



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN

PRISCILA APARECIDA BORGES FERREIRA PIRES

ENTRE NOVAS E VELHAS DISTOPIAS: ADMIRÁVEL LIVRO NOVO

DISSERTAÇÃO

Londrina

2016

PRISCILA APARECIDA BORGES FERREIRA PIRES

ENTRE NOVAS E VELHAS DISTOPIAS: ADMIRÁVEL LIVRO NOVO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Menon

Londrina

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

P667e Pires, Priscila Aparecida Borges Ferreira
Entre novas e velhas utopias: admirável livro novo / Priscila Aparecida
Borges Ferreira Pires. - Londrina : [s.n.], 2016.
128 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Menon.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. Londrina, 2016.
Bibliografia: f. 123-128.

1. Comunicação de massa e literatura. 2. Distopias na literatura. 3. Literatura -
Estudo e ensino. 4. Literatura e tecnologia. 5. Tecnologia da Informação.
I. Menon, Maurício Cesar, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação **Universidade
Tecnológica Federal do Paraná**
Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências Humanas, Sociais
e da Natureza. PPGEN



TERMO DE APROVAÇÃO

ENTRE NOVAS E VELHAS DISTOPIAS: ADMIRÁVEL LIVRO NOVO

por

PRISCILA APARECIDA BORGES FERREIRA PIRES

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 18 de junho de 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.(Aprovado ou Reprovado).

Prof. Dr. Maurício Cesar Menon (UTFPR)
Orientador

Prof. Dr. Miguel Heitor Braga Vieira (UEL)
Membro Titular

**Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira
(UTFPR)**
Membro Titular

Profa. Dra. Alessandra Dutra
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza –
PPGEN.

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Para minha vó (*in memoriam*), analfabeta,
migrante, sábia, parteira de homens e de
histórias, que nunca entendeu o que eu
estudava, mas sempre o porquê eu estudava.
Para meu pai que me trouxe livros do lixo.
Para minha mãe a qual me ensinou que estudo
é a coisa mais linda do mundo.

AGRADECIMENTOS

Como primeira em minha família a obter o grau de mestre, tenho muito a agradecer, mas principalmente a quem agradecer.

Primeiramente a todos os professores com os quais encontrei nesta longa caminhada. Agradeço aos bons e aos maus. Os bons me fizeram perceber meu potencial, meu amor por estudar, lecionar e pesquisar. Já os maus me mostraram os caminhos que não deveriam ser trilhados.

Meu agradecimento especial ao meu orientador Dr. Maurício Cesar Menon que, para mim, será sempre o lorde que me conduziu nessa caminhada. Obrigada por se preocupar não somente com minha vida acadêmica, mas também comigo enquanto ser humano.

Minha gratidão aos membros da banca de Qualificação Dr. Miguel Heitor Braga Vieira e Dra. Marilu Martens Oliveira pelas generosas contribuições. Minha gratidão especial a Marilu, que esteve comigo não só neste momento, mas desde o início da caminhada, primeiro como professora; depois, como amiga.

Agradeço aos meus alunos por sempre me lembrarem que o que estava fazendo valia a pena. Por constantemente me lembrarem que a literatura é salvadora.

Agradeço aos professores e aos colegas da UTFPR Câmpus Londrina , pela cooperação e paciência.

Gratidão às amigas de perto: Denise Oliveira, que me apresentou ao programa, que me manteve nele e por todas as contribuições que fez. Luciana Idalgo por me dar um lar, quando estava longe de casa.

Gratidão à amiga de longe: Milene Moraes, pelas leituras do trabalho, pelas sugestões, por confiar e acreditar em mim, sempre.

Gratidão ao companheiro e amor da minha vida, Mauro, por sua paciência, por sua compreensão, pelos sacrifícios, pelos fins de semana e madrugadas ao meu lado. Por ser meu norte quando me perdia: obrigada!

Ensino

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água
quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
(Adélia Prado, 1976)

PIRES, Priscila Aparecida Borges Ferreira. **Entre novas e velhas distopias: admirável livro novo**. 2016. 128 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2016.

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, tendo como principal enfoque o trabalho com *best-sellers* e ensino de literatura em uma escola de Cornélio Procópio-PR. Os temas principais dessa pesquisa são: literatura de massa, distopia, tecnologias e ensino de literatura. Esses temas possuem uma pesquisa teórica que os fundamenta e que é o alicerce para a elaboração das atividades apresentadas, calcadas principalmente em textos de Adorno; Horkheimer (2009), Candido (2002), Cosson (2012), Claves (2013) e Eco (2011). A questão que norteia este trabalho é de que maneira a leitura orientada da literatura de massa, apreciada e conhecida pelos alunos, poderia contribuir para a formação de leitores de literatura clássica. Portanto, o principal objetivo do presente trabalho é o de contribuir para a formação de leitores de literatura de proposta (ECO,2011). Este texto versa, por conseguinte, sobre o *website* e a *fan page Admirável Livro Novo* construído como produto educacional, das atividades realizadas e aplicadas durante o estágio do programa de Mestrado, utilizando como *corpus* principal o *best-seller Jogos Vorazes*, de Susanne Collins, e a distopia *1984* de George Orwell. Assim, os dados coletados revelam a importância de um ensino de literatura que parta de leituras escolhidas e realizadas pelos alunos, evidenciando possibilidades de uma efetiva formação de leitores.

Palavras-chave: Literatura de massa. Distopia. Ensino de Literatura. *Jogos Vorazes*. *1984*.

PIRES, Priscila Aparecida Borges Ferreira. **Between old and new dystopias: Brave new book.** 128. fls. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina 2015.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a bibliographic and exploratory research, with the main focus is the work with best-sellers and literature teaching in a school of Cornélio Procópio-PR. The main research topics are: mass literature, dystopia, technology and literature teaching. These issues have a theoretical research that underlies them and which is the foundation for the elaboration of activities presented, substantiate mainly on texts of Adorno; Horkheimer (2009), Candido (2002), Cosson (2012), Claves (2013) and Eco (2011). The question that orients is, in which way guided reading of mass literature, appreciated and known by the students, could contribute to the formation of classical literature readers. Thus, the main aim of this work is to form readers of proposal literature (ECO, 2011). This text versa, therefore, on the website and fan page built *Brave New book* as an educational product, of the activities undertaken and applied during the stage of the Master program, used as the main corpus the best-seller *The Hunger Games* of Susanne Collins and *The Dystopia 1984* of George Orwell. So, the data collected shows the importance of a teaching of literature that starts of reads chosen and performed by the students, showing possibilities of an effective training readers.

Keywords: Mass literature. Dystopia. Literature teaching. *The Hunger Games*.1984.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frase – Admirável Mundo Novo	62
Figura 2: Link Blog	63
Figura 3: Post inicial	64
Figura 4: Link Professores	65
Figura 5: De Divergente a Admirável Mundo Novo	66
Figura 6: Facções de Divergente	67
Figura 7: Sequência didática: Divergente	68
Figura 8: Artigo científico	72
Figura 9: Contato	87
Figura 10: Sobre mim	87
Figura 11: Distopias e utopias	88
Figura 12: Post sobre Divergente na Fan Page	95
Figura 13: Post sobre Book Trailer de 1984	106
Figura 14 - Post - Sequência Didática	116
Figura 15 - Resenha de 1984	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE ILHAS E PAÍSES: DEFINIÇÃO DE UTOPIA	15
2.1 DA UTOPIA A NEGAÇÃO DA UTOPIA.....	19
2.2 DISTOPIAS: DO SÉCULO XX AO FENÔMENO DOS <i>BEST-SELLERS</i> DISTÓPICOS DO SÉCULO XXI	24
3 SOBRE VILÕES E HERÓIS: INDÚSTRIA CULTURAL	33
3.1 LITERATURA DE MASSA.....	39
3.2 LITERATURA DE MASSA E ENSINO DE LITERATURA	45
4 SOBRE LINKS E REDES: HIPERTEXTO	50
4.1 AS CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO.....	52
4.2 <i>BLOGS</i> E REDES SOCIAIS, FERRAMENTAS PARA ENSINO	54
4.3 <i>BLOGS</i> , POTENCIALIDADES PARA O ENSINO	55
4.4 <i>FACEBOOK</i> ,POTENCIALIDADES PARA O ENSINO.....	58
4.5 <i>ADMIRÁVEL LIVRO NOVO</i> , A CONTRUÇÃO DO <i>WEBSITE/BLOG</i>	60
5 SOBRE ESCRITA DE UM ADMIRÁVEL LIVRO NOVO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS	89
5.1 RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	89
5.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE	110
5.3 DADOS DE ACESSO DO <i>BLOG</i> E DA <i>FAN PAGE</i> ADMIRÁVEL LIVRO NOVO	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Aos treze anos, descobri a Biblioteca Municipal de minha cidade natal. Já havia lido toda a coleção *Vagalume* da biblioteca de minha escola, portanto precisava de mais. Fiz a carteirinha e, perdida entre tantas opções, pedi a ajuda de uma das funcionárias da biblioteca. Ela me fez algumas perguntas: o que gostava de fazer; o que já havia lido; se gostava de romance ou de aventura; depois me levou a uma estante com inúmeros exemplares do escritor de *best-seller* Sidney Sheldon.

Dali em diante, devorei, digo, li todos que a biblioteca tinha! Fascinei-me e, quando acabaram, fui procurar novamente a ajuda da mesma funcionária que, então, me indicou uma prateleira que continha Albert Camus (de quem eu nem sabia pronunciar o nome) e outros mestres da Literatura Mundial. Depois de ler *O estrangeiro* de 1942; tentar ler *A peste*, de 1947 e, desistir; ela me mostrou Clarice Lispector, Machado de Assis, que dizia ser seu preferido.

Conto esse pequeno “causo” de minha adolescência porque foi ele que me levou, como professora e pesquisadora, à questão que aqui me proponho a responder: Como a leitura de *best-sellers*, com orientação e direcionamento, pode contribuir para a formação de um leitor letrado literariamente?

Para isso, tive que investigar quais prateleiras deveria mostrar aos alunos, tal como me foi mostrado; contudo, por se tratar de ciência, procedi de forma metódica, como explico a seguir.

Iniciei, então, minha busca pelos próprios alunos. Era necessário saber por quais *best-sellers* eles se interessavam ou podiam se interessar. Descobri que, no momento, o sucesso era a trilogia *Jogos Vorazes*, publicado em 2008, da americana Suzanne Collins, assim como inúmeros outros com a mesma temática: um futuro distópico. Dessa forma, a primeira prateleira dessa pesquisa foi encontrada: distopias. Com a primeira prateleira definida, já sabia quais seriam as próximas: indústria cultural; literatura de massa; ensino de literatura e novas tecnologias.

Ao organizar essas prateleiras, o objetivo principal foi o de formar leitores de literatura de proposta (ECO, 2011) que seriam capazes de transitar de uma literatura menos elaborada para uma mais elaborada e vice-versa.

Os objetivos secundários foram que, a partir das atividades realizadas, os estudantes pudessem fazer uma análise crítica da literatura de entretenimento para

serem capazes de enxergar que aquela é uma obra de menor valor estético, dado que o *corpus* literário utilizado se constituiu de obras distópicas. E também é que os alunos fossem capazes de reconhecer e enumerar traços de distopias, além de perceber a crítica social contida nessas obras.

Para isso, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo com levantamento bibliográfico e posterior aplicação prática. Assim, no primeiro capítulo, trato da teorização sobre utopias e distopias, abordando os principais textos distópicos escritos, especialmente no século XX, posteriormente, relacionando-os como fonte para a produção da literatura distópica de massa, em evidência no século XXI.

Já no segundo capítulo, apresento uma fundamentação teórica sobre indústria cultural, literatura de massa e ensino de literatura. Início esta seção com a definição de Indústria Cultural, termo cunhado por Adorno e Horkheimer, com o objetivo de demonstrar como os produtos dessa indústria estão na sociedade e como eles a influenciam. Demonstro, também, que os produtos da indústria cultural são simulacros de obras de arte. Essa concepção é importante para que se defina literatura de massa que só pode ser definida a partir da comparação com a literatura culta, uma vez que se alimenta dela para sua criação. Um *best-seller* possui, na maioria das vezes, algo de trivial, assim como uma obra clássica possui o trivial em si. Ao evidenciar essas ligações entre literatura de massa e alta literatura, procuro demonstrar como o professor pode utilizá-las para transformar seu aluno em leitor.

No terceiro capítulo, fundamento teoricamente hipertexto, mais precisamente o gênero textual *blog*, e como esse gênero pode ser aplicado de modo a ser uma ferramenta no ensino e aprendizagem. Nesse capítulo, também há o detalhamento da construção do *website Admirável Livro Novo*, produto educacional por mim elaborado.

No último capítulo, descrevo as atividades que realizei no estágio de docência, assim como as percepções que tive durante a aplicação delas, a apreensão dos alunos em relação ao que foi trabalhado com eles e o número de acessos do *site*.

Essas são as prateleiras – distopias, literatura de massa e ensino de literatura – que levaram ao objetivo a que me propus que é a de elaborar uma estratégia para a contribuição com o letramento literário. Nessa percepção, o aluno não deve simplesmente ler a obra literária, mas compreendê-la, avaliá-la, lê-la como objeto artístico, com toda a complexidade e multissignificação que possui.

Paulino (1998, apud PINHEIRO, 2006, p. 28) define letramento literário “[...] como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. É neste sentido que a leitura de *best-sellers*, orientada pelo professor, pode auxiliar no letramento desses discentes

Já Cosson (2012, p.23) afirma que

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Buscando confirmar esse poder de humanização, elaborei os trabalhos de meu estágio de docência para que os estudantes se sentissem leitores e que suas escolhas fossem respeitadas. Encarei as aulas de literatura como uma oportunidade visando à formação do leitor literário que

[...] significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, apud PINHEIRO, 2006, p.28-29).

Para isso, busquei, ao longo do processo aqui descrito, primeiramente que os eles realizassem a leitura do *best-seller* escolhido, *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins (2010), afinal, ao trabalhar com obras da cultura de massa, que são adaptadas ao cinema e cuja perda de elementos do enredo é mínima, muitas vezes eles assistem ao filme em vez de ler a obra. Sabe-se que é necessário certa prática, para ler: sentar; estar só; concentrar-se. E a grande maioria, muitas vezes, não a tem. Iniciar essa prática com *best-sellers* pode contribuir para que ela se torne um hábito, dada à natureza da obra, menos elaborada e mais facilmente digerida.

Depois, foi preciso auxiliá-los nessa leitura para que não se limitassem à superfície do enredo. As atividades visavam à possibilidade de uma leitura crítica de um produto da indústria cultural, mostrando-lhes que o objetivo final da obra é, na esmagadora maioria das vezes, vender.

Também busquei realizar atividades sobre a obra enfocada que depois pudessem facilitar a compreensão de elementos presentes na obra canônica *1984*, escrita em 1948, de George Orwell (2009).

Para isso, o processo foi gradual e com alguns percalços, porém sempre estive aberta a ouvir os estudantes envolvidos, filtrar as informações que me eram dadas e buscar o melhor caminho. Acredito que nenhuma metodologia de ensino obterá sucesso se não houver o pensamento no outro e para o outro, afinal ensinar é um jogo perigoso, então, que os jogos comecem!

2 SOBRE ILHAS E PAÍSES: DEFINIÇÃO DE UTOPIA

Ao procurar em dicionários o significado de utopia encontrei “O que está fora da realidade, que nunca foi realizado no passado nem poderá vir a sê-lo no futuro”, “Sistema ou plano que parece irrealizável. Fantasia”¹. O vocábulo utopia, em seu uso vulgar, tornou-se sinônimo daquilo que não pode ser alcançado, apenas imaginado.

Para Claeys (2013, p. 7) “O conceito de utopia, ao longo dos tempos, é uma variação de um presente ideal, de um passado ideal e de um futuro ideal, e da relação entre os três. Todos eles podem ser míticos ou imaginários, ou ter algum fundamento real na história”. A partir da afirmação do autor, considero que a utopia é baseada em uma realidade ora negando-a ora aperfeiçoando-a. Dessa forma, não pode ser conceituada como algo irrealizável, mas sim como a exploração entre o possível e o impossível (CLAEYS, 2013).

