato de que, é a partir e através dela, que os indivíduos produzem sentidos, e se integram efetivamente nas práticas sociais de letramento. “Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2014b, p. 33).

Porém, um dos maiores problemas que a escola, infelizmente, ainda enfrenta está relacionado à simples leitura de um texto, principalmente no que diz respeito à leitura de textos literários. Para Kothe (2007, p. 93), atualmente existe “um público de analfabetos literários, porém alfabetizados em termos eletrônicos”. A dificuldade aumenta ainda mais se o texto em questão for pertencente à literatura canônica, pois com o grande aumento das tecnologias torna-se cada vez mais difícil

encontrar maneiras de instigar a leitura dos clássicos, principalmente tratando-se do livro impresso. Assim, a maioria dos nossos alunos não aprecia ler as leituras impostas pela escola e acaba lendo somente por obrigação.

Para Zappone e Yamakawa (2013), esse problema só se torna maior no ensino de literatura porque há uma repulsa por parte da escola, ao letramento literário que se dá fora do âmbito escolar, fazendo com que os alunos tenham aversão às aulas de literatura. “Perde-se a oportunidade de aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literária” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 187).

Nesta perspectiva, como mudar essa realidade, quebrando possíveis barreiras existentes entre literatura e aluno, despertando ao mesmo tempo seu interesse pela leitura, transformando-a em hábito? Vivemos como “ilhas”, cercados de informações e atrativos por todos os lados, não dando assim, a devida importância à leitura, nem mesmo nos momentos de lazer:

A leitura não é uma forma comum de lazer. Ao contrário, ela está bem abaixo da televisão, a campeã absoluta da preferência nacional, com 85% da população, seguida, pela escuta de música ou rádio, com 52%. Ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência (COSSON, 2014b, p. 12).

Diversos fatores contribuem para o resultado desses dados, pois, vivemos em um país onde o incentivo à leitura literária é precário, e onde a maioria das famílias também não podem e não assumem a responsabilidade de transformar a leitura em um hábito indispensável aos indivíduos. Por outro lado, a escola, que deveria instigar a leitura cada vez mais, fica totalmente presa aos moldes tradicionais e à fixação do cânone literário deixando, assim, de aproveitar-se do possível gosto dos alunos, que pode estar na literatura de massa, e com isso, começar a promover a leitura na escola, contribuindo para a leitura literária:

A literatura de massa parece quase não existir no Brasil, já que as massas não lêem. Elas vêem televisão, o seu folhetim é a telenovela, seu nível é demasiado próximo aos das “macacas de auditório” adoram ser chamadas de galera, com a esperança de aparecerem no vídeo, serem alguém, sendo ninguém (KOTHE, 2007, p. 91).



Mesmo que a leitura seja essencial na vida do ser humano, funcionando como instrumento básico ao acesso à informação, possibilitando que o cidadão seja um ser crítico, inovador e criativo, há um baixo índice de leitura entre os brasileiros, e isso é resultado do alto custo dos livros, dificuldade para chegar até as bibliotecas, ou até mesmo a inexistência das mesmas nas comunidades:

A literatura clássica, antiga e moderna, que poderiam ser uma alternativa a essa massificação da trivialidade (assim como a alta arte em geral), não é quase lida, seja por falta de dinheiro para comprar livros, seja pelo horror natural e hereditário por livros, seja pela falta de um bom sistema de bibliotecas públicas (KOTHE, 2007, p. 92).

Por esses e outros diversos problemas, a leitura que hoje em dia se tornou um instrumento fundamental na vida do homem, possibilitando que se abram novos caminhos para sua vida, principalmente a leitura literária, não está tendo condições de oferecer ao maior número de pessoas o prazer, a emoção e outras sensações que outros tipos de gêneros não oferecem, pois de acordo com os estudos de Silva (2013) em *Leitura, pesquisa e ensino*:

Literatura é arte, é um ato criador que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelhem aos que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformados em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção (COELHO, 1986, p. 30-31).

Nesse cenário de desvalorização da leitura, tanto pelo poder público, quanto pela família, e partindo do pressuposto, de que nós (professores) somos os principais mediadores de incentivo à leitura dos jovens é que devemos nos apropriar de todas as contribuições tecnológicas ou não, disponíveis para facilitar o ensino, aproveitando a apreciação literária dos alunos, que muitas vezes não são os textos considerados canônicos, para incitar cada vez mais o gosto pela leitura.

O livro de literatura tem um papel fundamental na formação dos nossos estudantes. Porém, o que se nota é a sua utilização de forma equivocada pela escola, o que tem provocado desinteresse aos alunos e transtornos aos professores. Uma das principais causas que contribui para que isso ocorra é o desprezo da escola em relação às práticas de leitura que agradam os alunos, abolindo-as do ambiente escolar, essa atitude faz com que os mesmos se distanciem cada vez mais, da leitura literária, pois de acordo Silva (2009), ao escolhermos um livro para

ser trabalhado na escola devemos considerar algumas questões relevantes ao aluno, como por exemplo, se os livros escolhidos tem atrativos que chamem a atenção dos alunos, despertando-os para a leitura dos mesmos: “Sobretudo, a escolha deve levar em conta o interesse ou, pelo menos, a curiosidade que o livro possa despertar, para que o efeito pretendido não seja frustrado” (SILVA, 2009, p. 44).

Sendo assim, se nós, professores, como agentes da leitura, quisermos que os nossos alunos adquiram a prática da leitura, temos que abandonar velhas e conhecidas práticas escolares, que enfocam apenas nas análises da obras, e partir do gosto literário dos alunos, que muitas vezes corresponde à literatura de massa, para um ensino que aborde a obra em sua totalidade:

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa, etc. (TODOROV, 2010, p. 28-29).

Ao se fazer a seguinte questão: “*A Literatura é realmente uma necessidade básica para o ser humano assim como a saúde, o alimento, etc.?*” Candido (2004) entende como óbvia a resposta segundo a qual todo ser humano tem direito à literatura, que para ele, não se trata apenas, da literatura consagrada canônica, mas, podem ser representadas por todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático, e todos os tipos de cultura, desde o folclore, lendas, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações: “Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CÂNDIDO, 2004, p. 174).

Sendo assim, o autor afirma que a Literatura não corrompe, nem edifica, no que podemos dizer do bem ou do mal, mas ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver, e, acaba desenvolvendo em nossa vida a medida exata o que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, e ao nosso semelhante.

Para Cosson (2014a), apesar de todos os desafios, a escola deve proporcionar uma leitura contínua e prazerosa para seus alunos, despertando-os ao interesse por todos os tipos de atividades que envolvam os gêneros literários, facilitando o hábito de ler e a produção de textos, promovendo assim, o letramento literário efetivo dos alunos:

Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014a, p. 30).

Depois de adquirirem o gosto pela leitura, nossa outra aspiração é que nossos alunos adquiram uma leitura crítica. Cabe, então, às instituições de ensino (uma vez que são as principais promotoras do ensino da linguagem) garantir ao aluno o acesso à literatura, em meio a tantas outras leituras, estimulando, assim, não só a leitura por fruição, mas, principalmente, uma criticidade dos textos literários, promovendo dessa forma, o real letramento literário dos sujeitos:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Enfim, as pesquisas sobre leitura estão avançando nos últimos anos e o texto literário vem recebendo uma atenção maior a cada dia. Sua análise, que antes era baseada apenas na sua estrutura, agora aborda aspectos diversos, como a interpretação feita pelo leitor. Porém, o que se nota é um grande distanciamento entre a teoria e a prática, pois o nosso sistema de ensino ainda não conseguiu progredir, apesar de todas as contribuições oriundas desses estudos.

### 3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

A autonomia dos textos que, por si só, são explicáveis, sem considerar as diferentes interpretações e seus contextos, a história da literatura ensinada de maneira cronológica, o advento das novas tecnologias e o despreparo dos professores para trabalharem nesse novo contexto social; esses são alguns dos problemas que norteiam nosso sistema educacional atual e dificultam a questão do letramento literário. E o que fazer diante de tantas dificuldade? Como garantir práticas de letramentos autênticas? Como assegurar o letramento literário legítimo aos nossos alunos?

Letramento, de acordo com Magda Soares (2004), é um termo amplo e complexo, que surgiu recentemente, e diz respeito ao estado ou à condição de pessoas alfabetizadas ou não, possuírem habilidades e capacidades de se envolverem em práticas sociais que abrangem dois elementos principais da alfabetização e da sociedade: leitura e escrita; Letramento, nesse contexto, pode ser entendido como aquilo “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Ainda, segundo a autora, a palavra *letramento* abarca uma complexidade de sentidos envolvendo a leitura e a escrita; sendo assim, chega-se à conclusão de que o letramento pode acontecer em vários níveis, dependendo das demandas do indivíduo, de suas necessidades, de seu meio, do seu contexto social e de sua cultura. Além disso, podemos perceber também que existem diferentes tipos de letramento na sociedade como: letramento digital, letramento matemático e etc.

Dentre estes, está o letramento literário, que para Cosson (2014a), não pode ser considerado apenas, como um gostar da leitura, a chamada leitura por fruição. O letramento literário tem que ir além; tem que se desenvolver uma prática de criticidade em relação à leitura literária, pois de acordo com ele, letramento literário também é “posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014a, p. 120).

Para o autor, o indivíduo que se apropria desse tipo de leitura consegue obter vários resultados positivos, durante a leitura literária, podendo se transferir para qualquer lugar do mundo, sem precisar sair do lugar, ou seja, a pessoa “viaja” durante a leitura, além de enriquecer seu conhecimento, ainda se torna uma pessoa com um senso crítico mais apurado e é capaz de resolver seus conflitos internos mais facilmente:

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2014a, p. 30).