O termo foi cunhado por Thomas More em *Utopia*, de 1516. Etimologicamente o nome dado à ilha sobre a qual discorre o autor inglês, quer dizer “não-lugar”, a partir das palavras gregas “óu” (não) e “topos” (lugar). Apesar do termo ter sido forjado no século XVI, ele passou também a designar narrativas anteriores tal qual *A República* de Platão (370 a. C.).

Por esse termo, é possível figurar o plano desejável dessa sociedade extremamente equilibrada, funcional e comprometida com o bem-estar social. Para Claeys (2013), a igualdade é o preceito social central a ser considerado, e com frequência, o definidor dos projetos utópicos. No entanto, afirma que apenas o desejo de melhoras sociais não pode dar significação ao termo, assim como ele não pode ser reduzido a uma fantasia, um sonho, uma vontade. Essas concepções podem servir de apoio para a criação ou descoberta de um lugar ou sociedade ideais, mas não os definir. Do mesmo modo que a perfeição também não é um aspecto utópico, sendo assim “[...] é um desafio fornecer uma definição utilizável de ‘utopia’ ” (CLAEYS, 2013, p. 12).

¹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=utopia> Acessado em: 09 abr. 2016.

Para tanto o autor recorre ao texto de More, onde prevalece a descrição realista de uma sociedade que foi extremamente melhorada e que não é perfeita, porém leis mais comunitárias e igualitárias possibilitam que a comunidade seja mais feliz e bem organizada. Ainda de acordo com ele, a localização de utopia não é tão importante quanto o que é encontrado lá.

Marilena Chauí (2008), ao definir utopia, afirma que há algumas características recorrentes que envolvem o termo e sua significação. A filósofa assevera que a sociedade utópica busca uma normatividade que a difere da sociedade existente, sendo, dessa forma, totalizante e crítica. Destarte, só haverá utopia se houver total negação da sociedade atual, criando-se um mundo absolutamente novo, visto que o presente é percebido com violência. Essa visão do atual desperta a busca por valores que foram esquecidos ou não alcançados.

Outra característica da utopia, segundo Chauí (2008), é o irrealismo que consiste na crença total sobre a transparência do social. Também se considera o realismo como outro aspecto da utopia que se traduz em prover os mínimos detalhes que “[...] servem para dar concreticidade à nova sociedade imaginada e cada detalhe exprime o todo e o simboliza. Dessa maneira, as instituições são signos do novo, do todo e da interiorização coletiva da boa sociedade” (CHAUÍ, 2008, s/p).

A reflexão da filósofa alinha-se de alguma forma ao pensamento de Karl Mannheim (1976) ao afirmar que o pensamento utópico se respalda na destruição e transformação de uma dada condição da sociedade onde um grupo oprimido só vê elementos que possam negá-la. O autor declara que para que haja um pensamento utópico é necessário que se incorpore esse pensamento aos grupos oprimidos e que ele seja capaz de modificar a ordem vigente.

Estevão de Resende Martins (2011, p.11) reitera o conceito de utopia como “[...] uma concepção, uma representação de um lugar, de uma situação, de uma realidade que hoje – aqui e agora – não existe”. Já Coelho (1984, p.9), por sua vez, afirma que a utopia

parte, sim, de fatores subjetivos produzidos, num primeiro momento, apenas no âmbito do indivíduo. Mas, a seguir, ela se nutre dos fatores objetivos produzidos pela tendência social da época, guia-se pelas possibilidades objetivas e reais do instante, que funcionam como elementos mediadores do processo de passagem para o diferente a existir amanhã.

O que percebo é que a utopia é fruto do desejo de mudança inerente à espécie humana, é o Norte que se busca quando se deseja mover e não se sabe para onde. Logo, somos todos utópicos em algum momento da vida. Todos desejamos encontrar a nossa ilha em que tudo será mais justo, mais igualitário, mais humano. A utopia existiu muito antes que More a nomeasse.

A República e *As leis* de Platão (c. 370 a.C.; c. 360 a. C.), de acordo com Claeys (2013), expuseram inúmeros possíveis modelos de pensamento utópico que se apresentaram muito influentes posteriormente, sendo uma de suas principais asserções a de que a riqueza nas mãos da classe dominante corrompe. Dessa forma, “Em *A República*, como narrado por Platão, Sócrates propôs que os governantes adotassem uma existência comunal e evitassem a busca da riqueza, sendo sustentados pela população geral” (Claeys, 2013, p. 25). Vê-se aqui uma crítica à propriedade privada que é recorrente em narrativas utópicas posteriores e também em More.

Acrescente-se que a utopia também tem suas raízes no judaico-cristianismo. Para Claeys (2013, p.33), “[...] o Éden continua sendo o maior dos mitos cristãos, fonte de boa parte da tradição utópica ocidental”, assim como o milagre que continua sendo uma dimensão utópica do cristianismo, segundo o autor.

Assim que a expansão marítima ajudou na proliferação de relatos utópicos, dentre eles, os relatos de Vespúcio, de suas quatro viagens para a América entre 1497 e 1504. Nesses relatos, Vespúcio informava que havia encontrado povos que viviam em propriedades comunitárias, que não valorizavam metais preciosos, onde não havia comércio e cada um era senhor de si. (CLAEYS, 2013).

Outro texto com traços utópicos, mas que não pode ser considerado exclusivamente uma utopia é *Robinson Crusóé* de Daniel Defoe de 1719. Para Claeys (2013, p. 87-8), nenhum estudo sobre utopia estaria completo se essa narrativa não for considerada, afinal “[...] é a utopia individualista burguesa definitiva e, talvez, o retiro psicológico final para a interioridade”.

Para Moscatelli (2011), o século XVIII, conhecido como Era das Luzes, também poderia ser chamado de “a era das utopias! devido à grande quantidade de autores que criaram seus peculiares universos utópicos por intermédio da literatura.

Cita ainda alguns autores famosos, tais como Montesquieu, Voltaire e Rousseau, e outros não tão famosos, porém que merecem ser lembrados, como

Mercier, Rétif de la Bretonne, Morelly, Varenne de Mondasse Lesage, Saint-Jory, Marivaux, Fantenelle, Martigny e Desfontaines.

Já na primeira metade do século XIX, Robert Owen, fundador do socialismo britânico, dono de uma algodoaria na Escócia, conseguiu melhorar as condições de vida dos trabalhadores. Ele realizou inúmeras experiências comunitárias e acreditava que as eleições de estilo democrático seriam sobrepujadas por um sistema de organização e governo social em que as decisões seriam tomadas por oito grupos etários que substituiriam o sistema de classe existente. As comunidades produziam prioritariamente para consumo próprio e o luxo seria substituído por tempo livre para o lazer. (CLAEYS, 2013). Tal teoria que o que se chamou de owenismo originou algumas utopias literárias tais como *A revolta das abelhas* de John Minter Morgan de 1826 e *Uma viagem para Utopia* de John Francis Bray de 1842.

No fim do século XIX, a ciência foi utilizada nas narrativas utópicas. O fascínio por máquinas, explorações e guerras foi empregado para a criação dessas narrativas, em especial por Júlio Verne, na maioria de suas obras, que uniu dois importantes temas utópicos: “a viagem épica e o uso de inovação tecnológica para avançar as fronteiras do conhecimento humano” (CLAEYS, 2013, p.156).

No entanto, a utopia é fruto da realidade e quando a realidade não fornece elementos capazes de criar uma sociedade mais justa, o que se encontra é o questionamento se ela é possível e, muitas vezes, sua negação. Essa transição ocorre invariavelmente ao longo da história da humanidade.

De acordo com Claeys (2013), paródias de aspirações políticas e humanas já estão presentes desde *Viagens de Gulliver*, de Swift de 1726. Ele ainda afirma que alertas sobre o colapso inevitável de todas as formas de engenharia social idealista, desde a Revolução Francesa efluem, via de regra, de *Ensaio sobre a população* de T.R. Malthus que tinha como proposta central que “[...] não importando quão ideal fosse a sociedade, inevitavelmente ocorreria a superpopulação, levando a pobreza, fome, doenças e guerra” (CLAEYS, 2013, p. 175). Para o autor, foi a partir daí que surgiram inúmeras versões apocalípticas do futuro e a quantidade de utopias foi diminuindo.

É sobre essa transição do “não lugar” para o “lugar ruim”, da utopia para a distopia, que discorrerei a seguir.

2.1 DA UTOPIA À NEGAÇÃO DA UTOPIA

Rafael Hitodleu, ao narrar as maravilhas de *Utopia* (1516), afirma que não é possível pensar em justiça ou prosperidade verdadeira enquanto houver a propriedade privada. Para ele, não se pode considerar justo um país em que uma minoria viva abastadamente e uma maioria em miséria. E afirma: “Quando penso em tudo isso, concordo ainda mais com Platão [...]. Para um intelecto tão poderoso quanto o seu, era por demais evidente que uma das principais condições para o bem-estar público era a igual distribuição dos bens” (MORE, 2009, p. 73).

Nesse trecho, é possível perceber a inspiração sobre a qual foi construída a ilha, e também um traço que passará a ser constante para as utopias criadas a partir do livro de More. Claeys (2013) afirma que a maioria das utopias modernas, sendo do tipo mais primitivo ou não, possuem uma medida considerável de igualdade.

Vale lembrar que a Revolução Francesa, que serviria de modelo para boa parte do utopismo revolucionário moderno, (CLAEYS, 2013) já traz em seu lema, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”.

O estudioso cita Jean-Jacques Rousseau o qual propôs em *O contrato social*, 1762, que o pobre retomasse o controle sobre a concentração de propriedades, acabando com a opulência e a corrupção da política, criando-se, então, um governo popular que, de acordo com o filósofo, seria mais justo.

O socialismo, que surgiu no início do século XIX, consequência direta da Revolução Francesa, também tem suas origens no pensamento utópico. No entanto, Marx e Engels usaram o termo para diferenciá-lo de seu socialismo científico.

Sua principal crítica ao que chamavam de socialismo utópico era a não capacidade de reconhecer que a luta contra o capital deveria estar no centro, assim como, a luta de classes.

A despeito das críticas de Marx e Engels ao socialismo utópico, Claeys (2013, p.146) afirma que a característica utópica de seus ideais está sobre

[...] sociabilidade mais robusta e a abnegação contínua das classes trabalhadoras, sobre a capacidade de economias centralizadas produzirem e distribuírem de maneira tão eficiente quanto o mercado, em sua confiança na inevitabilidade histórica de uma bem-sucedida revolução proletária e na possibilidade de uma “ditadura do proletariado”, supostamente interina, instigar um conseqüente “enfraquecimento” do aparato estatal coercivo e sua substituição por um regime totalmente democrático.

É perceptível, no projeto de Marx e Engels, a busca por uma sociedade mais igualitária a partir da abolição da propriedade privada. Esse mesmo princípio, dado suas diferenças, também está no discurso de Hitodleu.

Paula (2011) afirma que o fato de o socialismo científico ter se construído como liberdade e igualdade muito se deve a um grupo significativo de socialistas utópicos e que tal fato deve ser sublinhado sem hesitação.

Ele também expõe que as polêmicas geradas pela palavra utopia advêm, em parte, de seu caráter polissêmico, contudo esta não é a única razão para os embates que são, na realidade, consequência de divergências filosóficas, políticas e ideológicas.

Para o autor, “[...] a utopia não remete seja à perfectibilidade humana, seja ao irracionalismo; que a utopia é tanto crítica quanto ‘consciência antecipadora’, que a utopia é tanto a subversão quanto ‘o sonho diurno’ que alimentam a práxis libertadora” (PAULA, 2011, p.99). Assim, tanto o socialismo utópico quanto o socialismo científico possuem, em sua gênese, a busca por uma sociedade mais igualitária e justa.

Outro traço que se perpetuou, a partir do livro de More, é a geografia utópica. A ilha de utopia possui cinquenta e quatro cidades em que “nenhuma cidade tem a menor intenção de ampliar seus limites territoriais, pois o solo é visto como terra a ser cultivada, e não como propriedade” (MORE, 2009, p. 83).

A cidade de Amaurot, onde o senado de Utopia se reúne, foi construída de forma que seu relevo natural pudesse defender os moradores. Há água potável para todos e suas “[...] ruas são muito bem traçadas e, além de protegerem a população contra o vento, oferecem amplo espaço para o tráfego de veículo” (MORE, 2009, p. 87). Nos fundos de cada habitação, há um jardim que é belo e sempre bem cuidado. Hitodleu afirma que ao se conhecer uma cidade de Utopia, conhece a todas.

É nítido o planejamento que houve para a criação dessas cidades. Aqui, a geografia é ordenadora do espaço em que o urbanismo racional o projeta de acordo com exigências sociais, políticas e econômicas. (CHAUÍ, 2008).

Ainda de acordo com Claeys (2013, p.114), “[...] arquitetura, planejamento urbano e mesmo o projeto de nações inteiras sempre tiveram um papel vital na imaginação utópica”.

O autor cita *A cidade do sol*, de Tommaso Campanella, que expõe, em forma de diálogo, uma cidade ideal no hemisfério sul, formada por sete anéis simétricos. Novamente, a arquitetura é ordenadora e a cidade de Campanella “[...] resume a relação entre engenharia social e geografia” (CLAEYS, 2013, p. 118). Dessa forma, a cidade e sua organização são mais um instrumento para igualdade social.

Já no fim do século XIX e no início do XX, passou-se a enxergar no desenvolvimento científico um caminho para uma sociedade mais igualitária. Sociedades livres de doenças, com maior igualdade de gênero e etnia, viagens a outros mundos. Esses são alguns dos cenários encontrados em narrativas de ficção científica.

No início do século XX, o desenvolvimento dessas narrativas se deu concomitante ao desenvolvimento da ciência: “[...] no que a ciência era bem sucedida, ela costumava ser seguida por ficção científica.” (CLAEYS, 2013, p. 168).

Marcos Lobato Martins (2011) define ficção científica como narrativas que expõem metáforas da ciência e da tecnologia, sendo um gênero literário que se baseia em histórias científicas que não tenham sido provadas impossíveis e que tentam, dentro de certos limites, respeitar as leis já conhecidas pela ciência. Por conseguinte, a ficção científica, assim como a utopia, baseia-a no real e apoia-se no possível.

O autor afirma que essas narrativas podem ser consideradas eutopias (lugares melhores) e não utopias (lugares ideais), pois diferentemente de More os autores de ficção científica raramente descrevem detalhadamente as regras e relações sociais dos novos mundos por eles criados. Não obstante, dado à definição de utopia apresentada neste trabalho, considero que ficções científicas que expõem uma sociedade mais igualitária, comunitária e com leis que visem ao bem-estar social podem ser consideradas utopias uma vez que mostram uma coletividade melhorada através do conhecimento científico, como, por exemplo em algumas das obras de Júlio Verne (1863, 1873) tais como *Viagem ao centro da Terra* e *A volta ao mundo em 80 dias*.

É também no século XIX que as utopias retrocedem e dão lugar às distopias (antiutopias ou utopias negativas). O próprio Júlio Verne escreve uma distopia, *Paris no século XX*, produzida nos anos de 1860 e de publicação póstuma em 1989.

O protagonista de *Paris no século XX* é Michel Dufrénoy, jovem de 19 anos que finaliza seus estudos vencendo o prêmio de melhor composição poética em Latim no ano de 1960, em Paris.

Essa Paris, de Verne, é um lugar onde as artes, a literatura e as ciências humanas, em geral, não possuem mais lugar. Visto que que as únicas profissões aceitáveis são a de financista, industrial e comerciante, Michel deseja ser artista, mas não há espaço para artistas nessa sociedade. É necessário escolher entre os trabalhos aceitáveis para poder se sustentar. Ele não se encaixa em nenhum desses trabalhos, na verdade, ele não se encaixa naquela sociedade, não podendo sustentar a si e aos seus. O romance termina com Michel desfalecido em uma noite fria, entre túmulos, em um cemitério tal qual como a arte que deseja.

Na distopia de Verne, é possível ver as maravilhas do mundo moderno que levam à negação da humanidade. Um mundo sem a arte é um mundo sem reflexão, autômato, desumano.

H. G. Wells, por sua vez, publica *A máquina do tempo* em 1895. O narrador dessa distopia é observador e afirma ter presenciado o relato do Viajante do Tempo, “[...] pois convém que ele seja designado desta forma” (WELLS, 2010, p. 17), além de ter visto pessoalmente a máquina do tempo.