Zappone e Yamakawa (2013), também corroboram com a ideia de que o letramento literário é apenas um, entre os múltiplos letramentos. E acrescentam, que

este por sua vez, ainda possui vários desdobramentos, porém nem todos são valorizados pela instituição escolar, que vem negando aos seus alunos o gosto pela leitura, quando se prende aos moldes tradicionais do ensino da literatura, e não valoriza outras formas de letramento literário que fazem parte da vida cotidiana do aluno.

Cosson (2014a) concorda com essa visão e reforça que a desvalorização e até mesmo a anulação de algumas práticas de leitura, deve-se ao simples fato de que as mesmas não fazem parte da leva de atividades que a escola tanto prioriza. “Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (COSSON, 2014, p. 34a). Além disso, há falha também ao atribuir ao texto um sentido único e pronto, pautado apenas nos autores e na própria obra em si, desconsiderando os seus leitores e as várias significações que podem surgir a partir de cada leitura:

Por outro lado o professor controla a discussão de tal maneira que se assemelha a um interrogatório, com indagações aos alunos sobre aquilo que acredita ser o mais importante na leitura da obra. Aos alunos resta responder a essas perguntas tentando adivinhar o que o professor deseja ouvir (COSSON, 2014, p. 115a).

Diante disso, como então tornar nossos alunos bons leitores, críticos e reflexivos se excluimos seus gostos literários na sala de aula, uma vez que, “Há um letramento literário escolar formal, regido por normas e convenções de leitura e há outro letramento literário, o social” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 187), em que, este último, não é considerado pela instituição educacional, que insiste em valorizar apenas o primeiro.

Para Cosson (2014), outro principal problema do ensino literário centraliza-se, no que diz respeito à não leitura dos textos, ou somente na leitura dos mesmos. Já que os livros didáticos que chegam nas escolas, apresentam apenas fragmentações de algumas obras e quando os alunos têm acesso à uma obra completa, o trabalho com ela, resume-se apenas na sua leitura:

É necessário, portanto, que a escola compreenda que diferentemente das demais disciplinas ou letramentos, o letramento literário exige uma didática da incerteza, da perseguição, do indizível, do encontro das subjetividades. É uma didática que também seja prazerosa, que trabalhe com a corporeidade dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de suas relações sensíveis

com o mundo, que desenvolva a emotividade e a imaginação propiciando momentos plenos de respostas às esperas desses alunos, vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 90).

Portanto, conclui-se que o letramento literário pode ocorrer tanto dentro como fora da escola; porém, é dever das entidades escolares proporcionarem esse tipo de letramento. Entretanto, esse ensino tem se dado de forma errônea, uma vez que os professores contentam-se com a simples leitura dos textos, ao invés de trabalhá-los efetivamente. Além do mais, a escola vem valorizando apenas algumas práticas literárias que ocorrem dentro do seu ambiente, em detrimento a outras, que são praticadas fora dela e, que por isso, são julgadas dispensáveis.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR INTERMÉDIO DA PESQUISA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO

O método escolhido para a pesquisa foi a pesquisa-ação que, segundo Tripp (2005, p. 10), pode ser vista como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Depois da escolha da metodologia foi selecionada uma das escolas públicas de Marabá, que possui seu ensino voltado somente para alunos de 6º ao 9º ano, para aplicar um questionário referente à questão da leitura e do gosto literário dos alunos, como também apresentar o projeto para e desenvolver uma sequência básica de leitura que envolvia o gênero *mashup*.

Primeiramente, para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário com 5 questões a duas turmas de 9º ano, sendo uma com 40 alunos e outra com 35 alunos, totalizando 75 alunos. Importante salientar que quatro das questões eram subjetivas e relacionadas com a questão da leitura e apenas uma delas, a última, estava ligada diretamente ao tema dos *mashups literários*.

Depois da aplicação dos questionários, voltamos à escola, em outro momento, para apresentação do projeto e para darmos início a uma sequência básica de leitura utilizando dois clássicos da literatura brasileira, a saber, *O Alienista*, de Machado de Assis, e *Senhora*, de José de Alencar. Além de tais obras também foram apresentados os seus respectivos *mashups*: *O Alienista, caçador de Mutantes*, de Natália Klein, e *Senhora, a bruxa*, de Angélica Lopes, culminando numa produção textual correspondente a uma resenha de uma dessas obras.

#### 4.1.1 Questionário

A aplicação do questionário foi feito em um dia, com duas turmas diferentes de 9º ano de uma escola pública de Marabá: uma com 40 alunos e outra com 35. Os alunos responderam o questionário sem nenhuma dificuldade. Nele havia cinco questões, as quais transcrevemos abaixo:

1. O que, em sua opinião, faz com que uma obra em prosa (romance, conto, crônica) seja interessante para um leitor?
2. O que chama mais a sua atenção numa narrativa?
3. Você prefere ler obras cujas narrativas representam os dias atuais ou obras cujas narrativas representam épocas passadas ou mundos imaginários/míticos?
4. Você gosta de livros ou filmes cujos temas dizem respeito a vampiros, lobisomens, zumbis, extraterrestres, fantasmas e monstros?
5. Se você tivesse que escolher livros apenas pelos títulos, qual obra dentre os seguintes pares você escolheria?
  - a)  *Dom Casmurro* ou  *Dom Casmurro e os discos voadores*
  - b)  *A escrava Isaura* ou  *A escrava Isaura e o vampiro*
  - c)  *O alienista* ou  *O alienista caçador de mutantes*
  - d)  *Senhora* ou  *Senhora, a Bruxa*

#### 4.1.2 Apresentação do projeto

Depois do questionário respondido, foi escolhido um dos 9º anos (no caso, o 9º B, com 35 alunos) para a apresentação do projeto e aplicação da sequência básica de leitura. O projeto foi apresentado aos alunos através de slides explicativos, com o intuito de expor o gênero *mashup* e seus objetivos, além de promover o primeiro contato visual entre alunos e gênero literário.

Na apresentação do projeto buscamos mostrar, principalmente, como é grande o campo da abordagem dos *mashups*, que nasceu com a criação de novas músicas, oriundas da junção de outras e está se ramificando em outras áreas que estão utilizando a mesma técnica. Nesse momento, os alunos mostraram-se surpresos com um tema totalmente desconhecido para eles, pois os mesmos disseram nunca ter tido contato com um *mashup* literário, ao contrário das músicas criadas a partir da técnica dos *mashups*, que já faziam parte do universo da maioria deles, mesmo que eles ignorassem a sua nomenclatura.



Fato interessante e surpreendente foi a grande aceitação que os *mashups* tiveram por parte dos alunos. Somente com apresentação das capas dos livros nos *slides*, via projetor multimídia, eles demonstraram interesse pelo assunto bem como comprometimento com o trabalho que seria desenvolvido.

#### 4.1.3 Sequência básica de leitura

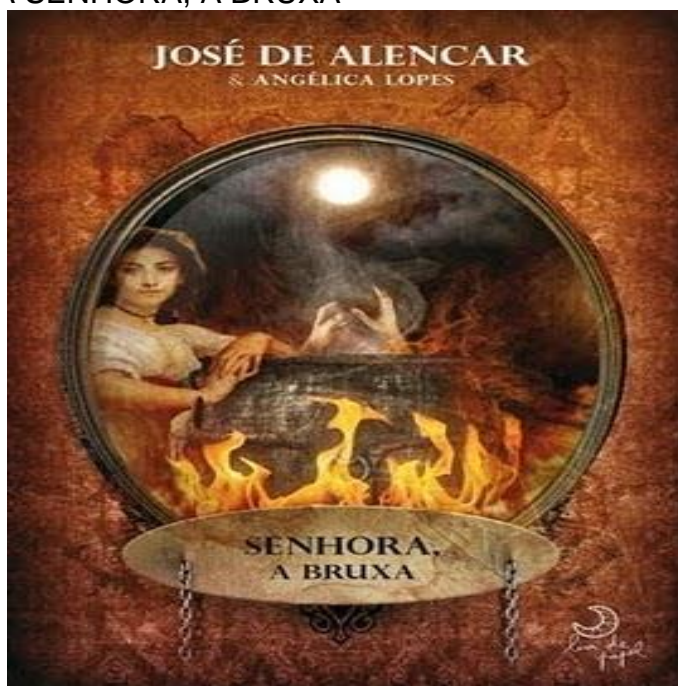
Primeiramente, a sequência básica de leitura utilizando o gênero *mashup* foi dividida em quatro etapas. Para tanto, foi seguido o método proposto por Cosson (2014a; 2014b), para quem a proposta deve contar os seguintes estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação. Importante notar que ainda foi realizada uma atividade extra durante o estágio de leitura, o que o autor chama de intervalo de leitura.

No primeiro momento, o da **Motivação**, foi escolhido para a leitura dos *mashups*, na sala de aula, as obras *O alienista caçador de mutantes*, de Natália Klein, e *Senhora, a bruxa*, de Angélica Lopes, com o objetivo de aproximá-los aos textos originais que serviram de base para a criação de tais obras. Metade da turma ficou com a leitura de um livro e a outra metade com o outro.

FIGURA 2 – CAPA DO ALIENISTA CAÇADOR DE MUTANTES



FIGURA 3 – CAPA SENHORA, A BRUXA



Fonte: Disponível em: <[www.saraiva.com.br/senhora-a-bruxa-3065230.html](http://www.saraiva.com.br/senhora-a-bruxa-3065230.html)>. Acesso em: 10/05/2015

De acordo com Cosson (2014a, p. 79), “o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois”. Sendo assim, esse planejamento teve o total de cinco aulas e a maioria dos alunos não conseguiu ler o texto completo, sendo que alguns pediram para terminar de ler em casa e outros preferiram não ler o fim da história, devolvendo-os no final da aula.

O segundo momento, que diz respeito à **Introdução**, foi o momento de apresentar aos alunos a obra original que deu origem aos *mashups* que eles leram (*O alienista*, de Machado de Assis, e *Senhora*, de José de Alencar). “Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” instrui Cosson (2014a, p. 60). Assim, a introdução foi feita em 01 aula, tempo suficiente para que os alunos tivessem o contato visual e tátil com os clássicos.

No terceiro momento, que correspondeu à **Leitura** da obra propriamente dita, os alunos levaram os livros para casa, sendo que metade da turma ficou com o livro de Machado de Assis e a outra com o livro de José de Alencar. Os alunos foram orientados a ler o livro até a sua metade, pelo menos, até a próxima aula, quando

seria feita uma atividade de intervalo com a intenção de conferir se eles realizaram, realmente, a leitura da obra:

Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura, dentro desse período, convém marcar os intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que se corre o risco de perder o foco da atividade (COSSON, 2014a, p. 64).

No nosso caso foi realizado apenas um intervalo. E como atividade de **intervalo** foram feitas duas palavras cruzadas, cada uma referente a uma das obras abordadas, sendo que as respostas correspondiam aos nomes das personagens das narrativas, o que garantiu mais 01 aula.

Para Cosson (2014a, p. 64), por certo, ao se acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor tem a possibilidade de ajudá-los a resolver ou, pelo menos, “equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura”, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade.

1) QUESTÕES DAS PALAVRAS CRUZADAS REFERENTES AO LIVRO *SENHORA*, DE JOSÉ DE ALENCAR:

- a) Quem é a personagem principal da história?
- b) Qual é o primeiro nome da pessoa por quem essa personagem é apaixonada?
- c) Como é o nome da senhora que cuida dessa personagem?
- d) Qual era do nome do Sr. responsável pela tutela dessa personagem?

**Respostas:**

- a) Aurélia
- b) Fernando
- c) Firmina
- d) Lemos

2) QUESTÕES DAS PALAVRAS CRUZADAS REFERENTES AO LIVRO O ALIENISTA, DE MACHADO DE ASSIS:

- a) Qual era o último nome do alienista?
- b) Qual o nome da cidade que ele morava?
- c) Qual era o primeiro nome do seu melhor amigo, que também era boticário da cidade?
- d) Qual era o nome da esposa do alienista?

**Respostas:**

- a) Bacamarte
- b) Itaguaí
- c) Crispim
- d) Evarista

Com relação ao último passo da sequência, a **Interpretação**, tivemos uma discussão em sala de aula sobre os textos lidos. Os alunos foram divididos em dois grupos: um que tinha lido os textos *O alienista* e seu respectivo *mashup*, e o outro grupo que tinha lido *Senhora e Senhora, a bruxa*. Na conversa, surgiram os seguintes questionamentos: quais as principais diferenças entre os dois textos lidos por eles? De qual livro mais gostaram? Por que razão gostaram mais desse ou daquele outro? De acordo com Cosson (2014b), essa participação dos alunos por meio da discussão é uma etapa fundamental no letramento literário, uma vez que “discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si, e com o professor” (COSSON, 2014b, p. 126). A discussão teve duração de duas horas. Antes da discussão, foram escolhidos quatro alunos para resumir as narrativas.

Depois da discussão, a proposta de interpretação sugerida foi a escrita de uma resenha crítica, na qual os alunos puderam opinar sobre o que acharam de um dos livros lidos, porque “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a

face mais visível da resistência ao processo de letramento literário” (COSSON, 2014a, p. 26).

A escolha desse gênero é pertinente uma vez que ele inclui dos objetivos em um só gênero. Pois, ao mesmo tempo que o professor verifica se a leitura foi realizada pelo aluno, também é feita uma avaliação do que foi lido, já que:

Desse modo, quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvam a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade (COSSON, 2014a, p. 46).

Antes da escrita dessa resenha foi exposto, através de slides, o conceito desse gênero, suas características e particularidades, as semelhança e diferenças existentes entre resumo e resenha, abordando a sua importância nos meios de comunicação, uma vez que são textos expositivos-argumentativos.

O que é explicitado na obra de Cosson (2014b, p. 124) quando o autor afirma que a resenha é “outra prática de comentário que pode ter seu uso ampliado na escola”, mas que faz-se extremamente necessário compreender antes que uma resenha é um texto que resulta da “combinação de uma apresentação com uma apreciação”. O autor aborda o gênero como sendo uma forma estreita do aluno se relacionar com a obra, a partir dos seus comentários.

Para a explanação do gênero resenha e da sua escritura por parte dos alunos foram necessárias 04 aulas. Sendo que duas ficaram para conhecimento do gênero e as outras duas para a produção do texto.

Apesar da turma de 9º ano escolhida possuir 35 alunos, no dia da produção só compareceram na escola 28 alunos, e somente 20 alunos concluíram a atividade proposta, sobre quatro obras diferentes. Sendo que 06 alunos fizeram a resenha do livro *Senhora*, 05 escreveram sobre *Senhora, a bruxa*, 04 escolheram *O Alienista* e 05 preferiram *O Alienista caçador de mutantes*. Importante lembrar que que a escolha da obra para a escritura da resenha ficou livremente a critério dos alunos. Eles poderiam optar por um dos livros, opção adotada por eles, ou escrever a resenha dos dois, do clássico e de seu respectivo *mashup*, o que não aconteceu.

Além desses quatro itens, essenciais à sequência básica de leitura, foram adicionadas mais três etapas: revisão, reescrita e socialização dos textos. Pois

vimos a necessidade de os alunos reescreverem seus textos adequando-os à proposta dada e as convenções da gramática. Como meio de incentivar o aluno à mais produções desse gênero, depois da reescrita, propusemos aos mesmos sua socialização através de um meio virtual, um *blog* com suas postagens.

Na etapa de **Revisão** do texto, em duas aulas foram abordadas questões relacionadas à adequação da proposta e às características do gênero, construção da Coesão e Coerência dos textos, uso das regras e convenções da gramática normativa. A correção foi feita a partir do seguinte quadro:

RESENHA CRÍTICA	
Adequação à proposta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborou uma resenha com um o tema propostos?</li> </ul>
Adequação às características estudadas do gênero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fez uso de linguagem formal, deixando clara a sua opinião?</li> </ul>
Coesão e coerência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza adequadamente a pontuação?</li> </ul>
Uso das regras e convenções da gramática normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto está correto em relação às regras de concordância e com relação à ortografia?</li> </ul>

Já a **Reescrita** do texto diz respeito ao momento em que os alunos reescrevem seus textos. Foram necessárias duas aulas para essa reescrita. Depois foi solicitado que os alunos digitassem seus textos para socialização. Para tal atividade, o ideal seria que todos fossem ao laboratório de informática. Porém, como a escola não possuía tal recurso, foi pedido aos alunos que digitassem em casa ou em alguma *lan-house*, para que essa etapa não fosse prejudicada:

Lendo, escrevendo, relendo e reescrevendo, ele procura cumprir o propósito primeiro de sua escrita, que é a interação/intercompreensão. Trata-se de, quando necessário, alterar as formas de dizer para garantir o propósito de dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz (SUASSUNA, 2011, p. 121).

Para a socialização das atividades, portanto, foi criado um *blog* sobre o gênero *Mashup*, onde foram postadas as resenhas dos alunos. E onde a versão digitada poderá ser encontrada, uma vez que a análise da resenha feita nesse trabalho foi realizada a partir de sua primeira versão que consta nos anexos desse trabalho.

Ao todo, foram necessárias 17 aulas presenciais, mais a leitura do clássico e a digitação dos textos que foram realizadas em casa.

## 4.2 ANÁLISE DE DADOS

A análise está dividida em duas partes. A primeira parte diz respeito à análise dos dados, obtida a partir do questionário com 05 questões e aplicado a 75 alunos de dois 9º anos. Na segunda parte foram analisados os comentários mais pertinentes da resenha crítica produzida por 20 alunos de um desses 9º anos.

### 4.2.1 Análise do questionário

Com relação ao questionário respondido pelos setenta e cinco alunos do 9º ano, obtivemos os seguintes resultados:

De acordo com Colomer (2003), diversas pesquisas já foram realizadas no âmbito da compreensão das narrativas, que contemplavam também, suas características e sua importância para o leitor, com resultados bastantes variados. Segundo a autora, os aspectos levados em conta foram muito variados e vão desde as referidas questões estruturais (demonstrando, por exemplo, que as narrativas que não começam com um acontecimento provocam pouco interesse no leitor) até os que respondem a questões de conteúdo (por exemplo, que as situações inusitadas impactam mais o leitor e são por ele mais lembradas).

Quanto à **primeira pergunta** de nosso questionário (“O que, em sua opinião, faz com que uma obra em prosa [romance, conto, crônica] seja interessante para um leitor?”) obtivemos os seguintes resultados, lembrando que, embora todos tenham expressado suas opiniões, 7 alunos não souberam responder corretamente o que foi solicitado:

ALUNO 65:

“É muito interessante para um leitor romance ou conto, muito legal”.

ALUNO 37:

“É interessante para ele escreve um livro”.

12 alunos, ao invés de responderem ao que foi solicitado, indicaram o tipo de obra que preferem, do qual destes, 7 optaram pelo conto e 5 escolheram o romance como preferido.

ALUNO 19:

“Conto, porque o leitor lendo faz com que ele esteja dentro do que ela tá lendo e o conto faz a pessoa viajar no tempo”.

ALUNO 15:

“Um conto é interessante para o leitor”.

ALUNO 28:

“Romance faz com que o leitor fique aprofundado na leitura de acordo com o seu gosto”.

ALUNO 72:

“Eu gosto de ler romance, drama suspense, livros que me levam a imaginar que conte algo sobrenatural ou emocionante”.



De acordo com Iser (1996), o leitor de romance, de alguma forma, é beneficiado pela questão de sua estrutura. O autor adverte, porém, que é a partir de sua imaginação que o horizonte de sentido é construído realmente:

Visto que a maioria de nós traz consigo expectativas específicas, a leitura do romance introduz uma diferença, pois esperamos encontrar, senão nossos amigos e a nós mesmos, pelo menos uma realidade social reconhecível, seja contemporânea ou histórica (BLOOM, 2001, 137).