Isso oferece à narrativa uma aura de verdade, afinal o que ali se conta é surpreendente. O Viajante do tempo por meio de cálculos matemáticos desenvolve uma máquina capaz de viajar pela quarta dimensão, a dimensão do tempo, até o ano de 802.701. Então, encontra os Elóis, pacíficos e dóceis moradores da superfície, que parecem ser remanescentes da raça humana, vivendo em o que aparenta ser uma sociedade ideal.

Ao longo de sua estadia no ano de 802.701, O Viajante percebe que, na verdade, os Elóis são gado de abate dos Morlocks que vivem no subterrâneo e se distanciam das características humanas. Ele conclui que os Elóis, em algum estágio da história, haviam explorado os Morlocks e então

[...] os homens do Mundo Superior tinham derivado na direção daquela beleza frágil, e os do Mundo Subterrâneo, para a mera habilidade mecânica. Mas esse estado de coisas ideal tinha se ressentido da falta de uma coisa necessária à perfeição mecânica – a estabilidade permanente. (WELLS, 2010, p.120).

A sociedade que o Viajante conheceu vivenciava uma era de uma guerra silenciosa, em razão de os Elóis não serem capazes de defender-se, tal qual como previu T.R. Malthus.

Outras distopias foram escritas ao longo do século XIX, *O homem solitário* de Mary Shelley de 1826 e *A Ilha do Dr. Moreau* também de H.G. Wells de 1896.

O século XX teve uma proliferação de distopias literárias: *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley de 1932, *1984*, de George Orwell de 1949, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury de 1953 e *Laranja Mecânica*, de Anthony Burgess de 1962.

Neste trabalho, enfoco as distopias escritas por Huxley (2001) e Orwell (2009) uma vez que essas distopias são claramente retomadas em *best-sellers* de literatura jovem-adulta no início do século XXI.

Para Koop (2011, p.44), “A constituição conceitual da distopia, [...], se dá a partir daquilo que já havia se consolidado sobre utopia, seja entre os pensadores e estudiosos, seja entre escritores e artistas de forma geral”. Dessa forma, a distopia parece se basear no colapso das características utópicas elencadas anteriormente.

Em vista disso, explano, a partir daqui, como o ideal de sociedade igualitária, traço que se perpetuou ao longo dos séculos em diversas utopias, não se consolidou.

O comunismo, regime que deveria trazer maior igualdade social, transformou-se em ditadura nas mãos de Stalin. A Itália viu crescer o fascismo de Mussolini e a Alemanha abraçou o nazismo de Hitler. Assim, aqueles que buscavam por igualdade viam-na cada vez mais distantes no horizonte. A bússola utópica não mostrava caminhos. Ao contrário, o que se instituiu foi um pessimismo em relação ao presente, que é projetado também no futuro.

A Revolução Industrial, da mesma forma, abriu precedentes para que as utopias fossem tomadas por distopias. No final do século XIX e início do XX, com a mecanização do trabalho fabril e posterior produção em série, a humanidade esperava uma era de abundância visto que a máquina era capaz de fazer o trabalho de vários homens e a produção aumentou exponencialmente. Contudo, o que se viu foi a exploração da classe trabalhadora e a concentração de renda nas mãos de poucos.

Jornadas de trabalho que variavam de 14 a 16 horas, mulheres e crianças exploradas, graves acidentes e ainda assim a miséria perdurava. A vida humana passou a valer pouco. O que importava era o lucro e havia uma massa de trabalhadores que podia ser trocada sem nenhum prejuízo.

Um exemplo de análise é *Tempos Modernos*, filme de Charles Chaplin de 1936, mostra um trabalhador, interpretado por ele, que tem um colapso nervoso por

trabalhar em condições que beiram à escravidão. É internado e ao retornar encontra a fábrica fechada. É uma clara crítica ao capitalismo e fordismo.

O mesmo ocorre com a arquitetura. As cidades crescem vertical e agressivamente. Não são planejadas, e os lugares em que há um projeto arquitetônico que vise ao bem-estar só existem para aqueles que podem pagar. Os demais devem se contentar com apartamentos minúsculos em lugares distantes. Dessa forma, surge a cidade que não os acolhe, pelo contrário, os marginaliza.

Por último, o desenvolvimento científico que deveria trazer mais conforto e esperança, traz guerra e morte. O mundo viu o que o ele poderia fazer de mais vil. Desde os bombardeios aéreos, na I Guerra Mundial, ao uso do discurso da eugenia para justificar o holocausto e a bomba radioativa de Hiroshima e Nagasaki.

Esse colapso levou à escrita de obras que negavam os princípios utópicos, que os questionavam. Essas questões, analisarei a seguir.

2.2 DISTOPIAS: DO SÉCULO XX AO FENÔMENO DOS *BEST-SELLERS* DISTÓPICOS DO SÉCULO XXI

Distopia, etimologicamente, é uma palavra formada pelo prefixo *dís* (doente, anormal, dificuldade ou mau funcionamento), mais *topos* (lugar). A distopia pode ser vista como o lugar ruim, doente, anormal.

Para Hilário (2013, p.206)

As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber.

Analiso neste tópico duas distopias da primeira metade do século XX, *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, publicado em 1932, e *1984*, de George Orwell, publicado em 1949, que considero essenciais para compreensão do fenômeno editorial que foram, e ainda são, as narrativas distópicas juvenis, tais como, *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, publicado em 2008, e *Divergente*, de Verônica Roth, publicado em 2011.

Aldous Huxley inicia a distopia *Admirável Mundo Novo* com a descrição da fachada do edifício do Centro de Incubação e Condicionamento de Londres Central, local onde seres humanos são gerados em série, tal qual como uma linha de montagem. Nessa fachada lê-se o lema do Estado Mundial: “COMUNIDADE, IDENTIDADE e ESTABILIDADE” (HUXLEY, 2013, p. 21).

Afirmo que a noção de comunidade, no romance, pode ser entendida como viver com aqueles que lhe são iguais, contudo, não há escolha por essa comunidade. A comunidade na qual se nasce é a mesma em que se morrerá. Afinal, esses indivíduos são geneticamente modificados para pertencerem a castas já pré-determinadas antes mesmo de seu nascimento.

Por meio do processo Bokanosvky, criam-se seres humanos sem a necessidade do útero materno uma vez que com um único ovário pode-se obter mais de 15 mil indivíduos adultos que pertencerão às castas mais baixas, responsáveis pelos trabalhos braçais e mais árduos. “É o princípio da produção em série aplicado enfim à biologia” (HUXLEY, 2013, p. 26), sendo esse, o principal instrumento para a estabilidade social.

Essa estabilidade também é mantida pela manipulação psicológica realizada por um sistema de subordinação chamado hipnopedia que “[...] é o segredo da felicidade e da virtude: amarmos o que somos *obrigados* a fazer. Tal é a finalidade de todo o condicionamento: fazer as pessoas amarem o destino social de que não podem escapar” (HUXLEY, 2013, p. 35). Assim como o indivíduo não seleciona a comunidade que quer pertencer, ele também não escolhe sua identidade. Ela lhe é atribuída e ele a aceita.

Se houver algum mal-estar que não possa ser solucionado por diversão e prazer, existe o *soma*, droga perfeita, que oferece paz e bem-estar, mantendo o indivíduo longe de questões existenciais ou qualquer outra questão individual que possa surgir. A droga é distribuída massivamente e faz parte do pagamento diário feito às castas mais baixas.

A identidade só existe, portanto, no sentido de aquilo que é idêntico e não mais daquilo que é próprio do indivíduo. Assim, aquele que se percebe possuidor de uma individualidade, logo, é uma ameaça à estabilidade e a si mesmo.

Bernard Marx se sente deslocado nesta sociedade. A personagem é um Alfa-Mais, porém sua estatura está abaixo dos padrões de sua casta. Essa anomalia que, de certo modo, lhe traz um traço individual o afasta de outros que sejam

semelhantes. Ressalto que Marx também sente uma atração persistente por Lenina. Em um mundo no qual relacionamentos monogâmicos, o casamento e o afeto foram abolidos, essa atração não é considerada normal nem adequada. E são Marx e Lenina que encontram John, o Selvagem em uma reserva longe da civilização onde costumes bárbaros ainda existem.

John lê obras de Shakespeare, proibidas no mundo civilizado. É rejeitado por aqueles que vivem na reserva, por ser diferente, pois é filho de Linda que pertencia à civilização. No entanto, foi criado com os costumes da reserva e coloca neles um significado diferente daquele que Linda, Bernard e Lenina lhes atribuem. Para ele, aqueles costumes não eram bárbaros, eram parte de sua identidade.

O Selvagem será oposição ao mundo civilizado e ao que ele representa. Quanto mais John conhece a civilização, mais a rejeita. Kopp (2011, p.133) afirma que

O trânsito do Selvagem entre diversos meios serve sempre como contraponto àquilo que representam a normalidade e a moralidade no mundo de *Admirável*. Isso aparece a todo instante, seja nas discussões com Marx, na incompatibilidade de costumes com os demais, nas diferenças de afetos e interesses entre Lenina e ele, no estranhamento durante uma sessão de cinema sensível, na forma como os doentes e idosos são tratados e conduzidos à eutanásia, nas discussões sobre cultura com o Administrador e, por fim, na sua fuga rumo ao isolamento e ao distanciamento da cidade.

A sociedade construída para buscar a igualdade, preceito social central, e muitas vezes definidor de sociedades utópicas (CLAYES, 2013), acabou por eliminar toda e qualquer diferença em *Admirável Mundo Novo*. Da mesma forma que a ciência, que deveria trazer bem-estar social, tornou-se instrumento de ratificação das diferenças entre classes, tornando impossível uma luta de classes. Portanto, ao final, só resta ao Selvagem o suicídio, posto que “se uma pessoa é diferente, é fatal que se torne solitária” (HUXLEY, 2001, p. 164).

Winston Smith, protagonista de *1984*, de George Orwell (2009) também se encontra solitário, apesar de realizar todas as suas atividades coletivamente. A solidão não é bem-vista na sociedade criada pelo autor inglês. Todos são vigiados o tempo todo. A descrição que o narrador faz de Londres é de uma cidade em frangalhos, assim como aquela do protagonista.

Ele trabalha no Ministério da Verdade e é responsável em reescrever as notícias e a história, de acordo com os interesses do partido, por conseguinte, a única versão oficial e verdadeira:

E se todos os outros aceitassem a mentira imposta pelo Partido – se todos os anais dissessem a mesma coisa – então a mentira se transformava em história, em verdade. “Quem controla o passado”, dizia o lema do Partido, “controla o futuro: quem controla o presente, controla o passado”. (ORWELL, 2009, p. 47)

É o duplipensar em que, de acordo com Winston, a consciência é aniquilada, pois é um conceito que afirma ser possível a convivência com duas crenças fundamentalmente opostas e aceitar as duas por completo.

Assim como, a Novalíngua também é uma forma de controle do estado sobre a população uma vez que, quando estivesse completa, coibiria qualquer um de opinar contra o Partido.

O protagonista, ao manter em si sua consciência lembrando-se das múltiplas verdades, sente que algo está errado. Em um momento, pensa em guardar um dos papéis em que há uma velha versão da verdade, mas não o faz, pois sabe que isso acarretará sua morte. No entanto, compra um diário no qual escreve. Isso é possível, pois há um canto cego de sua sala onde a teletela não possui visão, um erro de engenharia civil. O diário não possui um destinatário específico, inicialmente. Winston escreve para o futuro. Mas que futuro? “Ou o futuro seria parecido com o presente, caso em que não lhe daria ouvidos, ou seria diferente, e nesse caso a sua situação não teria sentido” (ORWELL, 2009, p. 8). No entanto, continua a escrever, apesar de saber as consequências horríveis caso fosse descoberto. Depois, passa a escrever para O’Brien, alto membro do partido, pois acredita que possui as mesmas inquietações que ele. Suspeitas que, inicialmente, são confirmadas quando esse entrega um livro a ele.

Destaco que na sociedade orwelliana todos são vigiados através da teletela. Ela transmite tudo o que acontece ao seu redor. A grande dúvida que Winston tem é: quando estarão ouvindo? Em que momento a polícia das ideias adentrará sua casa ou trabalho e o levará para sempre?

A liberdade inexiste. Apenas pensar em liberdade pode ser fatal, pois qualquer atitude suspeita, desde uma palavra não dita a uma ruga de preocupação, pode significar o fim, a morte.

Filhos são incentivados a denunciar os pais, a família perde o seu significado, ela está abaixo do partido, assim como todas as relações afetivas. Há também o Grande Irmão, que está constantemente em vigília, porém que ninguém vê há tempos.

Winston se envolve amorosamente com Júlia, o que é considerado, igualmente, crime pelo partido. O sexo deve ser única e exclusivamente para reprodução. Durante um tempo, Winston e Júlia vivem tranquilamente. Ele aluga um quarto para ler o livro entregue por O'Brien e para que se encontrem.

O quarto se situa no bairro dos proletas que são proibidos de ingressar no Partido. A sociedade que Orwell apresenta é extremamente estratificada. Eles configuram a massa, a força trabalhadora que se contenta com pão e circo e cujos membros ao oferecerem perigo ao *status quo*, são eliminados pela polícia das ideias.

Apesar de ser proibido que membros do partido se relacionem com proletas e até mesmo frequentem seus bairros, constantemente eles vão a esses bairros para, através do livre comércio, conseguir aquilo que lhes falta, como lâmina de barbear.

A despeito de estar ciente dos perigos a que está suscetível, Winston continua encontrando Júlia, quando então, o dia temido por ele acontece. Ele e Júlia são presos e levados ao Ministério do Amor. Lá, o protagonista descobre que O'Brien está por trás de sua prisão.

Winston é torturado, espancado e, posteriormente, levado à sala 101 para continuar seu processo de reintegração: aprender, compreender e aceitar.

Ele e Júlia saem vivos do Ministério do amor. Encontram-se e não resta mais nada do que antes os unira.

A diminuição da liberdade, que nas sociedades utópicas poderia trazer benefícios, é levada à última potência, não há mais liberdade, única e exclusivamente para que o poder seja mantido.

Orwell satiriza aspectos do fascismo de Hitler e do comunismo de Stálin, porém não se pode dizer que é um tratado antissocialista “[...] seu alerta focava mais nos efeitos da adoração do poder por intelectuais dentro do movimento socialista e nos efeitos da busca por hedonismo desenfreado pelas massas” (CLAYES, 2013, p. 180). É um alerta aos rumos que a sociedade está tomando.

Para Hilário (2011, p.206)

As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc. A narrativa distópica é antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica.

Em *Admirável Mundo Novo* há a indiferenciação subjetiva quando o conceito de família e de afetividade é abolido, assim como ocorre em *1984*. A massificação cultural acontece em ambos os romances quando há produtos culturais feitos para consumo e prazer, em *Admirável...* e para manter os proletas controlados em *1984*.

A vigilância total em Orwell é clara, pois o Grande irmão está sempre vigiando. Já em Huxley, essa vigilância é camuflada, apenas aqueles que se distanciam do modelo de sociedade vigente são controlados, punidos e afastados.

A subjetividade é controlada por meios diferentes em Huxley e Orwell, o primeiro utiliza-se da ciência: manipulação genética, condicionamento psicológico e químico. Já no segundo, é o medo o controlador.

Ambas as obras literárias criticam radicalmente a sociedade de seu tempo. Quase um século depois, elas são retomadas em *Jogos Vorazes* e *Divergente*.

O romance inicial da trilogia *Jogos Vorazes*, publicado em 2008, narra em um futuro sombrio a história de *Panem* (clara alusão à expressão latina *Panem et circenses*, pão e circo), país que se formou com o que sobrou da América do Norte, após uma guerra apocalíptica. Ele é formado por doze distritos que oferecem, através do trabalho e da miséria de seus moradores, tudo que é necessário para que os cidadãos da Capital vivam em opulência, abastamento e sem grandes preocupações. Governado por Snow, que se diz presidente, porém está no cargo há anos, comandando o país de forma que o *status quo* seja mantido.

Os distritos se revoltaram há 74 anos e foram derrotados, além do distrito 13 ter sido dizimado. Uma vez por ano, a Capital organiza os *Jogos Vorazes* como represália por os distritos terem se levantado contra o governo. Esses devem enviar um menino e uma menina entre 12 a 18 anos para lutarem em uma arena até a morte, onde só um pode sobreviver. É nesse momento que a narrativa se inicia. Katniss Everdeen, de 16 anos, moradora do distrito 12, o mais pobre de *Panem* e responsável por fornecer carvão à Capital. Órfã de pai, desde pequena se responsabilizou pelo sustento da irmã e da mãe.