Apesar de não terem compreendido o sentido exato da pergunta, esses alunos conseguiram expressar o que eles mais gostam numa obra em prosa, que é a questão da fantasia e da imaginação, pois quando eles afirmam que “faz a pessoa viajar no tempo” e “me levam a imaginar” estão corroborando o pensamento de alguns estudiosos, como Magalhães e Barbosa (2009):

Considerando a natureza e as funções da literatura, sobretudo a função estética, que aguça a sensibilidade e causa prazer, o letramento literário deve possibilitar ao aluno não apenas o reconhecimento das manifestações literárias no tempo e no espaço, mas sobretudo, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de fruição estética (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, p. 153-154).

Ainda sobre essa questão, 03 alunos disseram que o mais interessante numa prosa é a forma como ela é narrada.

ALUNO 13:

“A forma como o narrador narra”.

ALUNO 14:

“A forma na qual ela é contada”.

Tais alunos podem corresponder à figura do leitor implícito anunciado por Iser (1996), que o vê como um tipo de leitor pensado pelo autor no momento da escritura do texto determinando a estrutura do texto como forma de antecipação do

receptor enfatizando as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele:

Onde existe um leitor, existe também um ato de escritor, pois o texto só adquire pleno sentido ao alcançar um leitor desejoso por desvendá-lo. Assim, leitura e escrita inserem-se no texto, criando uma relação de comunicação entre escritor e leitor, visando à constituição de sentidos para o mesmo. (ANTUNES, 2007, p. 03)

Do restante, 03 pessoas opinaram afirmando que o que torna uma obra mais atraente é a sua capa:

ALUNO 33:

“O que chama mais atenção é a capa do livro”.

ALUNO 34:

“No romance o que mim chama mais atenção é a capa”.

Segundo Cosson (2014), a escolha pela capa do livro é a primeira etapa do processo da compreensão da leitura, chamada de “antecipação”, ou seja, diz respeito a todo processo realizado antes da leitura do texto em si. “A leitura começa nessa antecipação do que diz o texto”.

Apenas 1 se referiu ao lugar que se passa os fatos como importante.

ALUNO 62:

“O lugar onde se passa a história”.

E foram 07 os que atribuíram às personagens o sucesso da obra, como mostram as respostas abaixo:

ALUNO 54:

“Na minha opinião é interessante o modo como os personagens falam e agem”.

ALUNO 24:

“O que sempre me chama atenção em uma obra são os personagens, como cada um deles tem uma história única e como eles são inseridos à história todos juntos e apresentados ao leitor”.

Na obra de Colomer (2003) é enfatizado que já foram feitas várias pesquisas realizadas sobre esse viés. Para ela, essa escolha pelos personagens dentro da história corresponde a terceira atividade mental proposta por Concoran e Evans (1987), na qual o leitor através da identificação com os personagens, participa da sua construção “Participação e construção: os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto” (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87).

Mas a grande maioria dos entrevistados elegeu de forma direta ou indireta o enredo como o item principal na escolha dos livros, totalizando 42 alunos.

ALUNO 23:

“Eu acho interessante, porque sempre nas histórias tem um grande fato, esse grande fato que chama minha atenção, eu gosto muito dos contos pela invenção e pela imaginação”.

ALUNO 58:

“Ter um assunto interessante, que chame minha atenção”.

Destes, 42 alunos, 16 (além de elegerem o tema como parte mais interessante) dizem preferir temas de suspense, terror e mistérios:

ALUNO 72:

“Eu gosto de ler romance, drama, suspense, livros que me levam a imaginar que conte algo sobrenatural ou emocionante”.

ALUNO 41:

“Eu gosto quando é ação, mistério, algo que chame a atenção”.

ALUNO 02:

“Que tenha emoção, suspense, desafios e que seja interessante”.

Essas afirmações nos remetem à pesquisas já realizadas nesse âmbito e citadas por Colomer (2003), sobre o que os leitores consideram mais importante nas narrativas e que vem ao encontro desse mesmo pensamento:

Os aspectos levados em conta foram muito variados e vão desde as referidas questões estruturais (demonstrando por exemplo que as narrativas que não começam com um acontecimento provocam pouco interesse no leitor) até os que respondem a questões de conteúdo (por exemplo, que as situações inusitadas impactam mais o leitor e são por ele mais lembradas) (COLOMER, 2003, p. 86).

Observamos a repetição da palavra “interessante” três vezes, e da expressão “que chame atenção” duas vezes. Podemos afirmar, assim, que na faixa etária dos entrevistados, um tema atraente é peça fundamental para leitura e sucesso de uma obra, o que é aproveitado pelos agentes da literatura de consumo, como forma de atrair os seus receptores:

É preciso, sem dúvida, que o produto, para ser bem consumido, agrade, atraia, comova, sensibilize. Mas, para tal, o produtor/autor tem de estar em sintonia com o repertório ou universo mental do consumidor/leitor (CALDAS, 1943, p.14).

Já 03 alunos prestam mais atenção nos detalhes da narrativa:

ALUNO 43:

“Os detalhes”.

ALUNO 68:

“Detalhes é o que formam uma história interessante”.

No que diz respeito à **segunda pergunta** (“O que chama mais a sua atenção numa narrativa?”) as respostas foram diversificadas. Contudo, o enredo, com 33 respostas, assim como na questão 01, foi o mais citado pelos entrevistados.

ALUNO 46:

“Com certeza na narrativa o que chama mais a minha atenção são os fatos”.

ALUNO 56:

“O jeito que eles escrevem, o suspense, o medo e o romance, chama muito minha atenção”.

ALUNO 74:

“Romance e as aventuras, as dificuldades que o casal passa para ficarem juntos, terror, suspense”.

Vinte alunos nomearam o narrador como o que mais encanta os leitores.

ALUNO 05:

“O modo como o narrador descreveu o ocorrido ou o que está para acontecer entre as personagens”.

ALUNO 59:

“A forma como o narrador conta a história”.

Essa escolha do narrador demonstra-se importante no processo de aquisição da competência narrativa, pois é a partir dela que o leitor poderá formular mentalmente um quadro que possibilitará um acompanhamento da narrativa, é o que afirma Concoran e Evans *apud* (COLOMER, 2003, p. 87) “Configuração e imaginação: os leitores constroem o quadro mental, que lhes permitirá acompanhar a narrativa como se estivessem presentes”, sendo que essa, é a primeira atividade mental de qualquer leitor.

Importante notar que as personagens são as preferidas de 17 entrevistados.

ALUNO 50:

“Chama mais atenção os mistérios dos personagens, e o suspense”.

ALUNO 31:

“A narrativa em si. As personagens e suas características”.

2 entrevistados não souberam responder, enquanto 1 aluno disse que nada chama sua atenção numa narrativa, enquanto outro disse que tudo chama a atenção.

ALUNO 29:

“Nada”.

ALUNO 25:

“Todos os pontos, principalmente os romances e as aventuras”.

Suponhamos que um aluno citou o Clímax, quando citou a sua curiosidade:

ALUNO 39:

“A curiosidade de saber”.

No exemplo abaixo, apesar do aluno primeiro citar o narrador como o que ele mais gosta numa narrativa, podemos interpretar na segunda oração, que ele também aprecia o clímax, podendo assim, formular hipóteses do que acontecerá na história. “Previsão e retrospectiva: o leitor avança hipóteses sobre o

desenvolvimento narrativo ou reflete sobre o que leu” (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87).

ALUNO 05:

“O modo como o narrador descreveu o ocorrido ou o que está para acontecer entre as personagens”.

Com relação à **terceira questão**: “Você prefere ler obras cujas narrativa representam os dias atuais ou obras cujas narrativas representam épocas passadas ou mundos imaginários/míticos?”

31 leitores responderam que preferem ler histórias do mundo imaginário. é mais interessante.

ALUNO 24:

“Eu sempre prefiro ler coisas que fogem da realidade como livros ou textos que apresentam dragões, fadas, castelos e muitas outras coisas que não são reais em nosso mundo”.

ALUNO 39:

“Mundo imaginários, porque é legal e a gente pode imaginar o que quisermos”.

ALUNO 55:

“Eu prefiro ler o mundo imaginário porque assim eu posso ficar sempre sonhando acordada”.

ALUNO 56:

“Gosto do mundo imaginário porque a gente também pode entrar no mundo da imaginação”.

ALUNO 75:

“Prefiro ler livros aonde há um mundo no qual eu nunca poderei ir”.

A afirmação do aluno 75 é bastante sugestiva, fazendo-nos remontar ao que afirma Silva (2013) quando diz que o livro literário pode oferecer aos seus leitores prazer, emoção e outras sensações que outros tipos de gêneros não oferecem:

Literatura é arte, é um ato criador que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelhem aos que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformados em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção (SILVA, 2013, p. 30-31).

É devido a isso que a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas.

16 alunos também opinaram pela leitura de narrativas de épocas passadas:

ALUNO 72:

“Prefiro histórias antigas, coisas sobrenaturais, mitos”.

ALUNO 36:

“Eu prefiro obras de épocas passadas, pois acho muito boas e que mostram e ensinam sobre acontecimentos passados”.

ALUNO 01:

“Eu prefiro ler épocas passadas tem várias histórias legais”.

20 ficaram com as narrativas dos dias atuais:

ALUNO 32:

“Prefiro a dos dias atuais”.



ALUNO 31:

“Narrativas que apresentam os dias atuais”.

ALUNO 02:

“Prefiro ler obras que representam os dias atuais, mas também gosto de algumas do passado, que são bem legais”.

Somente um aluno não respondeu à referida questão e sete disseram que gostam de todas as épocas:

ALUNO 25:

“Eu gosto de tudo, gosto de todas as histórias, não me importo de qual época seja se me chama a atenção leio cada dia mais intensamente”.

ALUNO 23:

“Eu gosto de ler um pouco de todos eles, mas gosto de ler muito mais e acho interessante épocas passadas e mundos imaginários míticos acho mais legal”.

Já no que diz respeito à **questão número 4** (“Você gosta de livros ou filmes cujos temas dizem respeito a vampiros, lobisomens, zumbis, extraterrestres, fantasmas e monstros?”), apenas um dos entrevistados disse não gostar desses temas, contra 74, que disseram gostar.

ALUNO 02:

“Não sou fã desses filmes, mas às vezes assisto”.

Desses 74 alunos, 36 afirmaram que preferem assistir filmes a ler livros com essas temáticas:

ALUNO 23:

“Eu gosto mais de filmes que tem essas especialidades”.

ALUNO: 16

“Eu gosto muito de filme de monstros e fantasmas. Eu acho que esse filme deixa a pessoa que está assistindo curiosa e um suspense no ar”.

ALUNO 32:

“Filmes, *Diário de um vampiro*”.

Na afirmativa acima é importante ressaltar que além da resposta, o entrevistado ainda cita um nome de um filme que provavelmente já assistiu. Isso nos lembra o que afirma Costa (2010) quando sugere que o fenômeno cinematográfico sempre foi “objeto de especulação dos historiadores e dos sociólogos preocupados com os efeitos da escalada de um discurso de massa como formador de opinião”, em sentido amplo – opinião política, critérios de gosto, prescrição de comportamentos (COSTA, 2010, p. 17).

Outros sete alunos elegeram os livros como seus favoritos:

ALUNO 41:

“Sim! Eu acho que chama mais atenção quando uma história tem monstros, porque dá uma curiosidade a mais”.

ALUNO 50:

“Sim, porque esses livros trazem um mistério que ficamos curiosos para saber o que ocorre durante a narrativa e o fim, os livros trazem diferentes modos de expressar um mundo que não existe”.

ALUNO 59:

“Eu gosto de ler sobre vampiros, zumbis, extraterrestres, fantasmas e monstros, principalmente de fantasmas”.

31 não fizeram distinção, indicando gostarem tanto de um como de outro.

ALUNO 53:

“Gosto, apesar de saber que esses temas são apenas resultado da nossa criativa imaginação”.

ALUNO 58:

“Sim, gosto muito de livros ou filmes com um pouco de drama, terror, com um toque mais sinistro”.

ALUNO 71:

“Sim, eu gosto muito, acho bastante legal”.

De acordo com Colomer (2003), através de pesquisas já obtidas, seja escrita ou audiovisual, a maneira de transmissão e recepção das narrativas não interfere no processo de aquisição e compreensão das mesmas, pois mesmo que a pesquisa sobre este aspecto tenha sido limitada, “ela parece indicar que o receptor trabalha igualmente nos processos profundos de compreensão, seja qual for a forma pela qual se realizem as narrativas” (COLOMER, 2003, p. 86).

A **quinta** e última questão é a única do questionário que diz respeito diretamente ao tema projeto: “mashups literários na escola: a literatura de massa como provocação à literatura canônica?”

Ela ainda está subdivida em quatro questões objetivas com duas escolhas cada: “Se você tivesse que escolher livros apenas pelos títulos, qual obra dentre os seguintes pares você escolheria?”

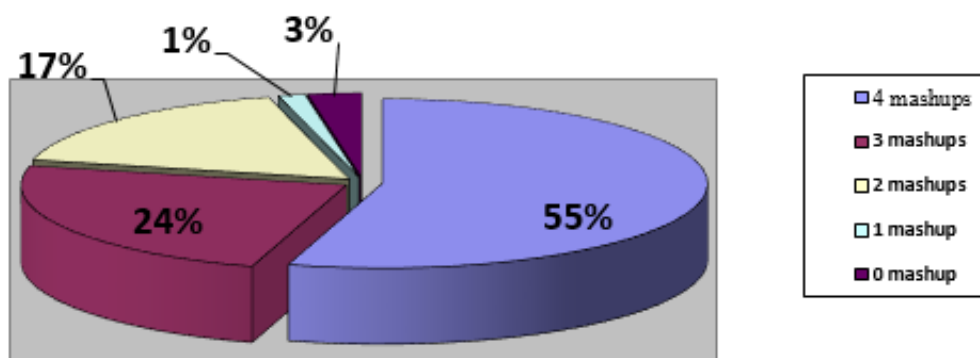
- e)  *Dom Casmurro* ou  *Dom Casmurro e os discos voadores*
- f)  *A escrava Isaura* ou  *A escrava Isaura e o vampiro*
- g)  *O alienista* ou  *O alienista caçador de mutantes*
- h)  *Senhora* ou  *Senhora, a Bruxa*

A elaboração dessa questão está relacionada ao aumento de consumo referente aos *best-sellers* e à literatura de massa como um todo. Com o acesso mais frequente por parte dos leitores a livros que surgem no mercado, com diversas traduções para outros idiomas e adaptações para o cinema, tais obras atingem o sucesso rapidamente, gerando mais interesse do público em geral.

O resultado demonstrou que os leitores são apreciadores de narrativas que envolvem temas sobrenaturais, como bruxas, vampiros, lobisomens, extraterrestres, etc., pois dos 75 alunos, 45 alunos preferiram a leitura dos quatro *mashups* à leitura dos clássicos originais. 18 estudantes elegeram, pelo menos, três dos *mashups*, 13 entrevistados escolheram dois dos *mashups*. Somente 01 aluno marcou apenas uma das opções com *mashups*. E duas pessoas não optaram pelos *mashups*.

Podemos visualizar, no gráfico abaixo, o percentual de alunos que optaram pela leitura dos *mashups* (escolhendo 4, 3, 2, 1 e nenhum) ao invés da leitura da obra original:

GRÁFICO 1 – OPÇÃO PELOS *MASHUPS* EM RELAÇÃO AOS ORIGINAIS



Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado dessa última questão demonstrou a escolha pela leitura dos *mashups*, ou seja, optou-se pela literatura de massa, de acordo com a grande maioria dos entrevistados, o que corresponde com a afirmação de Kothe (2007) a respeito desse tipo de produção literária. Para ele, esse gênero só existe porque possui um grande público receptor, ou seja, um determinado leitor que a aprecia. E a opção desse público por esses livros de “massa”, está ligada diretamente à determinados fatores mercadológicos, pois são neles que o leitor encontra uma

escrita de fácil compreensão, uma vez que são elaborados com palavras simples, usadas no cotidiano não necessitando, assim, de nenhum esforço para a sua compreensão.

Segundo Kothe (2007), essa escolha empobrece os indivíduos, uma vez que esses livros não são uma alternativa de lazer construtivo que leva o leitor a uma forma de conhecimento. Para ele, essa literatura de massa não contribui para um despertar crítico, nem para enriquecer o conhecimento dos seres humanos. Ao contrário, eles são somente uma forma de um entretenimento leve, uma diversão, e visam somente o descanso de nossas mentes, uma forma de lazer aos seu público-leitor.

Ao contrário do que afirma Kothe (2007), porém, Todorov (2010) garante que temos muito a aprender com os textos considerados não-literários, pois sempre que um livro da *literatura de massa* é lançado, consegue-se atingir um grande sucesso, já que, a cada dia, esses fenômenos literários são mais consumidos, pois o público receptor absorve essa literatura em grande escala, uma vez que é de fácil compreensão e baixo custo. O seu grande sucesso também está ligado aos temas novelísticos, que geralmente possuem um final feliz.

De acordo com Todorov (2010), essa escolha está condicionada, intimamente, ao conjunto discursivo presente na sociedade uma vez que nenhuma literatura nasce sozinha num vazio, ao contrário, ela nasce a partir da conjuntura de vários discursos. No caso da nossa pesquisa, o sucesso dos *mashups* literários entre os entrevistados deu-se, principalmente, por tratar-se de temas que atraem o público leitor jovem. O que já tinha sido evidenciado nas outras questões, quando os alunos nomearam “os acontecimentos”, “os fatos” como mais importantes nas narrativas.

Seu sucesso também se dá pela organização da narrativa que, na maioria das vezes, tem seu foco narrativo na trama novelística, ao invés de questões repletas de reflexões, que geralmente são encontrados apenas na denominada literatura culta. Seu enredo é composto de histórias que abordam questões ligadas ao além e a acontecimentos sobrenaturais como, bruxas, vampiros, discos voadores o que acaba estimulando a atenção do público-leitor.

É baseado nisso que a indústria editorial própria da literatura de massa vem apostando e divulgando cada vez mais os *mashups* literários, sempre com o

foco em conquistar seus leitores com temas atuais e uma linguagem simples e de fácil acesso:

Se por um lado, sua qualidade estética não merece atenção, não teria condições de se tornar objeto de discussão científica (duas questões bastantes duvidosas e subjetiva), por outro, não há dúvida quanto sua aceitação por parte do grande público que, não apenas os consome em grande escala (basta observar os índices de venda) como tem profundo respeito por seus criadores (CALDAS, 1987, p.14).

O grande índice de rejeição pelas obras clássicas e o favoritismo dos *mashups* dentre os jovens em idade escolar mostra também, segundo Cosson (2014a), que com relação à literatura, não podemos considerar o elemento canônico como único e verdadeiro, pois ele é apenas um, dentre os vários sistemas que se inter-relacionam, formando o conjunto literário completo. Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não precisa prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias:

Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras (COSSON, 2014a, p. 47).