Durante a Colheita, sorteio que se realiza para saber quem irá aos jogos, quando a irmã de Katiniss tem o nome sorteado, a protagonista se voluntaria em seu lugar. Ela e Peeta Mellark embarcam para os jogos.

O que se revela, a partir daí, é um show midiático, em que as vidas dos tributos devem ser vendidas como entretenimento para a Capital e servir de contenção das massas a partir do medo, afinal os distritos são obrigados pela capital a tratarem os jogos como uma festividade e verem suas crianças serem assassinadas ao vivo e em cores.

Essa é a principal semelhança entre *Jogos Vorazes* e *1984*. Em ambas as obras o controle se faz por meio do medo. Se em *1984*, o medo de Winston é fruto da constante manipulação e vigilância, além da certeza da morte, em Katiniss o medo é gerado pela fome e a incerteza de ser ou não o próximo tributo.

Em *1984*, o medo surge do questionamento de quando acontecerá e de que forma acontecerá tanto a vigilância quanto a morte. Enquanto que em *Jogos Vorazes* há a certeza de quando a fome virá, e de que será ela a responsável em aumentar as chances de uma morte dolorosa, que se tornará um espetáculo:

Levar as crianças de nossos distritos, forçá-las a se matar umas às outras enquanto todos nós assistimos pela televisão. Essa é a maneira encontrada pela Capital de nos lembrar de como estamos totalmente subjugados a ela. [...] Para fazer com que a coisa seja mais humilhante, além de torturante, a Capital nos obriga a tratar os Jogos Vorazes como uma festividade, um evento esportivo que coloca todos os distritos como inimigos uns dos outros. (COLLINS, 2010, p. 25)

A situação é agravada pelo sistema. Cada cidadão do distrito recebe uma tésseira (porção de grãos e óleos) para se alimentar. Caso deseje, pode adicionar seu nome quantas vezes forem necessárias. Aqueles que não necessitam só o colocam uma vez ao ano. Assim, o sistema é particularmente cruel com os mais pobres, uma vez que, impulsionados pela fome, colocam seu nome infinitas vezes.

Outra característica semelhante entre *1984* e *Jogos Vorazes* é a estratificação da sociedade. Se no romance de Orwell há membros do Partido e *proletas*, no *best-seller* de Collins há os moradores da Capital e dos distritos. Se no primeiro ainda há contato entre essas esferas sociais, apesar de ser crime, no segundo a falta de mobilidade física assevera a mobilidade social. Não há contato além do *Jogos*.

Em Orwell, apesar de Winston acreditar que o proletariado seja a esperança de uma revolução, não há envolvimento. Já em Collins, o que se instaura é um ódio entre os distritos visto que matam um ao outro nos jogos. Esse distanciamento social causa uma alienação, no sentido de não enxergar ao outro como ser humano, em ambas as obras. Assim como, a perda da identidade, a desumanização do indivíduo. O Winston pós-tortura não é o mesmo de antes, da mesma forma que Peeta Mellark, que é torturado pela Capital no terceiro e último livro da saga, *A esperança* de Collins (2011).

Enquanto a distopia juvenil de Collins (2010, 2011) possui pontos de intersecção com a de Orwell, *Divergente*, de Suzanne Roth (2013), é claramente inspirada em *Admirável Mundo Novo*. Ambos os romances trazem uma sociedade distópica manipulada.

Divergente se passa na Chicago do futuro. Via narração de Beatrice Prior, membro da facção Abnegação, é apresentada uma sociedade dividida em cinco facções – Abnegação, Amizade, Audácia, Franqueza e Erudição. Essas facções impedem que qualquer membro possa exercer o livre-arbítrio, controlando-os, dado que tornar-se sem facção é estar à margem da sociedade.

O romance se inicia no dia que Beatrice fará o teste de aptidão que lhe dirá a que facção pertence. Esse teste é visto, inicialmente, apenas como uma formalidade. Espera-se que os membros permaneçam na facção em que nasceram. Aqueles que trocam de facção deverão abandonar sua família e, em certo nível, serão vistos como traidores. Assim, Beatrice se descobre divergente, indivíduo que se encaixa em mais de uma facção. Esses indivíduos são considerados perigosos, por isso ela é aconselhada a ocultar sua divergência. Portanto, ela abandona seus pais na Abnegação e junta-se à Audácia. Lá escolhe um novo nome, Tris, e deve passar por um processo violento de iniciação. Ao final, ela é aceita na nova facção, porém um golpe de estado acontece. A líder da Erudição, Jeanine Mathew, utiliza os membros da Audácia, que tinham como objetivo proteger os cidadãos, para matar e prender aqueles que deviam proteger.

Nos livros seguintes da trilogia, *Insurgente* e *Convergente* descobre-se que a sociedade é um experimento para corrigir mutações genéticas realizadas anteriormente e que culminaram na Guerra da Pureza que dizimou grande parte da população.

Da mesma forma em Huxley (2001), a sociedade é dividida em cinco castas Alfa, Beta, Gama, Delta e Ípsilon e essa divisão é realizada através de procedimentos científicos que resultam em diferentes traços físicos. Já a divisão em facções de *Divergente* é feita através de características de personalidade. Se em *Admirável* não há liberdade de escolha desde a concepção, em Roth (2013) há uma falsa impressão de liberdade.

Em ambos os romances a divisão da sociedade é feita em busca de uma estabilidade social. Assim como não é tolerada a diferença, uma vez que é percebida como uma ameaça a essa estabilidade, o senso de individualidade se perde em ambos os romances.

Se em Huxley (2001) não há a ideia de família, em Roth (2013) ela permanece, porém a família tem menor importância que a facção, afinal essa deve vir primeiro que aquela.

Para Hilário (2013) o romance distópico pode ser entendido como um aviso urgente que procura chamar atenção a acontecimentos perigosos para que sejam controlados e seus efeitos coibidos.

O autor afirma que em *Admirável Mundo Novo* alerta-se sobre as formas de controle na gênese do indivíduo que consiste no regulamento de pensamentos e comportamentos, e em *1984* “[...]a dinâmica de vigilância que forma um diagrama amplo de controle político balizado pela organização totalitária dos laços sociais” (HILÁRIO, 2013, p. 202).

Percebo que esses alertas também estão presentes em *Jogos Vorazes* e em *Divergente*, *best-sellers* destinados ao público jovem adulto. Faz-se necessário indagar o porquê de esse tipo de história fazer tanto sucesso entre os jovens, especialmente quando essas narrativas são frutos da Indústria Cultural.

No capítulo a seguir, investigo as características dessa indústria.

3 SOBRE VILÕES E HERÓIS: INDÚSTRIA CULTURAL

No Episódio 10, intitulado, *O que é humano?*, da série norte-americana *Sense8*, apresenta-se Capheus, motorista de van que vive em Nairóbi, no Quênia, e Kala, farmacêutica que vive em Mumbai, na Índia. No enredo da série, as personagens são *senses*: pessoas que podem se conectar umas com as outras e vivenciar experiências simultaneamente. Assim, neste momento, Kala, apesar de fisicamente na Índia, encontra-se na casa de Capheus, um barraco pobre em uma das inúmeras favelas de Nairóbi. É desta cena o seguinte diálogo:

- É uma televisão muito grande.
- Sim. Samsung SMT-4023 de 42 polegadas. Tem o melhor custo-benefício, cores e resolução.
- Posso lhe fazer uma pergunta?
- Claro.
- A primeira vez que entrei em uma casa como esta, em Mumbai, eles não tinham camas, mas tinham uma TV deste tamanho. Como uma TV pode ser mais importante que uma cama?
- É simples. A cama mantém você na favela. A tela plana tira você daqui. (SENSE8, 2015, episódio 8)

A cena continua. Kala questiona Capheus sobre o que ele está assistindo e ele responde que é *Leão Branco*, filme de Jean-Claude Van Damme, o qual fez com que ele se apaixonasse pelo ator e assiste sempre que necessita de coragem.

Escolhi abrir este capítulo sobre indústria cultural com essa alusão à série televisiva, pois encontro nela inúmeros traços dessa indústria, como demonstrarei a seguir.

Início explanando sobre o termo, indústria cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer em *A dialética do esclarecimento*, de 1944, em contraposição à expressão cultura de massa. Para os autores, a cultura de massa seria uma cultura produzida pelas massas populares; já a indústria cultural seria uma produção cultural guiada pela demanda. Assim, a produção cultural é totalmente assimilada pela indústria, sendo trabalho desta disseminar a ideologia daquela.

Lipovetsky e Serroy (2011), ao tratarem de indústria cultural, nomeiam-na de “cultura-mundo”, englobando nesse conceito não apenas a indústria cultural, mas também a do tecnocapitalismo planetário, o consumismo total, as mídias e as redes digitais. Para os autores, a cultura-mundo significa “[...]o fim da heterogeneidade

tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, apoderando-se das esferas da vida social, dos modos de existência, da quase totalidade das atividades humanas” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 9). Assim, para os estudiosos, a indústria cultural não é mais somente uma produção guiada pela demanda, mas todo um universo de produtos e serviços oferecidos que são comprados e consumidos, regendo o modo de viver de quem os adquire.

Ao analisar o exposto, é possível verificar as duas acepções: a de Adorno e Horkheimer, a primeira afirmando que a TV que é produto da indústria, aparato para disseminação e manipulação, é preferida em lugar de uma cama; e a de Lipovetsky e Serroy (2011): ao preferir a TV à cama, escolhe-se não somente o aparelho, mas também um modo de viver, e aquilo que ele traz.

Outro traço dessa indústria, segundo Adorno e Horkheimer, é a hierarquização entre produtos que, em realidade, são idênticos. Quantas televisões não possuem as mesmas propriedades mencionadas pela personagem? No entanto, Capheus diz a marca e o modelo da sua, afirmando que ela possui um melhor custo-benefício. Essas qualidades e desvantagens que ele expõe “[...]servem tão só para manifestar uma aparência de concorrência e possibilidade de escolha” (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 172).

Essa escolha é inexistente, posto que há apenas uma falsa sensação de liberdade e até mesmo de individualização. O ser humano é reificado, não passa de um objeto que a indústria cultural reproduz, assim como a indústria reproduziu as televisões (ADORNO; HORKHEIMER, 2000) e esses indivíduos devem se

[...] portar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado *a priori* por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. Reduzido a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que não se diferenciam praticamente mais dos de propaganda), em grupos de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis. (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 171)

Ainda de acordo com os autores, a produção cultural perde seu cunho de criação e torna-se reprodutiva. No entanto, para Walter Benjamin (2000), a obra de arte sempre foi passível de reprodução. Segundo o autor, o que é novo são as técnicas de reprodução que se desenvolveram ao longo da história sucessivamente, porém em um ritmo cada vez mais acelerado. Os gregos só conheciam dois processos de cópia

técnica da obra de arte: a fundição e o relevo por pressão que podiam criar moedas e obras de barro cozido em série. Todas as outras obras não eram passíveis dessa reprodução. A gravura em madeira permitiu, pela primeira vez, que o desenho fosse imitado.

Não obstante, Benjamin (2000) afirma que foi com a litografia que as técnicas de reprodução realizaram um progresso decisivo, pois não se pode somente produzir em série, como também, fabricar novas obras diariamente.

A litografia já se torna obsoleta, décadas depois, com o surgimento da fotografia. Agora, não é mais necessário sequer o esforço físico para o surgimento da obra. A imagem acompanha as palavras. A fotografia abre caminho para o cinema, e ambos mudarão completamente o modo de encarar a arte. Assim,

[...] as técnicas de reprodução atingiram um tal nível que estão agora em condições não só de se aplicar a todas as obras de arte do passado e de modificar profundamente seus modos de influência, como também de que elas mesmas se imponham como formas originais de arte. Sob esse ponto de vista, nada é mais revelador do que a maneira pela qual duas de suas diferentes manifestações — a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica — atuaram sobre as formas tradicionais da arte. (BENJAMIN, 2000, p. 224).

Na cena protagonizada pelas personagens Capheus e Kala, aqui analisada, é citado o filme *Leão Branco*, de 1990. O protagonista Lyon Gaultir, personagem de Jean-Claude Van Damme, participa de lutas de ruas para conseguir dinheiro para vingar o irmão morto. No ano anterior, o ator belga já havia protagonizado *Kickboxer – O desafio do Dragão* que tem como enredo um homem que vê o irmão ser paralisado, injustamente, por um lutador tailandês e decide vingá-lo. Espera-se, ainda sem data de lançamento, um remake de *Kickboxer* que terá como personagens dois irmãos que são de uma dinastia de lutadores da Califórnia. Um irmão será morto em Hong Kong e o outro o vingará com a ajuda de um treinador interpretado por Van Damme.

É perceptível e clara a repetição de alguns elementos, tais como, o tema da busca por vingança; a presença de artes marciais, os protagonistas másculos em todos os três filmes citados acima, afinal:

Os cineastas consideram com suspeita todo manuscrito atrás do qual não encontre um tranquilizante best-seller Mesmo por isso sempre se fala de

ideia, novidade e surpresa, de alguma coisa que ao mesmo tempo seja arquinato e nunca tenha existido. Para isso servem o ritmo e o dinamismo. Nada deve permanecer como era, tudo deve continuamente fluir, estar em movimento. Pois só o triunfo universal do ritmo de produção e de reprodução mecânica garante que nada mude, que nada surja que não possa ser enquadrado. Acréscimos ao inventário cultural experimentado são perigosos e arriscados. (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 181-2).

Logo, muitos Capheus assistirão a muitos filmes do próprio Van Damme ou de outros que irão substituí-lo, afinal a ideologia da indústria cultural são os negócios (ADORNO; HORKHEIMER, 2000). No entanto, os filósofos afirmam que essa atitude do público, apesar de favorecer o sistema, não é sua escusa já que a indústria cultural se vale da alta cultura, utilizando-se da banalização da arte:

O *amusement*, ou seja, todos os elementos da indústria cultural, já existiam muito antes do que esta. Agora são retomados pelo alto e postos ao nível dos tempos. A indústria cultural pode-se vangloriar de haver atuado com energia e de ter erigido em princípio a transposição— tantas vezes grosseira — da arte para a esfera do consumo, de haver liberado o *amusement* da sua ingenuidade mais desagradável e de haver melhorado a confecção das mercadorias. Quanto mais total ela se tornou, quanto mais desapidadamente obriga cada marginal à falência ou a entrar na corporação, tanto mais se fez astuciosa e respeitável. (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 182)

À vista disso, eles distinguem *arte leve* e *arte séria*. Para os filósofos, a primeira consiste em uma arte mais próxima do entretenimento e da distração, contudo, essa arte não pode ser considerada uma forma mórbida e degenerada. É uma arte que cumpre seu papel: a de excluir aqueles que já são excluídos. A *arte leve* é sombra da *arte séria*, que consiste em uma arte autêntica e autônoma, possuindo um valor de verdade, questionando a ordem vigente, negando o *status quo*, uma expectativa de futuro.

Assim, uma seria o avesso da outra, porém a indústria cultural tenta desfazer essa contradição, incorporando-as:

Hoje mais do que nunca, a antítese deixa-se conciliar, acolhendo a arte leve na séria e vice-versa. É justamente isso que a indústria cultural procura fazer. [...] Característica não é a crassa incultura, a rudeza ou a estupidez. Ao se aperfeiçoar e ao extinguir o diletantismo, a indústria cultural liquidou com os produtos mais grosseiros, embora continuamente cometa gafes oriundas da sua própria respeitabilidade. Mas a novidade consiste em que os elementos inconciliáveis da cultura, arte e divertimento, sejam reduzidos a um falso denominador comum, a totalidade da indústria cultural. Esta consiste na repetição. (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 183).

Ao continuar a analisar a cena de *Sense8*, na qual Capheus e Kala conversam sobre a TV, é possível verificar mais um traço da indústria cultural elencado pelos estudiosos da escola de Frankfurt: a fuga. Segundo eles:

Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na sua base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. A libertação prometida pelo *amusement* é a do pensamento como negação. (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 191).

Capheus afirma que a tela plana o retira da favela, porém de acordo com Adorno e Horkheimer (2000), essa retirada nada mais é do que uma fuga da realidade através da alienação proporcionada pelo entretenimento (*amusement*) que impede que o indivíduo pense como ser humano, merecedor de um lugar confortável para dormir, e que, pouco a pouco, deixe de reconhecer outros seres humanos também merecedores de direitos básicos, reificando a si e aos outros.

Ao analisar o filme assistido pela personagem, ademais, é possível verificar o entretenimento como negação do pensamento. Cenas frenéticas de violência que são consumidas com um nível de atenção que não permite nenhuma reflexão, apenas o consumo pacífico e contínuo. É o prolongamento do trabalho no período de descanso já que “[...]a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, [...], que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho” (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 184).

Outra característica da indústria cultural presente na cena de *Sense8* é a não negação do sofrimento. Nota-se que Capheus sofre, porém esse sofrimento é valorizado, engrandecendo-o, e o torna apto a exercer o papel que lhe foi destinado como produtor e consumidor da indústria cultural:

A capacidade de escorregar e de se arranjar, de sobreviver à própria ruína, pela qual, o trágico é superado, é própria da nova geração; seus membros estão em condições de desempenhar qualquer trabalho, porque o processo de trabalho não os sujeita a um ofício determinado. Isso recorda a triste docilidade do sobrevivente [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 200).

A indústria cultural garante o domínio sobre a atenção do público ao continuamente lhe prometer e continuamente privá-lo daquilo que lhe promete

(ADORNO; HORKHEIMER, 2000). A realização dessas vontades é existente nos produtos culturais, através de seu consumo, todavia, quando consumidos essa vontade deixa de existir, é frustrada. Uma outra vontade, que novamente será frustrada, surge. O prazer real não é atingido: “Oferecer-lhes uma coisa e, ao mesmo tempo, privá-los dela é processo idêntico e simultâneo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 188).

A personagem Capheus, no episódio focalizado, no entanto, não terá seus desejos negados. Nos próximos episódios, graças à personagem Sun Bak, *sense* que possui grande habilidade em artes marciais, ele se torna o Van Damme de Nairóbi, derrotando bandidos, conseguindo passageiros para sua van e, posteriormente, tornando-se guarda-costas da filha inocente de um criminoso. Com isso consegue comprar remédio para tratar a AIDS de sua mãe e, apesar de seus dilemas morais, continua a ser justo e honesto.

Sense8, como produto da indústria cultural, mostra que Capheus é a exceção à regra. É aquele que pode ter o que deseja; é a personagem que assegura, aos consumidores

[...] não ser necessário diferenciar-se daquilo que são, e que poderão ter o mesmo sucesso, sem que deles se pretenda aquilo de que se sabem incapazes. Mas, ao mesmo tempo, faz-se com que compreendam que mesmo o esforço não serviria de nada, pois a própria fortuna burguesa não mais tem qualquer relação com o efeito calculável do seu trabalho. (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p. 193).

Assim, como fruto de um produto cultural, a personagem Capheus cumpre seu papel, que é a de tornar o indivíduo que vê esse tipo de produto apto ao trabalho, de propagar a ideologia capitalista.

No entanto, seriam todos os produtos da indústria cultural vilões? Ou poderiam auxiliar em uma educação libertária? Para responder a essas questões, analisarei, em seguida, um desses produtos: a literatura de massa e posteriormente suas aplicações no ensino de literatura.

3.1 LITERATURA DE MASSA

José Abelardo Barbosa de Medeiros, o Chacrinha, comunicador de rádio e televisão, apresentador de programas de auditório de grande sucesso, quando afirmou que “Na televisão, nada se cria, tudo se copia”, mostrava total ciência das leis que regem esse produto da indústria cultural. Assim, parafraseio sua afirmação, dizendo que na literatura de massa nada se cria, tudo se copia. Afinal, ela também é um produto da indústria cultural, regida pelas mesmas leis. Doravante demonstrarei como se dá essa criação a partir da cópia.

Para isso, considerarei, neste trabalho, a concepção de Sodré (1978) de que a expressão “literatura de massa” denota todo discurso romanesco que   classicamente declarado como diferente e oposto ao discurso literário culto, este legitimado pela institui o escolar e por suas expansões acad micas. Ainda de acordo com o estudioso, literatura de massa  

[...] uma narrativa, produzida a partir de uma demanda de mercado, para entreter literariamente um público consumidor. [...] Ao contrário da literatura culta, a literatura de massa tem, entre suas determina es produtivas, o aparelho informativo-cultural. Isto   essencial para sua conceitua o. (SODRÉ, 1978, p. 80).

Também considerarei a proposi o de Kothe (1994) de que não se pode pensar a literatura de massa, que o autor denomina de trivial, sem considerar o artístico, ou seja, o culto.

Já Caldas (2000), a partir dos estudos de Jean Tortel (1970), designa literatura de massa como *paraliteratura de imagina o* cujo discurso

[...] constitui uma forma de interpreta o do mundo, estabelecendo não propriamente uma contradi o entre linguagem reconhecida como literária e não-literária, mas tão-somente as diferenças entre literatura culta e a paraliteratura entendida como tal. (CALDAS, 2000, p. 90).

Nesse sentido, Sodré (1988) ainda afirma que, para que uma obra seja considerada culta, ela deve ser *reconhecida* como tal, pela academia que assegura a qualidade da obra. Esse reconhecimento ratifica sua produ o e seu consumo. Já a literatura de massa não possui esse suporte acad mico, sua produ o   regida pela lei da oferta e da procura.

Compra-se *Odisseia* (séc VII a. C.) de Homero porque ela é um clássico, contudo nem todos que a compram realmente a leem. Muitos só compram essa epopeia para tê-la em sua estante e demonstrar ser culto aos olhos dos outros. Alguns a citam sem ao menos a terem lido, apenas para manter o verniz cultural. Os leitores ou pretensos leitores da *Odisseia* compram-na por motivos que vão além do simples prazer da leitura, pois ela e outros clássicos podem ser considerados passaportes para o mundo dos letrados e cultos.

No entanto, compra-se e se lê *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green, por ser um fenômeno editorial; por querer ter assunto nas conversas *on line* e *off line*. Algumas pessoas, consideradas mais cultas, podem comprar o *best-seller* de Green, lê-lo, porém, sem admitir aos seus pares, posto que essa não é considerada uma leitura erudita. Essas diferenças entre as regras de produção e consumo fazem com que cada literatura gere efeitos ideológicos diferentes, afinal “[...] é o mercado, e não a escola, que preside às condições de produção do texto.” (SODRÉ, 1988, p. 15).

A literatura de massa não tem como primeiro plano a questão da língua, nem sequer da técnica romanesca. Cabe ressaltar que não pretendo afirmar que o escritor de *best-seller* seja descuidado e não se preocupe em como escreverá. Apenas afirmo que sua preocupação não é estética. Para ele, o escritor de *best-seller* o importante são os conteúdos fabulativos e, por conseguinte, a intriga que é designada a mobilizar a consciência do leitor, exacerbando sua sensibilidade (SODRÉ, 1988). No entanto, deve-se atentar que há na literatura de massa elementos da literatura culta e vice-versa, assim: “[...] há elementos artísticos dentro do trivial e elementos triviais dentro das grandes obras de arte: cada um mostra a sua dimensão no outro” (KOTHE, 1994, p.91).

Percebe-se a importância dada aos conteúdos fabulativos no *best-seller* *Crepúsculo* (2005), de Stephenie Meyer. As personagens da saga vampiresca são, em sua grande maioria, planas. Não há inovações com a linguagem, sendo a preocupação maior com o desenvolvimento do enredo, centrado no amor impossível entre a humana Bella Swan e o vampiro Edward Cullen. Há também inúmeros clichês românticos presentes em seus protagonistas, tais como, o individualismo, o egocentrismo, a idealização, o medievalismo, além da fusão entre o grotesco e o sublime.

O romance termina com a seguinte frase: “E ele se inclinou para encostar os lábios frios mais uma vez no meu pescoço” (MEYER, 2013, p.286). Um vampiro

com lábios frios em um pescoço é lugar-comum para toda e qualquer história vampiresca.

No herói do *best-seller*, o maravilhoso e o mítico se situam mais em sua consciência do que no sobrenatural ou supra-humano, afinal “[...] os heróis já não podem mais prescindir da verossimilhança humanista” (SODRÉ, 1978, p.83). Para o estudioso, a literatura de massa ressalta a ressurreição do mito heroico, sua onipotência. Esse herói possui do herói tradicional a invencibilidade, a salvação do mundo, a mulher sendo apresentada com frequência como empecilho para a grandiosidade de suas ações e um companheiro que funciona como alter-ego desse herói. No entanto,

[...] esse heroísmo, diferentemente do tradicional, se apoia numa consciência exaltada e solitária, modelada pelo Romantismo literário. O herói folhetinesco disputa o exercício de um poder investido das características românticas que acentuavam a ideia do destino e de uma especial rejeição de regras sociais” (SODRÉ, 1978, p.83).

Exemplo desse herói, na atual literatura de massa, é o bruxo Harry Potter, de J.K Rowling. Apesar da aura mágica que envolve o enredo elaborado pela escritora inglesa, o que se sobrepõe é a mensagem de que o menino que era vilipendiado pelos pais adotivos, que vivia em um armário, tornou-se poderoso, justo e capaz de vencer o mal.

Kothe (1994) acrescenta que os heróis triviais agem como se ainda existisse um projeto de vida e a história tivesse um sentido e “Tornam-se cada vez mais violentos, querem impor sua identidade ao ambiente, a vontade à circunstância; retomam e encenam assim o projeto da civilização ocidental, que é a sua bandeira” (KOTHE, 1994, p. 21). São heróis capazes de realizar tudo por esse ideal, assim quando matam é por um motivo nobre, se fogem à lei é por uma causa maior. Esse tipo de literatura preenche uma função de entretenimento, contudo, ela também deseja informar, seja a divulgação de doutrinas, fatos jornalísticos, descobertas científicas, entre outros.

Para Sodré (1978),   esse elemento que, muitas vezes, torna a diegese datada, pois a informa o perde a atualidade com o tempo, sendo que a fun o informativa sublinha a distin o dos gêneros da literatura de massa.

Já para Kothe (1994), a distin o de gêneros da literatura de massa está nas diferentes maneiras como o herói trivial busca a felicidade e como esta busca  

esquemática na obra. A demanda pelo amor é típica do herói romântico. Já a busca por vingança, redenção ou glória são típicas de heróis de aventura, por exemplo.

O autor ainda considera que “A narrativa trivial é uma versão laica de princípios religiosos” (KOTHE, 1994, p. 54), sendo assim, uma forma de doutrinação da população para que certos valores sejam mantidos por meio da repetição. Para ele, a literatura de entretenimento funciona como um novo catecismo que irá reafirmar às massas que não devem se revoltar. É o discurso religioso sem a religião. É o que o autor chama de “narrativa típica do capitalismo” na qual o bem é corporificado como a propriedade e o mal como aquilo que se opõe a ela.

Dessa forma, as oposições míticas são utilizadas como instrumento de mistificação e sedução pela estrutura ideológica. As oposições binárias como o bem e o mal, o amor e o ódio, a felicidade e a infelicidade, entre tantas outras, são sempre resolvidas imaginariamente pela ação de uma individualidade poderosa.

A ação heroica será tanto um ato de bravura física quanto o exercício habilidoso da razão ou a prática da nobreza de espírito. Qualquer ação útil à afirmação da identidade da pessoa humana desejada pela ordem ideológica vigente poderá ser identificada como “heroica”. (SODRÉ, 1978, p.84).

Destarte, na literatura de massa há a perseguição de uma identidade, de um indivíduo. É possível perceber essa perseguição na trilogia *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins como toda a opressão e a vileza são personalizadas no presidente Snow. É ele quem é perseguido e não suas ideias e o sistema que elas representam. Afinal, seria perigoso que milhões de adolescentes e jovens lessem a trilogia de Collins e se opusessem ao sistema e não a uma personagem detestável.

Por fim, tem-se a preservação da retórica culta na literatura de massa. Para Sodré (1978), a retórica da literatura de massa é pobre, esquemática e destinada somente a armar com eficácia o enredo, tratando-se de uma espécie de “realismo não-crítico”, concebido por um aproveitamento do modelo figurativista da literatura de Balzac em que se apresenta a personagem, num determinado contexto, porém sem a oposição entre a sociedade e o indivíduo.

Umberto Eco (2011), na obra *Apocalípticos e integrados*, também propõe uma delimitação entre “cultura de proposta” e “cultura de entretenimento”. Essas delimitações podem ser utilizadas igualmente para a literatura, ao dividi-la em literatura de entretenimento e literatura de proposta.

Eco (2011) afirma que o *mass media* se dirige a um público que não pode mostrar exigências, porém sofre as propostas da cultura de massa; dá-se ao público somente aquilo que ele quer, ou sugere-se o que ele deve querer, produtos de nível superior são difundidos de forma “condensada”, não provocando nenhum esforço àqueles que o consomem.

Paes (1990) utiliza-se desses conceitos para diferenciar literatura de proposta, ou seja, culta, da literatura de entretenimento. Neste trabalho, utilizarei os dois que corroboram com o que foi dito até aqui, sendo eles: a originalidade e o esforço.

A originalidade consiste na visão invulgar e que não pode ser confundida que a literatura de proposta é capaz de possibilitar (PAES, 1990). Na literatura de massa, essa originalidade tem importância muito menor. Para satisfazer um maior número de consumidores, utilizando-se do que já é conhecido e aprovado, privando-se do uso de recursos de expressão que sejam excessivamente originais ou pessoais, que se distanciam do gosto médio, do já aprovado (PAES, 1990).

É clara essa falta de originalidade ao se examinar a lista de mais vendidos. Tome-se, por exemplo, os romances do escritor de *best-seller* Nicholas Spark. Seus enredos são, majoritariamente, lineares e as personagens masculinas, em sua maioria, são homens a serem resgatados pelo amor. Caso de Landon Carter, protagonista de *Um amor para recordar*, que, de garoto problemático passa a altruísta e afetuoso graças a seu amor por Jamie, filha de pastor, religiosa, caridosa e moribunda. Assim como em *Um homem de sorte*, cujo protagonista, Logan Thibault, possui a imagem de uma mulher desconhecida que o salva na guerra e na vida. As mudanças são pequenas. Os leitores de Spark, ao comprarem um exemplar de seu novo livro, já estão à espera de um enredo açucarado em que o amor sempre vença.

O esforço na literatura de massa é reduzido significativamente. O autor de *best-sellers* utiliza uma linguagem mais vulgar e contumaz, evitando assim que o leitor, ao consumi-la, tenha maiores dificuldades de sensibilidade, inteligência, atenção e memória (PAES, 1990). Desse modo, a linguagem do *best-seller* não se torna desleixada, mas simplificada. Há uma economia lexical e de recursos estilísticos que complicam a leitura, afinal na literatura de massa o importante é o enredo, a história a ser contada e não como se conta.

Se para a literatura de massa o que importa é o enredo, a literatura de proposta se importa com a problematização de valores, além do modo de como esses

são representados na obra de arte. Isso tende a desafiar o leitor a empenhar-se na interpretação que estimula a criatividade (PAES, 1990). Destarte,

[...] a matéria-prima da prática literária culta são discurso oriundos de outras ideologias (políticas, jurídicas, morais, etc.) cujas contradições recebem uma solução imaginária na imaginariade de que é constituído o texto literário: uma linguagem fictícia, de compromisso, encenada. (SODRÉ, 1978, p. 85).

Caldas (2000) também enumera os seguintes elementos da literatura de massa: a linearidade e o uso de estruturas recorrentes de expressões clichêizadas. Em função dessa linearidade, os enredos de *best-sellers* sempre possuem um início, um meio e um fim, na maioria das vezes nessa ordem, pois “a narrativa mantém uma dinâmica onde os aspectos sociais e psicológicos das personagens são deixados de lado ou relegados a um plano secundário” (CALDAS, 2000, p. 91).

O *best-seller*, de acordo com o estudioso, é um romance fechado em que o autor determina a sorte de todas as personagens e os últimos acontecimentos da diegese romanesca. Na atualidade, escritores costumam preencher as lacunas de suas obras, mesmo quando essas já foram publicadas. É o caso de J.K Rowling, criadora de *Harry Potter*. A inglesa ainda escreve e publica, em seu *site*, novas histórias relacionadas à sua saga. Também Stephenie Meyer (2005), a pedido dos fãs, dez anos após a publicação de *Crepúsculo*, lança uma versão da história com uma perspectiva masculina.