Os autores dos livros elegidos já os elaboram intencionalmente através de suas estruturas para um determinado tipo de receptor utilizando-se do que Iser (1996) chama de leitor implícito. “A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor” (ISER, 1996, p. 73). Com base nessa perspectiva, a opção dos entrevistados pelos *mashups*, por parte do alunos, pode ser resultado da facilidade que o leitor encontra em esgotar esse tipo de texto, ou seja, o que só um leitor ideal poderia fazê-lo, conceito elaborado por Iser (1996), que diz respeito ao um leitor fictício e idealizado, podendo ser transfigurado somente através da leitura da literatura de massa, uma vez que o texto é esgotado pelo seu leitor. O que não é considerado o ideal pelo autor, uma vez, que o leitor ideal é invocado, justamente, na dificuldade do texto:

O leitor ideal não deveria só realizar o potencial do sentido do texto independentemente de sua própria situação histórica, mas também deveria esgotá-lo. Se ele conseguisse isso, o texto é consumido nesse ato – o que seria uma realidade fatídica para a literatura. Mas há textos que podem ser

consumidos dessa maneira, como é comprovado pelo espectro da literatura de massa (ISER, 1996, p. 66).

O grande número de alunos escolhendo obras consideradas pela crítica como literatura de massa demonstra o quanto a escola deve avançar na questão de leitura, uma vez que a mesma só considera o sistema canônico como o único a ser ensinado quando, na realidade, de acordo com a teoria de Even-Zohar, ele faz parte de um conjunto de sistemas, o qual está dividido em dois: sistema canônico e não-canônico, sendo que este último ainda se divide em diversos subsistemas. Sendo necessário a abordagem de todos na escola, uma vez que os alunos interagem com esses sistemas fora dela.

Crítico tradicionalista, Bloom (2001; 2010) defende que literatura das massas não deve ser lida. Isso porque ela não acrescenta nada ao intelecto, não traz conhecimento e não consegue despertar o senso crítico das pessoas, uma vez que tal produção literária em questão possui temas repetitivos. Como não se tem tempo para ler tudo o que se gostaria e deveria, é preciso ser mais seletivo quanto à escolha do que ler.

As críticas a esse gênero moderno devem-se principalmente por ele estar diretamente relacionado à literatura de consumo, a partir da qual os autores (re)criam suas obras procurando atender somente as expectativas do público consumidor. “Como resultado, gera-se lucro a partir do consumo do bem (re)criado com alguma inovação, em relação ao anteriormente lançado e já conhecido” (ROSSINI, 2015). Deixando de ressaltar dessa forma, sua parcela de contribuição no que se refere ao letramento literário dos alunos, uma vez que, estimula-os à prática da leitura e aproxima-os da literatura valorizada pelas instituições escolares promovendo, assim, o letramento literário.

#### **4.2.2 Análise da produção textual**

A análise referente à produção escrita diz respeito à análise das resenhas críticas produzidas por vinte alunos sobre quatro obras. Sendo que 04 alunos escreveram sobre a obra *O alienista*, de Machado de Assis; 05 optaram pelo seu

*mashup*, *O alienista*, *caçador de mutantes*; 06 escolheram a obra *Senhora*, de José de Alencar; e 05 resenharam o *mashup Senhora, a bruxa*.

A resenha crítica é um gênero textual que agrega dois gêneros na sua composição: O resumo e o comentário. Nossa análise será feita a partir dos comentários tecidos pelos alunos sobre as obras lidas. A análise está dividida em quatro partes, cada uma correspondente a uma obra.

Primeiramente, fizemos a análise dos comentários referentes às resenhas dos livros considerados clássicos. Damos início à discussão a partir da obra *O Alienista*, com os textos 01, 05, 08 e 12.

TEXTO 01, linha 36:

“Bem o texto em geral é muito bom, mas tem algumas palavras bem complicadas e algumas partes do texto ficou bem complicado para agente entender onde o autor quer chegar com o assunto, porém a história é muito interessante, pois é bem diferente das outras”.

Nesse comentário tecido pelo aluno a respeito da obra o que mais chama a atenção é a sua colocação “é muito interessante, pois é bem diferente das outras”. Quando o aluno faz essa afirmação podemos supor que ele é um aluno leitor, uma vez que ele usa a palavra “outras”, mesmo que essas leituras sejam através da televisão, do computador, etc., porém ao usar a palavra “diferente” ao se referir ao clássico, supomos que suas leituras não pertencem à literatura considerada canônica.

Por isso, a opinião de considerar a leitura realizada tão diferente das demais, o que pode ser sustentado por seu outro comentário “tem algumas palavras bem complicadas” o que, segundo ele, dificultou seu entendimento. Para Kothe (2007), a literatura clássica não é quase lida por diversos fatores que vão desde a falta de dinheiro à falta de bibliotecas, então o que se tem são massas que estão acostumados com a literatura trivial, que caracteriza-se, principalmente pela constante repetição de sua estrutura, veiculados através das mídias e não do livro:

O trivial precisa ser muito criativo em sua estrutura de superfície para poder disfarçar melhor a constante repetição de sua estrutura profunda. Ele usa a tecnologia e a inventividade para produzir mil formas de impacto e atração, para acabar sendo sempre igual em sua estruturação fundamental (KOTHE, 2007, p. 93).



Texto 05, linha 22:

“O livro é meio complicado de se entender, mas depois de umas páginas lidas, as coisas começam se esclarecer, tem muitas palavras difícil de entender, mas mesmo assim, não deixa de ser um livro de qualidade”.

Bloom nos alerta que a estranheza de uma obra é sinal de originalidade. Quando o aluno afirma que é difícil de entender o clássico de Machado de Assis, “O livro é meio complicado de se entender” estamos diante de um exemplo disso, já que:

Um dos sinais de originalidade que pode conquistar status de Canônico para uma obra literária é aquela estranheza que jamais assimilamos inteiramente, ou que se torna um tal fato que nos deixa cegos para suas idiossincrasias (BLOOM, 2010, p. 15).

Esse outro comentário referente à linguagem “tem muitas palavras difíceis de entender”, reforça o que já foi dito anteriormente, da dificuldade que os alunos encontram em ler um clássico, por sua linguagem ser de difícil compreensão. Estamos diante do que Cosson (2014a), designa como um importante processo na compreensão de textos, a decifração. “Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2014a, p. 40).

Texto 08, linha 17:

“Eu gostei muito desse livro porque é uma história que não é comum, um louco prendendo outros loucos para estuda-los. Essa história é muito boa tirando algumas palavras que são difíceis de entender”.

A afirmação “É uma história que não é comum” demonstra mais uma vez como os alunos estão distantes da considerada literatura culta, acostumados com um tipo de literatura que se repete sempre, mudando apenas os personagens.

Esse estranhamento é porque segundo Kothe (2007), o leitor está acostumado só com a literatura de massa, narrativa trivial, como ele a considera, tornando-o um ser que não pensa, um ser que só vegeta, uma vez que as mesmas histórias são repetidas várias vezes:

A redundância é a lei básica da narrativa trivial. Mediante muitas surpresas, tudo acaba sendo como se esperava que fosse. Muita coisa acontece para que nada se altere substancialmente, para que o mundo se confirme como ele é. (KOTHE, 2007, p. 58)

Texto 12, linha 12:

“As palavras tem o contorno, acho que quando o livro tem esse tipo de linguagem assim, é para dificultar a leitura, para que o aluno possa se focar mais. Porque com a linguagem do livro a gente acha mais difícil de entender”.

Esse comentário vem reforçar os outros três com relação à linguagem, porém, nesse comentário a aluna tem noção da diferença entre essa leitura e outras já realizadas por ela, pois a mesma intui que é uma linguagem proposital “para que o aluno possa focar mais”.

Analisamos agora os comentários retirados das resenhas da obra Senhora de José de Alencar, referentes aos textos 03, 06, 07,09, 10 e 15.

Texto 03, linha 51:

“Eu não tenho muito para criticar, a história é ótima sem defeitos é excelente!”.

Podemos observar que comentários como esses, mostram que o aluno não desenvolveu a última habilidade mental, proposta Concoran e Evans, não adquirindo assim, a competência literária adequada para criticar e refletir sobre a obra, isto, o aluno não alcança os meios de valorização e avaliação, em que “Os leitores elaboram julgamentos sobre o mérito do texto, embora também apliquem seu próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas” (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87).

Texto 06, linha 19:

“Esse texto parece ser muito bom, mas porém sua linguagem é muito difícil. A história poderia ser mais interessante”.

Texto 07, linha 21:

“Bem, o livro é ótimo, porém a linguagem é meio difícil de entender, mas no decorrer do livro você entende o que ela quer dizer. A história também poderia ter mais ação”.

Quando o aluno afirma “no decorrer do livro você entende o que ela quer dizer” podemos inferir que ele está concretizando a primeira capacidade mental, através da qual o leitor consegue compreender o texto e acompanhá-lo. “Configuração e imaginação: os leitores constroem o quadro mental, que lhes permitirá acompanhar a narrativa como se estivessem presentes. (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87)

Texto 09, linha 16:

“Agora eu vou falar o que eu achei do livro, bem ele poderia ser bem melhor, primeiro ser mais interessante, que faça com que o leitor sinta mais vontade de ler e mais ação ele é muito sonolento. E também ele tem uma história com roteiros com palavras complicadas e bem diferentes”

Nos três exemplos acima, mais uma vez é reiterada a questão da linguagem: “linguagem é muito difícil”, “a linguagem é meio difícil” e “palavras complicadas e bem diferentes”

Texto 10, linha 16:

“O livro que eu li, é história muito boa, que fala de amor, do dinheiro que pode comprar até pessoas e de vingança que não faz bem pra ninguém. Só que eu não tava (sic) entendendo as palavras mais difíceis. Só isso.”

De todos os comentários sobre essa obra, esse foi o mais relevante, ao que diz respeito à interpretação, apesar de mais uma vez o alunos reiterar que o

texto possui palavras difíceis. Percebemos que o aluno conseguiu absorver o que estava por traz do texto lido. “Por meio da interpretação o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014a, p. 40-41).

Texto 15, linha 18:

“Não gostei da história porque eles não tiveram filhos e a mulher só queria se vingar do homem. Só no final ela perdoa ele e os dois viveram felizes”.

Esse comentário é o exemplo mais próximo da terceira atividade mental que diz respeito à: previsão e retrospectiva, em que “O leitor avança hipóteses sobre o desenvolvimento narrativo ou reflete sobre o que leu” (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87).

Mais uma vez, nos deparamos com a questão, que Kothe (2007), já nos alertou, da redundância, nas inúmeras repetições das estruturas mais profundas da literatura de massa e que acostumou o público a ver as mesmas coisas sempre:

Essa expectativa não deve ser frustrada, telenovelas também não costumam ir além desse horizonte, em que maus sempre são punidos, bons sempre recompensados e aqueles que o “destino” queria juntos também juntos para sempre ficaram (KOTHE, 2007, p. 56).

Percebemos que a linguagem dos clássicos é bem difícil, que a estrutura causa estranhamento não somente por ser original, mas por ser diferente das leituras que os mesmos estão acostumados a ler diariamente no seu meio social.

Depois foram realizadas as análises dos comentários à respeito dos *mashups* literários, iniciando com *O alienista Caçador de mutantes*, textos: 04, 11, 14,18 e 20.

Texto 04, linha 22:

“A história do Alienista, caçador de mutantes foi muito bem elaborada, o único problema foi a linguagem está muito formal e difícil para compreender. Poderia ter mais ação e ficção e também poderia falar de algum ataque dos mutantes que estão na casa verde, chama mais a atenção do leitor e não dá sono ao ler a história”.

Texto 11, linha 21:

“Este livro é muito interessante e que faz gosto de ler, mas tem um porém, nele contém falas/ ou linguagens e expressões que eu não pude compreender, mas fora isso o livro pra mim é um dos melhores que já li, ele tem um tipo de coisa que faz o leitor ter todo o prazer de poder ler, é por isso que eu amei esse livro”.

Observamos a tentativa de avaliação feita pelo leitor, tentando elaborar um julgamento sobre a obra abordada, desenvolvendo assim, a última habilidade mental dos indivíduos no momento da compreensão, em que eles, “elaboram julgamentos sobre o mérito do texto, embora também apliquem seu próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87).

Texto 14, linha 16

“O segundo livro O alienista, eu tive muita dificuldade para entender a história. Tinha umas palavras muito difícil de entender, mas eu achei a história bem interessante de se ler. Já o caçador de mutantes eu gostei muito e achei mais interessante.

Apesar de o aluno ter escolhido o livro *O alienista, caçador de mutantes*, para fazer sua resenha, ele tece um comentário, expondo sua opinião sobre o que ele acha também do clássico. Uma comparação, em que o mesmo afirma ter encontrado mais dificuldade na leitura do clássico, uma vez que a produção dos mashups, no intuito de atrair mais leitores proporciona uma leitura que, provavelmente, é consumida mais facilmente:

Com efeito, a essas relações se devem que a Teoria da Recepção esteja embasada na figura da experiência interpretativa, textual por parte do receptor e que a Teoria do Consumo considere que as entidades *consumidor* ou *público alvo* pertencem ao estatuto de formulação de seus enunciados, que delineiam as modalidades de resposta e buscam prever seus efeitos, ou melhor, a intensidade do consumo (COSTA, 2010, p 04/05.).

Texto 18, linha 21.

“Gostei, pois é uma história que fala de monstros, seus personagens são bem diferentes, é uma historia bem legal, é melhor do que o alienista que eu não entendi nada.”

Cosson (2014a), vem nos alertar sobre a escolha do livro por parte do professor no trabalho com os alunos, e o do cuidado que devemos ter para não privilegiar certos tipos de leituras e excluir outras, mas pelo contrário, que os alunos possam ter contato com todos os tipos de leituras, podendo ter como ponto de partida as leituras que lhes são mais próximas até chegar as leituras mais distantes.

Este itinerário deve incluir necessariamente, uma relação das leituras que lhes possam estar mais próximas e não se referir ao uso exclusivo daquelas obras, que derivam de uma programação literária, a partir do corpus de qualidade, consagrado pela tradição literária adulta (COLOMER, 2003, p. 130).

Texto 20, linha 20:

“Acredito que o livro poderia ter mais ação, mais emoção, já que o livro fala de mutantes”.

Essa afirmação pode estar ligada ao que Cosson (2014a), chama de “antecipação”, que corresponde a primeira etapa responsável pela compreensão da leitura, isto é, a leitura que a pessoa faz do texto antes da leitura propriamente dita. Nesse caso, podemos observar que o leitor esperava que a historia fosse mais condizente com o título do livro “O alienista, caçador de mutantes”.

E, por último, foi feita a análise dos comentários do *mashup* literário Senhora, a bruxa, extraídos das resenhas 02, 13, 16, 17 e 19.

Texto 02, linha 34:

“Bom o livro ele é bom mais, seria melhor se tivesse mais romance, eu gostei, mas também no começo tem palavras que é difícil de decifrar, mais consegui e gostei de ler”.

Kothe (2007), nos mostra que é característico da literatura de massa, separar o bem do mau, e que os leitores já esperam que tal distinção seja feita, como confirmação aos seus preconceitos e juízos morais.

Uma característica do trivial é o silogismo da estrutura profunda. O bandido é bandido; o mocinho é mocinho; a mocinha é mocinha; o mau é mau; o bom é bom; quem ama, ama; quem não ama, não ama; quem está predestinado, cumpre o seu destino; quem não está predestinado, não cumpre o seu destino; quem está condenado, acaba condenado, quem deve ser premiado, acaba sendo premiado e assim por diante (KOTHE, 2007, p. 56-57).

Texto 13, linha 24:

“Eu acho que o livro devia ter uma linguagem mais clara e explicações para as palavras mais difícil. Significado das palavras e tudo mais, fora isso o livro é muito interessante.

Observamos tanto nesse exemplo, como no anterior, que mais uma vez, a decifração, parte essencial no processo de compreensão dos textos, torna-se mais complicada, quando diz respeito à leitura dos clássicos.

Texto 16, linha 24:

O livro é bom, mas as bruxas são muito maus (sic). Eu gostei muito do final que elas vão embora e que eles terminam juntos.

Reiterando mais uma vez o que Kothe (2007), nos disse sobre a questão do leitor sempre esperar a vitória do bem sobre o mau, característico da literatura trivial, em que “Faz-se apenas de conta que algo acontece, para que os chavões possam confirmar a vitória do bem sobre o mal, sendo o próprio bem e o mal figuras em geral tão estereotipadas quanto anjos e demônios nas religiões” (KOTHE, 2007, p. 58).

Texto 17, linha 36:

“Na minha opinião o livro tem umas palavras bem complicada e bem difícil de entender”.

Texto 19, linha 22:

“Eu não tenho muito a falar sobre o livro, só que a mulher faz tudo para ficar com um homem que ela ama, ela acha que com o dinheiro se compra tudo até o amor, mas não é assim, o dinheiro não compra o amor”.

Esse comentário está bem ligado à considerada terceira atividade mental de Concoran e Evans, que diz respeito à Participação e Construção do texto, em que “Os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto” (CONCORAN; EVANS *apud* COLOMER, 2003, p. 87).

Observamos que a dificuldade em relação à linguagem, não ficou apenas no âmbito dos clássicos, tidos como, leituras sisudas e de difícil compreensão. Pelo contrário, até nos textos considerados de fácil linguagem, os alunos encontram dificuldades de leitura. Isso, pode estar ligado ao fato de que Kothe (2007), já nos tinha chamado atenção sobre o fato, de vivermos numa sociedade que não tem o hábito de ler, nem mesmo, a literatura de massa. “A literatura de massa parece quase não existir no Brasil, já que as massas não leem. Elas veem televisão, seu folhetim é a telenovela [...] (KOTHE, 2007, p. 91).

A análise feita das resenhas dos alunos sobre as obras foram bem relevantes, uma vez que eles fizeram uma avaliação, que apesar de não ser tão profunda, conseguiu mostrar os principais pontos e problemas enfrentados por eles no momento da leitura, elaborando julgamentos pertinentes a respeito de cada obra lida.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos propusemos a investigar o fenômeno do *mashup* literário enquanto possibilidade didática com foco no aumento da leitura literária num ambiente escolar. Mais ainda: a proposta inicial também visava entender o *mashup* literário enquanto um veículo facilitador (ou “ponte”) entre o aluno e os textos canônicos. Importante notar que a discussão acerca do letramento literário vem a reboque dos questionamentos sobre os rumos da leitura em nosso país e no mundo. Ao pesquisarmos em estudos de autores nacionais e estrangeiros que lidam com o assunto, damos-nos conta de que há uma espécie de consenso quanto ao fato de que os jovens em idade escolar tendem a passar mais horas (ou a totalidade das horas) de seu dia imersos mais em atividades ligadas a *smartphones*, *internet*, *games* e tv do que a algo que diga respeito a obras literárias.

Diante dos diversos desafios enfrentados pelas instituições escolares, portanto, a escolha pela literatura pode ser justificada pela preocupação que aflige a todos os educadores na atualidade: o desinteresse dos alunos pela leitura literária. Todorov (2010) já nos adverte do perigo que corre a literatura nos dias atuais, uma vez que, escolarizada, acaba sendo reduzida a meras classificações cronológicas, ao invés de ser tida, simplesmente, como uma porta que se abre ao conhecimento e à procura de entendimento do mundo através da leitura.

A grave questão colocada no início de nosso projeto foi: “como mudar esse paradigma, promovendo assim, o ensino da literatura e agenciando o letramento efetivo, se o que temos atualmente são alunos avessos às leituras propostas pelas escolas”? Vale lembrar que entendemos que tal quadro é resultado de um ensino errôneo que foi instalado por longas décadas no nosso sistema educacional e que, ainda hoje, encontra-se vigente na maior parte das instituições escolares, tornando os clássicos literários, que a escola tanto prioriza, em livros desinteressantes pela maioria dos alunos.