Em *Jogos Vorazes – A esperança*, último livro da trilogia de Suzanne Collins (2010), o leitor, através do Epílogo, sabe o que se passou com Katniss Everdeen após alguns anos e não somente as ações, mas também seus pensamentos. Nisso, ela difere da literatura culta e seus romances abertos em que o autor não elucida ao leitor o destino final de suas personagens.

Em suma, a literatura de massa tem como objetivo primordial o de divertir, entreter, nem que para isso tenha que copiar o sucesso anterior, para garantir o público. Mas ela só diverte?

3.2 LITERATURA DE MASSA E ENSINO DE LITERATURA

Sodré (1978) afirma que a literatura de massa diverte, porém, também ensina que, diferentemente da literatura culta, seu sentido pedagógico é manifestado na superfície do texto, em sua tomada de posição ideológica no confronto das oposições míticas. Sua posição alinha-se com a de Adorno e Horkheimer (2000) a de que a literatura de massa, como produto da indústria cultural, serve como aparato para manipulação e disseminação da ideologia capitalista.

Eco (2011), todavia, realiza uma crítica construtiva sobre a cultura de massa. Para ele, o erro é pensar que a cultura de massa seja radicalmente má, por ser um fato industrial, e que hoje é possível apresentar uma cultura em que se subtraia o condicionamento industrial. O estudioso italiano questiona ainda se a informação musical difundida pela indústria cultural não terá se tornado estímulo eficaz para aquisições culturais autênticas. Nesse ponto, concordo com Eco (2011), e acredito que a leitura de *best-sellers* pode levar à leitura de literatura culta, pois o contato com aquela pode facilitar a compreensão desta.

Ele também afirma que a diferença de nível entre os vários produtos da indústria cultural, inicialmente, não se dá por uma diferença de valor e sim de fruição. Entre o consumidor de Fiódor Dostoiévski e o de John Green, de direito, não há diferença de classe social ou de nível intelectual, pois cada um pode ser leitor de um e de outro, dependendo do que se deseja. No entanto, ele aponta que isso só será possível, se todas as ferramentas lhe forem dadas, posto que muitos, por inúmeros fatores, só poderão fruir unicamente da literatura de massa, encontrando-se, assim, culturalmente, em situação subalterna. (ECO, 2011).

Para Candido (1995), todo ser humano tem necessidade de fabular. Dessa forma, posso afirmar que a literatura de massa sacia essa necessidade. O adolescente quando lê um *best-seller* se envolve nos dilemas do protagonista e, durante a leitura, vive não sua vida, mas a de um bruxo que estuda em Hogwarts ou de uma garota que se voluntaria para ir aos Jogos Vorazes no lugar da irmã. Ele vive essa vida por centenas de páginas, porém, muitas vezes, o professor de literatura não valoriza essa leitura, pois ela não é “literatura de verdade”.

Não obstante, Candido (1995) considera literatura toda manifestação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os graus da sociedade e em todos os

tipos de cultura. Ou seja, o *best-seller* é uma forma de produção literária e, assim, deve ser considerada pelo professor.

A leitura do aluno, o que ele procura compreender no mundo. O professor, acostumado a sempre dar às ordens, deve lembrar-se que “[...] o ato de ler pressupõe o exercício da liberdade, pelo menos da liberdade de imaginação, e muitas vezes isso parece potencialmente subversivo para quem gosta de controlar os outros” (FREIRE, 2010, p. 200). Compreender isso ajudará a escolher obras da literatura culta que poderão ser apresentadas ao aluno, além da forma que o fará, afinal

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 35)

Para isso, é necessário que o professor seja um leitor contumaz, afinal é “[...] intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (COSSON, 2012, p. 32). Deve conhecer profundamente as obras com as quais trabalhará, relacionando os *best-sellers* com as obras canônicas, “[...]oferecendo ao aluno a possibilidade de falar, também daquilo que despertou seu interesse. Desde que o processo não pare por aí, é claro” (ROCHA, 2014, s/p).

É importante ressaltar que não proponho um abandono do clássico, mas sim uma nova aproximação. Contudo, essa nova aproximação apenas funcionará se o professor conhecer os *best-sellers* do momento, lê-los criticamente, ter um bom repertório de leituras canônicas e de teoria literária, caso contrário o professor correrá o risco de simplesmente criar um clube do livro nas aulas de literatura, em que cada um fala a parte do que mais gostou de seu livro favorito.

É claro que não digo para retirar o prazer da leitura e, muito menos, esse momento, em que o aluno expõe aquilo que mais gostou no livro, aliás, é esse “mais gostou” que dará ao professor aparato para o planejamento e preparação dos próximos passos. Para realizar esse planejamento, a proposta dialógica para o ensino de literatura de Cereja (2004) me pareceu a mais adequada.

Em sua tese, ele discorre sobre as vantagens e desvantagens de metodologias de ensino de literatura, entre elas, a abordagem temática, a abordagem

de gêneros, a forma convencionalmente estabelecida sendo a diacrônica, em que se parte das origens para a contemporaneidade, ou vice-versa. O estudioso propõe uma abordagem que une a sincronia e a diacronia, não descartando a historiografia literária.

Para isso, Cereja (2004) utiliza-se da teoria de Jaus (1994) que consiste em encontrar os pontos de intersecção entre diacronia e sincronia, buscando elementos do passado que continuam vivos e significativos no presente. Assim, haveria duas possibilidades de trabalho: pontos de intersecção pela *tradição* ou *projeto estético*, como por exemplo, o gótico em *Crepúsculo* de Stephenie Meyer (2005) e em *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo de 1855 e pontos de *intersecção temático* como a distopia em *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, de 2008 e em *1984*, de George Orwell, de 1948.

Dada à natureza da literatura de massa em que o enredo é mais importante que o projeto estético, ao trabalhar com essa proposta o professor poderá encontrar, mais facilmente, um ponto de intersecção temático, pois houve poucas mudanças na estrutura dos *best-sellers* desde os folhetins românticos do século XIX até hoje, porém nada impede que, se possível, trabalhe com pontos de intersecção pela tradição ou projeto estético.

Para mim, o ideal é a junção desses pontos, como por exemplo, ao estudar distopias, não trabalhar somente com a temática dos livros, mas também, os aspectos estruturais de romances distópicos. Novamente, torna-se essencial que o professor seja um leitor voraz e crítico, não somente de ficção, bem como, de teoria.

Além disso, o docente deve ter como projeto, para o ensino de literatura, que essa cumpra suas funções que de acordo com Candido (2002), são três: psicológica, formativa e de conhecimento do mundo e do ser.

A função psicológica da literatura consiste na satisfação da necessidade universal que todo ser humano tem de fabular (CANDIDO, 2002). Para o homem, a realidade não basta, ele procurará sempre a ficção, mesmo sendo ela baseada no real.

Logo, a literatura de massa é capaz de satisfazer essa necessidade, assim como a televisão, o cinema, a música. No entanto, o professor deve ficar atento para que esses produtos da indústria cultural estejam impregnados de uma ideologia que, muitas vezes, o aluno pode não ser capaz de perceber.

Assim, ao apresentar uma obra canônica ao estudante, o professor possibilitaria que essa função fosse completamente exercida, pois mostra a ele uma ficção desvencilhada da indústria cultural e que lhe oferecerá uma realidade também desvencilhada dessa indústria, que conseguirá, dessa forma, garantir o poder libertário que a literatura de massa nem sempre possui.

Já a segunda função consiste em ensinar por meio da literatura. Esses ensinamentos são tão ambíguos quanto o da vida: não trazem somente virtudes, mas também falhas, pois: “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto: mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85). Acredito que essa função possa estar além do papel do professor. Não se pode ter certeza daquilo que o aluno irá aprender com a literatura, ou ainda do que ele escolherá aprender. Contudo, o que se pode é mostrar que algumas obras possuem ideologias, em especial as de literatura de massa, para que, se o aluno aceite essas ideologias não o seja passivamente.

Utilizo aqui o conceito de ideologia proposto por Chauí (1995), a qual afirma que ideologia consiste na elaboração intelectual da sociedade realizada por pensadores e intelectuais que caracterizam o mundo a partir da classe a que pertencem e que é a classe dominante. Essa elaboração é incorporada pelo senso comum social e por meio dela, o ponto de vista, as opiniões e as ideias da classe dominante e dirigente tornam-se o ponto de vista de todas as classes. A ideologia tem como função principal “[...] ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-lhes aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos” (CHAUÍ, 1995, p. 174).

A terceira e última função é a de conhecimento do mundo e de ser. Ela consiste na possibilidade de a obra literária oferecer ao leitor uma visão diferenciada daquela que ele já vive, podendo causar nele um sentimento de empatia pelos marginalizados ou privados de seus direitos, além de poder lhe propiciar palavras para expressar a dor que, muitas vezes, nem sabia que sentia, dando-lhe uma nova visão do “outro” e do “eu”. Sabe-se que os alunos, ao escolherem as obras que lerão, procuram, na maioria das vezes, aquelas que lhe são familiares e que tenham protagonistas parecidos com eles, cabendo ao professor mostrar-lhes obras em que haja personagens de idades diferentes, dilemas diferentes daqueles já vivenciados por eles, mesmo tomando como ponto de partida as obras escolhidas pelos discentes.

Só assim poderão obter um conhecimento que se distancie de seu mundo, podendo conhecer-se a si e ao (s) outro (s) melhor.

Como expus, se o professor escolher trabalhar o *best-seller* como incentivo para a leitura de obras canônicas, ele deve fazê-lo com o objetivo claro que é o de proporcionar ao educando acesso a e compreensão dessas obras. Para isso, é necessário que ele compreenda as funções da literatura propostas por Candido (2002), entenda que está lhe oferecendo um direito humano (CANDIDO, 1995) e tenha um repertório vasto de leitura que deve ser constantemente ampliado.

O professor também deve ter em mente que “levar o aluno ao gosto pela descoberta estética além do enredo deve ser um processo contínuo e dialógico, que pode cumprir um papel importante na futura seleção de textos pelo aluno” (ROCHA, 2014, s/p), não sendo um trabalho realizado esporadicamente e sim um projeto que o leve a ser letrado literariamente.

Para isso, o professor pode utilizar-se de inúmeras ferramentas, tais como, *blogs* e redes sociais para incentivar a leitura de seus alunos. Em seguida, exporei como elas podem ser utilizadas.

4 SOBRE LINKS E REDES: HIPERTEXTO

Ao escrever um texto impresso, o produtor delimita o caminho que o leitor deve seguir: iniciar em um parágrafo, seguir para o próximo, ler um subtítulo e, então, concluir a leitura do texto. É claro que o leitor pode pular um subtítulo ou iniciar a leitura pelo fim, no entanto, a estrutura do texto foi projetada e construída para ser lida linearmente.

A partir da concepção de texto como modo de cognição social que sistematiza e constitui o conhecimento, pode-se verificar que, em razão da evolução de novas tecnologias digitais que permitem a diminuição de tempo e de distâncias para a interação entre produtores e leitores de textos, a digitalização desses textos parece abrir caminho para o hipertexto (XAVIER, 2002).

Koch (2007) define hipertexto como uma escrita que não é linear, nem sequencial e apresenta subdivisões que permitem ao leitor virtual um acesso quase ilimitado a outros textos. Xavier (2002) amplia essa definição ao considerar hipertextos como

[...] dispositivos “textuais” digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam on-line, isto é, os que estejam indexados à internet, reticuladamente interligados entre si e que possuam um domínio URL ou endereço eletrônico, na *World Wide Web*. (2002,p. 26).

O linguista ainda propõe que a leitura de um hipertexto é feita ao se navegar por ele, fazendo desvios através de seus *hyperlinks*. Dessa forma, para ele, não é possível dizer que exista um hipertexto central ou um centro em qualquer hipertexto que esteja *online*, concluindo que “hipertexto é o espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e construir sentidos” (XAVIER, 2002, p.29).

Ao tratar dos *hyperlinks*, Koch (2007) afirma que são eles que permitem que se rompa a linearidade em blocos de informação “[...] cujos tijolos básicos são os nós e nexos associativos, formando um sistema de conexões que permitem ligar um nó a outro” (KOCH, 2007, p. 26).

Segunda a autora, os *hyperlinks* podem ser fixos, ocupando um lugar regular e permanente no sítio. Como também podem ser móveis, isto é, aparecerem

conforme as conveniências do produtor, exercendo funções importantes, entre elas, a dêitica, a coesiva e a cognitiva. Ela define os *hiperlinks* dêíticos como aqueles que

[...] funcionam como focalizadores de atenção: apontam para um lugar "concreto", atualizável no espaço digital; ou seja, o sítio indicado existe virtualmente, podendo ser acessado a qualquer momento. Possuem, portanto caráter essencialmente catafórico, prospectivo, visto que ejetam o leitor para fora do texto que está na tela, remetendo suas expectativas de completude para outros espaços. (KOCH, 2007, p. 26)

Dessa forma, os links possuem função dêitica, pois monitoram a atenção do leitor, levando-a a determinados assuntos, sendo capazes de aprofundar sua leitura, assim como tratá-lo por diversos ângulos que podem ser convergentes ou divergentes (KOCH, 2007). Complementando, os *hiperlinks* coesivos são aqueles que aglutinam as informações, ligando-as de maneira coerente (XAVIER, 2002). Para que isso ocorra, é necessário que o produtor os una de acordo com uma ordem semântico-discursiva, assim garantindo a fluência da leitura (KOCH, 2007). Logo, para que exerçam a função cognitiva, os *hiperlinks* devem conter cargas de sentidos, cabendo ao produtor construir estrategicamente esses *links* a fim de que eles sejam capazes de acionar modelos que levem o leitor a inferir o que há por trás de cada um deles, podendo formular hipóteses sobre o que encontrará se segui-los. Assim, é necessário que as palavras "linkadas" sejam palavras-chave que permitirão ao leitor construir uma progressão textual munida de sentido (KOCH, 2007).

Deve-se ressaltar que são os *hiperlinks* que norteiam a interpretação que se fará do hipertexto, pois sem eles o leitor seria um navegante num mar sem bússola que, eventualmente, poderia atracar em um porto, contudo levaria muito mais *links* para fazê-lo. Acrescente-se que os *hiperlinks* são traços de autoria que o produtor deixa, no intuito de que sejam seguidos. Dessa forma, percebo que não há anulação da autoria dado que o produtor do texto ainda garante, para si, certo nível de autoria. Sendo assim, mesmo que o leitor não aceite o mapa que lhe foi dado, sabe de sua existência.

Destarte, Michael Joyce (1995 apud XAVIER 2002) classifica o *hipertexto* em *exploratório* e *construtivo*. O *exploratório* é aquele produzido para levar o leitor a controlar um conjunto de informações, de acordo com suas necessidades e seus interesses, porém sem intervir no conteúdo. É um tipo de texto adequado para aqueles que vagueiam pela internet sem possuir um objetivo exato e definido de leitura. Já o

construtivo é o tipo de hipertexto que exige capacidade e iniciativa para agir sobre o texto, mudando seus conteúdos com uma navegação criativa dentro dos limites dos *hiperlinks* disponíveis. Nesse tipo de hipertexto, faz-se uma nova conexão considerando a outra e transforma-se a informação de acordo com seu projeto de leitura traçado anteriormente.

Joyce (1995 apud XAVIER 2002) admite que não há total oposição entre eles e sim uma relação dentro de um *contínuo hipertextual*, ou seja, o construtivo pode se tornar exploratório e vice-versa. O importante é que haja proficiência em ambos. Dessa forma, os hipertextos são, ao mesmo tempo, construtivos e exploratórios, ao passo que ao escolher os *hiperlinks* que explora o leitor sempre os transformará, cada leitura sendo única.

Em síntese, considerando as proposições acerca de hipertexto até aqui apresentadas, escolheu-se a de Xavier (20010, p. 208) para quem o hipertexto é “[...] uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” , por essa ser a que melhor se aplica neste trabalho.

4.1 AS CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO

Cabe aqui diferenciar o texto do hipertexto, e para isso, serão elencadas as características que os particularizam. Essa diferenciação se faz necessária para que se possa “[...] conhecer suas potencialidades a serem desempenhadas no processo enunciativo” (XAVIER, 2002, p. 29).

Koch (2002) elenca dez características do hipertexto. A primeira, seu traço central, consiste na não-linearidade e não sequencialidade. A leitura do hipertexto não pressupõe um começo e um fim previamente definidos. Marcuschi (1999) também endossa essa característica como central. Entretanto

A não-linearidade deve ser definida do ponto de vista do dispositivo material e não do ponto de vista do discurso. Deslinearidade não significa, obrigatoriamente, a não contiguidade sequencial da materialidade discursiva, pois na recepção dos discursos, essa é uma decisão exclusiva do leitor em qualquer tipo ou gênero de texto ou tecnologia da enunciação. (XAVIER, 2002, p. 33)

Outra característica do hipertexto, segundo a linguista, é a volatilidade que advém da própria natureza do hipertexto no qual, segundo Marcuschi (1999), as escolhas são momentâneas tanto quanto as conexões estabelecidas pelo leitor, sendo que essa característica sugere que o hipertexto constitui-se, essencialmente, como um fenômeno digital, advindo daí grande parte de suas características, sendo uma delas a virtualidade.

A terceira característica elencada por Koch (2002) é a espacialidade topográfica, por se tratar de um local onde não há hierarquização da escrita/leitura e nem limites definidos. Essa é uma característica inovadora, pois desestabiliza os *frames*, que são dispostos para leitores e produtores, para identificar limites textuais. (MARCUSCHI, 1999).

Uma característica distinta do hipertexto é sua fragmentariedade, pois não há “[...] um centro regulador imanente” (KOCH, 2002, p. 25) o que é considerado relevante para a noção de hipertexto, uma vez que o autor não possui mais domínio do tópico e do leitor (MARCUSCHI, 1999).

O hipertexto pode, então, ser diferenciado do texto por apresentar uma multissensiose que viabiliza a assimilação de distintos aportes sógnicos e sensoriais, na mesma superfície de leitura (KOCH, 2002), ou seja, a linguagem verbal e a não-verbal, em diferentes mídias, podem conectar-se simultaneamente de maneira interativa (MARCUSCHI, 1999), pois “no hipertexto, a co-ocorrência não gera concorrência entre os modos de enunciação, mas produz o processamento de uma leitura multi-sensorial que se vale de todas as formas de enunciação disponibilizadas pela hipermídia” (XAVIER, 2002, p. 31).

Koch (2002) afirma que a sexta característica hipertextual está ligada à não-linearidade e consiste na descentração, porquanto é possível um deslocamento indefinido de tópicos. A linguista afirma que há autores que contestam essa característica e preferem falar em multacentramento “[...] já que não se trata de um simples agregado aleatório de fragmentos textuais” (KOCH, 2002, p. 25). Em seguida, declara como também sendo uma característica hipertextual a interatividade que consiste na “possibilidade de o usuário interagir com a máquina e receber, em troca, a retroação da máquina” (KOCH, 2002, p. 25), que pode chegar a simular uma interação face-a-face (MARCUSCHI, 1999).

Marcuschi (1999) afirma também que uma das características do hipertexto é a iteratividade que está relacionada inerentemente à natureza intertextual, sendo marcada pela recursividade de textos ou fragmentos. Koch (2002) reitera a declaração de Marcuschi ao afirmar que a intertextualidade é uma característica do hipertexto, por ele ser um texto múltiplo. Dessa forma, “O hipertexto possibilita vínculos e associações intertextuais sem fim que só se aproximam a memórias privilegiadas de ‘eruditos’ leitores de impresso” (XAVIER, 2002, p. 32). Isso é possível graças à conectividade hipertextual (KOCH, 2002).

Portanto, as características aqui listadas são aquelas que melhor apreendem os objetivos deste trabalho, ao se considerar os (hiper)gêneros a serem analisados: o *blog* e a rede social *Facebook*.

4.2 BLOGS E REDES SOCIAIS, FERRAMENTAS PARA ENSINO

A geração que hoje se encontra na educação básica nasceu e cresceu envolvida com novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Computadores, *smartphones*, *websites*, redes sociais e mensagens instantâneas são elementos de convívio diário e que lhe despertam a atenção. No entanto, em geral, essas tecnologias são pouco aproveitadas, ou utilizadas erroneamente no ambiente escolar, por isso se faz necessário que o professor as domine e compreenda, para utilizá-las a favor do ensino.

É comum que ele faça uma apresentação de slides, por exemplo, como substituto do quadro negro, trazendo apenas textos, muitas vezes longos, não usando imagens ou sons, não considerando, dessa forma, as possibilidades que esse tipo de tecnologia oferece

Outro erro comum é fazer do *blog* ou do *Facebook* apenas um novo caderno de lição de casa, postando somente as tarefas e pedindo que os alunos as façam, corrigindo-as em sala ou simplesmente fornecendo-lhes o gabarito. O docente não explora a dialogicidade típica desses hipertextos, as possibilidades de leitura de outros (hiper) textos verbais e não verbais.

As TIC podem ser encaradas como instrumentos que levarão o aluno a uma aprendizagem ativa e, por conseguinte, não devem ser concorrentes ao ato de ensinar

e aprender, mas como ferramentas que vão auxiliá-lo. O *blog* e a rede social *Facebook* são duas ferramentas possíveis de serem utilizadas, uma vez que são de fácil acesso, manuseio e também não possuem custo, sendo essas as razões que me levaram a escolhê-las para este trabalho.

4.3 BLOGS, POTENCIALIDADES PARA O ENSINO

Blog é um diário eletrônico ou virtual divulgado na internet e se assemelha a *websites* com temas específicos, podendo ser desenvolvido por qualquer pessoa (PIMENTEL, 2010). Ele é

[...] concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõe o todo do texto veiculado pela internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além da interatividade com o leitor das páginas pessoais. (KOMESU, 2010, p.139).

Assim, por sua natureza hipertextual, permite que “[...] seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente” (XAVIER, 2010, p. 209), sendo essa uma das vantagens do uso do *blog* no ensino

Ele também pode representar, segundo Pimentel (2010, p. 140),

[...] uma ótima oportunidade para educadores promoverem leitura e escrita, pois incorporam características dos editores de texto, dos hipertextos, e, principalmente, das redes de comunicação para a troca de conhecimento. Tais características proporcionam um contexto de comunicação mediada por computador para expressão individual e interações colaborativas no formato de narrativas e diálogos.

Esses diálogos podem ser iniciados em sala de aula pelo professor e induzem uma maior participação dos alunos, além de incitarem à autoria e à publicação *on-line* de conteúdos escritos por eles (PIMENTEL, 2010), uma vez que

A presença de uma comunidade virtual de alunos em torno de um *blog* educativo faz com que a interatividade aconteça de maneira significativa para cada participante, pois sua contribuição é valorizada quando compartilhada com todos os membros da comunidade (PIMENTEL, 2010, p. 142).

O *blog* permite que o conteúdo é ensinado e aprendido na escola seja utilizado em uma situação de comunicação real, como também que as produções de professores e alunos não se mantenham somente dentro do ambiente escolar. Não obstante, é preciso que o *blog* seja educativo e realmente aproveite essa interatividade. Pimentel (2010) afirma que, dentro da classificação de *blogs* educativos, podem-se ressaltar três tipos: educativo, semi-interativo e interativo.

O *blog* educativo informativo é aquele que apenas traz informação não estimulando a participação. De acordo com a autora, esses *blogs* são uma representação da aula tradicional em que os *posts* são como a matéria escrita no quadro de giz. O professor utiliza-o para postar listas de exercícios, resumos de matérias lecionadas em sala, tarefas a serem produzidas no papel.

Já no *blog* educativo semi-interativo há conteúdo informativo, recurso multimídia, questões e também desafios que convidam o aluno a participar, porém o professor não considera a qualidade das questões e nem a dos comentários. Dessa forma, ele apresenta efetivamente troca de conhecimentos, pois o professor disponibiliza conteúdo informativo, estimula a participação dos alunos e realiza *feedback* dos comentários. Ele é, nesse contexto, um recurso didático complementar às aulas presenciais nos quais os alunos aprofundam o conhecimento da aula com o auxílio das facilidades do hipertexto, por meio de *links* que os levarão a outros *sites* ou *blogs*. Pimentel (2010) ressalta ainda que o mais importante é a resposta do professor aos comentários dos alunos. Cabendo ao professor utilizar o *blog* de forma adequada para que os alunos possam usufruir de todas as potencialidades dessa ferramenta. No entanto, ao analisar os dados de *TIC Educação 2012 – Pesquisa sobre o uso das tecnologias e informação e comunicação nas escolas brasileiras*, percebo que esse recurso é pouco utilizado por professores, como pode ser visto no gráfico 01

Percentual (%) Percentage (%)		Criar ou atualizar blogs e páginas na Internet Creating or updating blogs and Internet pages				
		Muita dificuldade Very difficult	Pouca dificuldade Not very difficult	Nenhuma dificuldade Not difficult	Nunca realizei essa atividade I have never done this	Não respondeu Did not answer
TOTAL		9	18	31	41	0
SEXO SEX	Feminino / Female	9	18	29	45	0
	Masculino / Male	11	20	40	28	0
FAIXA ETÁRIA AGE GROUP	Até 30 anos Up to 30 years old	4	19	51	26	0
	De 31 a 45 anos 31 to 45 years old	10	20	29	42	0
	De 46 anos ou mais 46 years old or older	11	15	25	48	0
RENDA FAMILIAR FAMILY INCOME	Até 3 SM Up to 3 MW	7	24	38	31	0
	Mais de 3 até 5 SM More than 3 and up to 5 MW	7	18	28	47	0
	Mais de 5 SM More than 5 MW	11	18	32	39	0
RENDA PESSOAL INDIVIDUAL INCOME	Até 3 SM Up to 3 MW	8	19	33	41	0
	Mais de 3 até 5 SM More than 3 and up to 5 MW	10	19	31	40	0
	Mais de 5 SM More than 5 MW	9	18	31	42	0
REGIÃO REGION	Norte / Centro-Oeste / North / Center-West	8	24	28	39	0
	Nordeste / Northeast	8	18	34	39	0
	Sudeste / Southeast	11	17	34	39	0
	Sul / South	7	16	24	53	0
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ADMINISTRATIVE JURISDICTION	Pública Municipal / Municipal Public	13	16	30	42	0
	Pública Estadual / State Public	8	18	30	44	0
	Total – Públicas / Total – Public schools	10	17	30	43	0
	Particular / Private	7	22	37	33	0
SÉRIE GRADE	4ª série / 5ª ano do Ensino Fundamental 4 th grade / 5 th year of Elementary Education	10	18	29	43	0
	8ª série / 9ª ano do Ensino Fundamental 8 th grade / 9 th year of Elementary Education	10	20	31	39	0
	2º ano do Ensino Médio 2 nd year of Secondary Education	7	17	35	42	0
COMPUTADOR INSTALADO NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA COMPUTER INSTALLED IN THE IT LAB	Tem / There is	9	18	30	43	0
	Não tem / There is not	9	23	37	31	0
INTERNET INSTALADA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA INTERNET AVAILABLE IN THE IT LAB	Tem / There is	9	17	30	43	0
	Não tem / There is not	9	22	36	33	0

¹ Base: 1 572 professores que utilizaram a Internet nos últimos três meses. Respostas estimuladas e rodiziadas. Dados coletados entre setembro e dezembro de 2012.

Gráfico 1 – Proporção de professores, por apoio no desenvolvimento de habilidades para o uso de computador e internet Fonte: CGI.br, 2014, p. 388.

Com base nas informações do gráfico, é possível verificar que 53% dos professores de escolas na região Sul, onde se encontra o estado do Paraná, nunca criaram ou atualizaram um *blog* ou página na internet. Assim, é possível concluir que essa ferramenta não é utilizada por mais da metade do professorado. Essa não utilização pode ser consequência das más condições em que se encontram os laboratórios de informática nas escolas do país onde muitas vezes não há acesso à internet banda larga, os computadores não funcionam e não há número suficiente para todos os alunos.

À vista disso, é necessário buscar alternativas para que esses mestres utilizem o *blog* como ferramenta para suas aulas. Acredito que a criação de *blogs* educativos interativos pode auxiliá-los para que se sintam incentivados a fazerem o mesmo, porque de acordo com a mesma pesquisa, na região Sul, 96% não possuem dificuldade em fazer buscas pela internet, utilizando um buscador.

4.4 FACEBOOK, POTENCIALIDADES PARA O ENSINO

O *Facebook* foi criado em 2004 pelo americano Mark Zuckerberg e é a maior rede social no mundo. Atualmente, 92 milhões de brasileiros (45% da população) acessam a rede pelo menos uma vez por mês. Desses, 62 milhões fazem-no diariamente².

A rede social já se consolidou no Brasil e, como mostram os dados, faz parte do dia-a-dia de grande parte da população. Isto posto, o *Facebook* pode ser uma ferramenta adequada e acessível no processo de ensino e aprendizagem

Funciona como una plataforma abierta, a diferencia de otros sistemas organizados en torno a cursos o contenidos formalmente estructurados. En realidad, aunque *Facebook* no es un entorno de aprendizaje, ni en la idea subyacente ni en la concepción de sus herramientas, puede prestar un valioso apoyo a las nuevas orientaciones sociales que se están imponiendo en la consideración de los procesos educativos. ³ (CERDÁ; PLANAS, 2011, p. 33)

² Disponível em: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes> Acesso em: 30 jun. 2015.

³ Funciona como uma plataforma aberta, diferentemente de outros sistemas organizados ao redor de cursos ou conteúdos formalmente estruturados. De fato, ainda que o *Facebook* não seja um ambiente de aprendizagem, nem na ideia subjacente nem na concepção de suas ferramentas, pode prestar um valioso apoio às novas orientações sociais que estão se impondo na consideração dos processos educativos. (Tradução da autora)

Dessa forma, utilizá-lo pode trazer benefícios para uma aprendizagem mais participativa e criativa, uma vez que é uma ferramenta pela qual os alunos se interessam e com que já estão familiarizados.

Cerdá e Planas (2011) apresentam, do ponto de vista tecnológico, os seguintes pontos fortes para se trabalhar com o *Facebook*: simplicidade e rapidez para a criação de grupos de trabalho; facilidade e acessibilidade no uso das ferramentas nativas, tais como mural, fotos, fórum, entre outros; nível elevado de conectividade externa e suporte potente para o *mobile learning*.

Também apresentam as possibilidades pedagógicas que a rede social oferece para a aprendizagem colaborativa: favorece a cultura de comunidade e de aprendizagem social; suporta enfoques inovadores para a aprendizagem; motiva os estudantes; permite a apresentação de conteúdos significativos através de materiais autênticos; permite a comunicação simultânea, com o chat, e a não-simultânea: murais, fóruns de discussão e comentários. A primeira favorece a retirada de dúvidas e compartilhamento de ideias e conhecimentos, já a segunda, promove o pensamento crítico uma vez que permite que os alunos possam refletir mais sobre o que escreverão.

Por sua vez, Dal Monin e Granetto (2013) afirmam que são necessários alguns cuidados para se utilizar as redes sociais, uma vez que ensinar com essa ferramenta é uma nova forma de trabalho.

Um dos cuidados que se deve tomar é em relação à segurança. O *Facebook* permite acesso apenas a maiores de 13 anos, portanto, não é aconselhável solicitar atividades com alunos abaixo dessa faixa etária. Outro cuidado que se deve tomar, de acordo com as pesquisadoras, é no planejamento antecipado das atividades, uma vez que atividades em redes sociais tendem a tornar-se mais extensas. Também se deve ter cuidado com o que é publicado (tanto professor quanto o aluno), pois o ambiente é público, podendo qualquer um ter acesso a ele, e o conteúdo que é publicado na rede nunca é totalmente apagado.

Em suma, o professor precisa estar seguro de suas habilidades no uso dessa nova tecnologia e também ter clareza dos objetivos a serem atingidos nas atividades que ali serão realizadas para que o foco dos alunos não se perca.

4.5 ADMIRÁVEL LIVRO NOVO, A CONTRUÇÃO DO *WEBSITE/BLOG*

Uma das funções da escola, como instituição, é a de preservar a tradição e promover a renovação. Preserva-se a tradição ao se manter a memória cultural viva; ao lembrar os erros do passado para que eles não se repitam no presente; ao preservar o conhecimento adquirido ao longo dos séculos. Promove a renovação ao questionar esses mesmos conhecimentos e o modo como são adquiridos; ao questionar como a história foi contada e como se deve viver o presente.

No Ensino de Literatura, essa tradição pode ser vista como a leitura e a compreensão de obras literárias clássicas, e como renovação a consideração de leituras do universo do aluno, tais como *best-sellers* (físicos ou *e-books*) e gêneros literários emergentes no contexto da tecnologia digital, por exemplo, nanocontos e ciberpoemas.