Dado o contexto desanimador, é certo que a própria escola mobilizou-se, acatando nos últimos anos uma proposta de leitura que abarca a noção de gêneros textuais, fazendo entrar em sala de aula todo e qualquer tipo textual que possa servir como estímulo à atividade leitora e, daí, despertando novas possibilidades de estudo, como a própria gramática. Tem-se, com isso, uma relativização do poder

hegemônico da leitura literária tradicional na escola, que sempre prezou os clássicos ou a literatura canônica, como padrão principal de estudo.

Neste estudo, como afirmado inicialmente, lidamos com o *mashup* literário; buscamos, com isso, desenvolver a ideia de que há ainda muitos meios para se atrair os alunos ao mundo da leitura, os quais podem ser encontrados por meio do trabalho com o sistema considerado não-canônico e que se faz entender pela chamada literatura de massa. Um dos grandes erros do ensino da literatura corresponde à velha centralização do ensino literário, somente por meio do sistema canônico, sem considerar os outros múltiplos sistemas literários que podem ajudar na formação do leitor.

Apresentando linguagem de fácil acesso e temas que, intencionalmente, agradam ao público jovem, a literatura de massa se apresenta como uma ótima opção no sentido de se promover a leitura literária dos alunos. Considerado como literatura de massa pelos críticos, o gênero *mashup* literário pode ser entendido como alternativa de aproximação desse público desinteressado por autores canônicos, uma vez que esse tipo de *mashup* consiste na mescla de uma obra clássica com personagens ou acontecimentos sobrenaturais, criando assim, temas instigantes para o público jovem.

Dessa forma, esse gênero pode contribuir como uma provocação aos alunos, instigando-os a leitura dos mesmos e também à procura de vários outros textos correspondentes aos diversos sistemas literários, e não somente ao sistema considerado mais importante, o canônico.

Além da atração do aluno pelas obras é preciso repensar a forma do ensino literário nas nossas instituições de ensino, pautado, basicamente, ainda na intenção do autor, precisamos mudar esse quadro, passando a considerar a relação que existe entre o autor, sua obra e o leitor, pois, por muito tempo, acreditou-se que questões relacionadas ao autor e ao próprio texto seriam suficientes para análise do texto literário, o que tornava a figura do leitor no processo interpretativo, totalmente, insignificante.

Ainda hoje, nossas escolas adotam esse modelo, considerando o texto literário como o elemento principal na questão interpretativa e anulando o papel do leitor. O leitor, a propósito, segundo a teoria de Jauss, é peça central do contexto, pois só através de suas possíveis inferências é que o texto passará a realmente fazer sentido, uma vez que a autonomia do texto não pode mais ser sustentada. Não

podemos mais trabalhar o fenômeno literário sem levarmos em consideração a questão da interpretação embasada na teoria da Estética da Recepção, que torna o ato interpretativo dos nossos alunos possível, a partir da leitura do texto feita pelo aluno, inserido no seu contexto, efetivando assim, a produção de sentidos.

A competência literária desempenhada pelo leitor é outro aspecto importante na construção de sentido e desta depende a compreensão do texto, devendo ser pensada e trabalhada pelos educadores. Para isso foi pensada uma sequência básica de leitura, recomendada por Rildo Cosson, elaborada com todos seus passos sugeridos, para trabalhar, principalmente, questões de leitura, compreensão e interpretação procurando desenvolver a capacidade leitora dos alunos, despertando ao mesmo tempo a capacidade literária, uma vez que as duas estão interligadas.

Com relação ao questionário aplicado, ele foi fundamental nesse processo e serviu de base para o desenvolvimento do nosso trabalho, uma vez que, o mesmo serviu de diagnóstico para sabermos qual o pensamento dos alunos à respeito do que pretendíamos abordar, no caso o gênero *mashup*, pertencente à literatura de massa, já que esse trabalho tem o caráter de ajudar o aluno na questão de aproximá-lo ao mundo da leitura partindo de sua realidade social.

Nossa investigação obteve dados que comprovam uma excelente aceitação do *mashup* literário entre os alunos pesquisados, provando que o pensamento tradicional que não lança mão de obras classificadas como *literatura de massa* está fechando as portas para um grande fenômeno da leitura do século XXI que tende a render bons frutos acadêmicos caso analisado sob a perspectiva da potencialização da leitura literária.

Por isso, esse trabalho teve seu foco principal voltado ao aluno, sua leitura e ao seu letramento literário. Mas também não poderia deixar de corresponder aos anseios dos professores que almejam ver seus alunos imersos no mundo da leitura, para que possam por si só, desvendar os mistérios e o prazer que a literatura pode lhe proporcionar.

Os *mashups* literários, dentro dessa perspectiva, foram usados tão somente como um meio; o seu uso está ligado ao desejo de despertar os estudantes para outras leituras ou mesmo direcioná-los a certo interesse biográfico ou historiográfico/contextual acerca dos autores e das obras originais que deram origem ao *mashups*. O tema trabalhado nesta dissertação de mestrado sugere a nós,

professores-pesquisadores, que a academia insiste em discutir ideias e perspectivas metodológicas revolucionárias sem, no entanto, focar em sua aplicabilidade real e prática, a qual se faz entender pela sala de aula (principalmente no que tange à sala de aula da rede pública brasileira, tão carente de mudanças positivas concernentes à dinamização da leitura).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Gisele Francisco. Autor e Leitor: dialogismo na construção da significação textual. Campinas-SP, *Anais do 16º COLE*, 2007. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss12\\_04.PDF](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss12_04.PDF)>. Acesso em: 22 de abril de 2016.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O alienista*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1977.
- ALENCAR, José. *Senhora*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BARBOSA, Elizane de Paula S; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R. (Org). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: Diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O cânone Ocidental*. Rio de Janeiro. Objetiva. 2010.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRAGA, D. B. *Práticas letradas digitais: Considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica*. In: RODRIGUES-JUNIOR, A. S. (Org). *Internet & ensino: Novos gêneros, outros desafios*. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- CALDAS, Ricardo Wahrendorff. *Literatura da cultura de massa*. São Paulo: Musa Editora, 1987.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e Linguagem: A obra literária e a expressão linguística*. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1985.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, Antoine, *Literatura pra quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Círculos de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSTA, Sebastião Guilherme Albano. *Trajetos do lector in fábula: interpretação, recepção e consumo mediático*. Culturas midiáticas. 2010. Ano III, nº 2. Disponível em: <file:///C:/Users/edinh/Downloads/11727-17047-1-PB%20(1).PDF>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

FERREIRA, Heloísa H. Dall'Antônia. *Mashup – a criação de um gênero literário*. Santo André: Centro de Pós-graduação, Pesquisa e extensão do Centro Universitário Fundação Santo André, 2012. (Monografia de Especialização)

FERREIRA, Eloise. A terceira margem da palavra e do som. Disponível em: <www.mawell.vrac.puc-rio.br/19439/19439.PDF>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

FOLETTTO, Leonardo F.; FRANCESCHI, Marcelo. Revalorizar o plágio na criação. *Lugar Comum*. nº 31, Fevereiro de 2012, p. 115-120.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GIRON, Luís Antônio. *Revista Época*. Edição 246 – 3 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT479197-1666-1,00.html>. Acesso em: 06/08/2015.

GOMES, Anderson Soares. *Zumbis, Vampiros e... Jane Austen: A emergência do Mashup literário*. In: FRANÇA, Júlio; SILVA, Alexsander M. da (Orgs.). *O insólito e a literatura infanto-juvenil – O medo como prazer estético: o insólito, o horror e o sublime nas narrativas ficcionais* (Simpósio). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. 34. ed. São Paulo: 1996.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. Uma literatura do processo de formação do Cânone literário: o relativismo e a pretensão à universalidade. Cascavel: *Revista Travessias*, nº 1, 2007.

KLEIN, Natália. *O alienista Caçador de mutantes*. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

KÖCHE, V.S; BOFF, O. M. B; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e do expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOTHE, Flávio. *A narrativa trivial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Angélica. *Senhora, a bruxa*. São Paulo: Lua de papel, 2010.

MANFREDI, Lúcio. *Dom Casmurro e os discos voadores*. São Paulo: Lua de papel, 2010.

NUNES, Jovane. *A escrava Isaura e o vampiro*. São Paulo: Lua de papel, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, *A história do sujeito leitor: uma questão para leitura*. Porto Alegre, Letras de Hoje. 1986. 19 (1). p. 45-48. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17431>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

ROSSINI, Tayza C. N. Releitura Pop interativa de Austin: A hipermedialidade em *Pride and Prejudice* and *Zombies*. *Darandina Revisteletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras – UFJF*, Volume 5, Número 2. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/12/Artigo\\_TayzaCristinaNogueiraRossini.pdf](http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/12/Artigo_TayzaCristinaNogueiraRossini.pdf)>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

SILVA, D. P da. Jogo de interface textual: práticas de letramento em mud. In: ROJO, R. H. R. (org.) *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, L. H. O da; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, D. V; ANDRADE, K. S; PINHO, M. J. (Orgs). *Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SILVA, V. M. T. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, V.T.; MARTHA, A.A.P. (Orgs). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, Márcia Cabral. *Leitura, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Randolph A. *A estética do mashup*. São Paulo: PUC, 2009. (Dissertação de Mestrado)

SUASSUNA, Livia. *Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor*. In: ELIAS, W. M. (org). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

TEIXEIRA, Lúcia. *Leitura e interpretação de textos: Contribuições da teoria simiótica*. In: RAMOS, D. V; ANDRADE, K. S; PINHO, M. J (orgs). *Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TEIXEIRA, A; LITRON, F. F; O manguebeat nas aulas de português. *In: ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (orgs.) Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* 3.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.* São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005. v. 31, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> >. Acesso em: 15 de julho de 2016.

YAMAKAWA, Ibrahim Alisson; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura.* Ponta Grossa: Muitas Vozes, 2013. v. 2, n. 2, p. 185-198.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura.* São Paulo: Ática, 1989.