Assim, torna-se um desafio para o professor promover o encontro entre essas duas esferas e torná-lo perdurável, sedutor e equilibrado. No intuito de vencer esse desafio, criei um *website/blog* <http://admiravellivronovo.my-free.website/>. Optei pela criação de um *website/blog*, pois o *website* permite a disponibilização de arquivos como planos de aula, documentos em doc e pdf, vídeos, sons, entre outros, de forma organizada, com links fixos (KOCH, 2007) que norteiam o leitor. Já o *blog*, permitirá a dialogicidade entre mim e leitores.

O primeiro passo para a construção do *website/blog* foi a escolha de um construtor de sites que tivesse os recursos desejados e fosse gratuito. Após procura e testes, optei pelo *my-free.website*. Esse construtor de sites se mostrou de fácil manuseio, além de possuir um número maior de recursos. Os outros também possuíam esses recursos, mas teriam que ser pagos.

Então, elegi um nome: *Admirável Livro Novo*, buscando realizar uma intertextualidade com o romance distópico de Aldous Huxley (2001), *Admirável Mundo Novo*. Procurei essa intertextualidade devido à proposta do trabalho que é a de revigorar duas distopias clássicas do século XX: a obra já citada de Huxley e com *1984*, de George Orwell (2009), a partir da leitura da trilogia *best-seller*, *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins (2010) e da também trilogia *Divergente* de Verônica Roth (2013).

A opção pelo nome foi por acreditar que ele traduziria tudo o que almejo para esse projeto. Primeiro, que os alunos descubram novos livros. Segundo, a de

que a literatura é perigosa e exige coragem, porque ela lhe abre os olhos para o desconhecido e esse nem sempre é como esperávamos.

A frase de que me vali para realizar tal intertextualidade, já era um intertexto. Huxley a retira da peça *A tempestade* (1613) de Shakespeare, considerada uma das últimas peças do dramaturgo inglês, na qual narra a história de Próspero, Duque de Milão, e de sua filha, Miranda. Ambos são expulsos e obrigados a buscar abrigo em uma ilha onde encontram criaturas mágicas, Caliban e Ariel. Após anos de exílio, Próspero, juntamente com Ariel, criam uma tempestade para que a embarcação com Antônio (usurpador de seu ducado), Sebastião (seu irmão), Alonso (rei de Nápoles), responsáveis por seu exílio, além de Fernando (príncipe filho do rei), naufraguem e cheguem à ilha. A frase é proferida por Miranda que, até então, desconhecia outros seres humanos: “Oh que milagre! Que soberbas criaturas aqui vieram! Como os homens são belos! Admirável mundo novo que tem tais habitantes!” (SHAKESPEARE, 2011 p.109-110).

O mundo novo pelo qual a personagem de Shakespeare se mostra espantada, na verdade, é novo para ela, como afirma a personagem Próspero logo em seguida. John, personagem de *Admirável Mundo Novo*, profere a mesma frase, no início, de espanto e de admiração por um novo mundo, um mundo que pode ser traduzido como corajoso⁴, mas que pouco a pouco demonstra suas vicissitudes. Assim é a humanidade, assim é a literatura nos mostrando as inúmeras faces do conhecido e do desconhecido.

Por último, para que a intertextualidade ficasse mais explícita, na construção do *site*, optei por utilizar uma frase do mesmo romance na capa. Como se vê na figura a seguir:

⁴O título original do livro em inglês é *Brave New world* e *brave* pode significar corajoso em inglês.



Figura 1: Frase – Admirável Mundo Novo

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Essa citação foi escolhida devido às inúmeras interpretações possíveis, dentro do contexto do *site*: Que história é uma farsa? A contada na escola? A contada pelo autor? A contada pelo *site*? A contada pelos livros de História? Assim, é possível instigar a curiosidade do leitor e chamar sua atenção para inúmeras possibilidades dos hipertextos presentes na página.

Sabe-se que um hipertexto, como o *site/blog* Admirável Livro Novo, é lido através da navegação por seus *hiperlinks* (XAVIER, 2002). Essa dinâmica revela impossibilidade de se antecipar à ordem de leitura (KOCH, 2007), afinal cada leitor decide por onde iniciá-la, contudo é possível *linkar* palavras-chave que devem ser selecionadas com cuidado para permitir que o leitor estabeleça articulações com informações relevantes, sendo assim capaz de construir uma progressão textual que contenha sentido (KOCH, 2007).

Para que isso ocorresse, organizei o *website* com os seguintes *links*: *site/blog*; **professores**; **utopias e distopias**; **sobre** e **contato**. As palavras utilizadas neles já revelam o conteúdo que será encontrado em cada um.



Figura 2: Link Blog

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

No *link blog*, haverá publicações com temas específicos da página (PIMENTEL 2010). Para que ficasse claro quais seriam esses temas, escrevi um *post*⁵ que expôs os temas e objetivos da página:

⁵Post: mensagem que se publica na internet. IN: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/posts>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

Bem-vindos!

Priscila

06 Jun, 2015

Eu sempre li muito. A Literatura já me entreteve, já me condenou, já me incomodou e já me salvou. É uma faca de dois gumes que nos torna humanos na acepção mais profunda que humanidade pode ter. Ao escolher minha profissão, Letras, escolhi-a porque me permitiria conhecer e desbravar a Literatura, essa Literatura com "L" maiúsculo digna desse nome, sem um adjetivo a limitá-la. Não era a literatura que me acompanhara desde pequena como a série Vaga-Lume com o Zézinho e sua porquinha preta ou as mulheres fortes e audaciosas de Sidney Sheldon que conheci na adolescência.

Era a Literatura de Machado de Assis, de José de Alencar, Dostoiévski, Flaubert e tantos outros. Alguns dos quais, eu só tinha ouvido falar. Embrenhei-me por essa Literatura, estudei-a, compreendi e, então, tornei-me mestre.

Agora, era eu que levaria os meus alunos pelo vale dessa Literatura! Eu que os ensinaria e os apresentaria às maravilhas dos autores que já tinha desbravado. No entanto, eis que me disseram inúmeras vezes e de incontáveis maneiras que "Aluno não lê." "Aluno não gosta de ler."

Minha experiência, como aluna e professora me dizia o contrário: Aluno lê *Harry Potter* e não apenas um romance, mas sim sete! Aluno lê a saga *Crepúsculo* com seus três livros. Aluno lê *Jogos Vorazes* e se torna fã da história, das personagens.

Aluno lê! Apenas não lê a Literatura com "L" maiúsculo, talvez porque não a entenda ainda, talvez porque não saiba quais os caminhos para perceber e aproveitar essa literatura.

Como amante da literatura e professora, era minha responsabilidade buscar e mostrar esses caminhos. Dessa forma, surgiu minha pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas "Entre novas e velhas distopias, admirável livro novo" que objetiva refletir sobre como a leitura de *best-seller* no âmbito escolar pode auxiliar na formação de leitores de obras clássicas, considerando que os alunos se sentirão mais próximos e interessados por essas obras, pois se realizou um intermédio entre suas escolhas (*best-sellers*) e os clássicos. Um objetivo específico é a de verificar de que forma essa transição ocorre, quais as dificuldades enfrentadas por eles, assim como quais atividades obtiveram maior sucesso e foram mais efetivas.

Escolhi trabalhar, inicialmente, com a trilogia distópica *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins e as distopias clássicas: *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley e *1984* de George Orwell

Para isso, publicarei aqui atividades destinados professores e alunos; resultados e discussões de atividades aplicadas; textos teóricos e críticos.

Espero que leitores amantes da literatura me ajudem nessa empreitada!

Bem-vindos ao Admirável Livro Novo!

Priscila

Figura 3: Post inicial

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/blog/welcome-to-our-blog-but-what-is-it-2>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Na escrita desse *post* e de todos os demais, utilizou-se a variante culta e a informal da língua portuguesa visto que é uma característica do gênero *blog* o uso de linguagem informal. Assim, como esse primeiro *post*, outros foram feitos com o objetivo de incentivar a leitura das distopias clássicas, usando sempre como ponto de partida a leitura de um *best-seller*. Para que o *blog* fosse educativo interativo (PIMENTEL, 2010), as publicações incentivavam a troca de conhecimento e de informações entre alunos e professores, além da participação deles através de comentários e *feedback* que são realizados com seus perfis no *Facebook*. Preferi

utilizar a rede social ao invés de outros mecanismos, pois já é consolidada no Brasil e os alunos e professores, em sua maioria, já estão familiarizados com ela.

Escolhi a palavra-chave *Professores* para o *link* que contém materiais específicos para os docentes. Há uma publicação fixa que explica o que será encontrado ali:



Figura 4: Link Professores

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/professores/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Nesse *link* os docentes podem realizar o *download* de materiais didáticos, tais como sequências didáticas, exercícios, entre outros.

Ao conceber o site, objetivou-se que as publicações no *link* “*blog*” possam dialogar com as do *link* *Professores*. Dessa forma, o *blog* seria um ponto de partida, a motivação para as aulas em que possam ser utilizados os materiais disponibilizados ali. Esse diálogo estabeleceu-se entre o *post* sobre a trilogia *Divergente* de Verônica Roth (2013), e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (2001). Inicialmente, se realizou uma publicação no *blog* que mostrava o diálogo e sugeria a leitura das obras:

De Divergente a Admirável Mundo Novo

Novo

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires

30 Jul, 2015

Você é fã de Tris Prior e Quatro? Pergunta-se em qual facção se encaixaria? Imagina-se em um futuro distante?

Então, convido você a ingressar em outro Admirável Mundo Novo.

A trilogia *Divergente*, de Verônica Roth, é um sucesso!

Milhões já leram os três livros da saga: *Divergente*, *Insurgente* e *Convergente* e esperam ansiosamente pelos dois filmes que finalizarão as sagas no cinema.

A história se passa em uma Chicago futurista, a sociedade se divide em facções que são organizadas pelas virtudes do homem:

Há décadas, nossos antepassados perceberam que a culpa por um mundo em guerra não poderia ser atribuída à ideologia política, à crença religiosa, à raça ou ao nacionalismo. Eles concluíram, no entanto, que a culpa estava na personalidade humana, na inclinação humana para o mal, seja qual for a sua forma. Dividiram-se em facções que procuravam erradicar essas qualidades que acreditavam ser responsáveis pela desordem no mundo. [...]

Os que culpavam a agressividade formaram a Amizade. [...]

Os que culpavam a ignorância se tornaram a Erudição. [...]

Os que culpavam a duplicidade fundaram a Franqueza. [...]

Os que culpavam o egoísmo geraram a Abnegação. [...]

E os que culpavam a covardia se juntaram à Audácia. [...]

Trabalhando juntas, as cinco facções têm vivido em paz há anos, cada uma contribuindo com um diferente setor da sociedade [...].

(Divergente - Verônica Roth, 2013, p. 48-49).

Temos como protagonista Beatrice (Tris) Prior que não se encaixa nessa divisão por facções. Tris é Divergente!

Então, se você se questiona: Qual facção ocuparia? Se seria Divergente? E se sente fascinado por esse mundo...

Admirável Mundo novo de Aldous Huxley é um livro que pode lhe interessar.

A história se passa em Londres, em 2540. A sociedade também é dividida, não em facções, mas em castas.

As castas superiores têm suas características preservadas e melhoradas, já as castas inferiores são clonadas. Imaginem, centenas de pessoas iguais!

São cinco castas: Alfas vestem-se de cinza; Betas vestem-se de amora; Gamas vestem-se de verde; Deltas vestem-se de cáqui e Ípsilons vestem-se de preto.

Em **Admirável Mundo Novo** também há pessoas que não se encaixam nessa divisão da sociedade:

Bernard Marx que se sente deslocado emocionalmente dessa sociedade. Esse deslocamento é iniciado por uma característica física, apesar de ser um alfa (casta superior), Bernard possui baixa estatura. Há também, a personagem, John, o Selvagem que nasceu em uma reserva longe dessa sociedade e depois é levado para ela.

Quer saber mais?

Leia o livro de Huxley e me conte o que achou nos comentários!!!

Figura 5: De Divergente a Admirável Mundo Novo

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/blog/de-divergente-%C3%A0-admir%C3%A1vel-mundo-novo/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.



Figura 6: Facções de *Divergente*

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/blog/de-divergente-%C3%A0-admir%C3%A1vel-mundo-novo/>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

A publicação sugere que fãs de *Divergente* possam se interessar por *Admirável Mundo Novo*. Ela expõe as duas obras, dando ênfase ao *best-seller* que é a leitura que, possivelmente, os alunos já tenham realizado, dando-lhes apenas um pequeno resumo da obra clássica e apontando pontos de convergência entre ambos, convidando à leitura do romance de Huxley e solicitando a apreciação da leitura dos alunos para que haja diálogo entre eles. A figura escolhida também remete ao *best-seller*, pois ali estão os símbolos das cinco facções que constituem a sociedade criada por Verônica Roth. Essa figura tem o intuito de despertar a curiosidade do leitor a quem apetece esse tipo de literatura.

Os *posts* publicados no *link blog* têm como objetivo valorizar a leitura do aluno para que ele se enxergue como leitor, porque aquele que lê *best-sellers* não se vê como tal. Afirmo isso devido à minha experiência como professora de literatura. Quando os questiono se o são, a maioria afirma não o ser, contudo, leem um grande número de *best-sellers*. Se confrontados, afirmam que aquilo não é leitura, uma vez que, leitura é apenas o solicitado pelo professor e que tenha seu aval.

Após a publicação e divulgação desse *post*, disponibilizei uma sequência didática que tinha o mesmo tema. Foi solicitado que, se utilizada, dados fossem enviados para análise.

Divergente – de facções a castas. Introdução à literatura distópica clássica.

Caros colegas,

Publico aqui, uma sequência didática com o tema: *Divergente – de facções a castas. Introdução à literatura distópica clássica.*

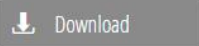
Nessa sequência, objetiva-se introduzir o aluno à leitura de um clássico distópico, *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, a partir do best-seller *Divergente* de Verônica Roth.

A sequência pode ser aplicada para os anos finais do Ensino Fundamental e 1o ano do Ensino Médio.

Estou à disposição para dúvidas e para auxiliar!

Gostaria, se algum colega a utilizar, que me envie os resultados, tais como, feedback dos alunos, atividades produzidas, etc.

Para baixar, clique aqui:



Aguardo notícias!

Figura 7: Sequência didática: Divergente

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/professores>>.

Acesso em: 21 ago. 2015.

Reproduzo a seguir a sequência didática disponível para *download*:

Tema	<i>Divergente – de facções a castas. Introdução à literatura distópica clássica.</i>
Ano escolar proposto para desenvolvimento do plano de aula	Anos finais do Ensino Fundamental Ensino Médio
Número de aulas previsto para aplicação	30 aulas
Textos escolhidos	<i>Divergente</i> de Verônica Roth <i>Admirável Mundo Novo</i> de Aldous Huxley

Outros materiais escolhidos	<i>Trailer do filme Divergente;</i> Música: <i>Admirável Chip Novo</i> de Pitty
Objetivos	Levar o aluno a <ol style="list-style-type: none"> 1) Verificar o caráter distópico dos romances estudados. 2) Analisar criticamente os romances estudados. 3) Perceber a relação intertextual entre o romance de Roth e o de Huxley. 4) Produzir um texto crítico que estabeleça relações entre <i>Divergente</i> e <i>Admirável Mundo Novo</i>

APRESENTAÇÃO (1 aula)

- Assistir ao trailer da adaptação cinematográfica do romance *Divergente* (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_fty0k6SNI)
- Questionar os alunos se já assistiram ao filme e/ou leram ao livro.
Professor, provavelmente, muitos já conhecem a obra e podem ser fãs. Valorize esse conhecimento.
- Questionar aos alunos se eles sabem que o livro é considerado uma distopia.
- Explicar-lhes resumidamente o que é distopia e solicitar que pesquisem e tragam outras definições do conceito, assim como exemplos de literatura distópica.

INTRODUÇÃO (1 aula)

- Discutir as pesquisas: suas semelhanças e diferenças.
- Discutir os exemplos de literatura distópica trazida pelos alunos.
- Dizer a eles que estudarão esse tipo de literatura.
- Solicitar a leitura de *Divergente*. Estabelecer um prazo para tal.

Professor, é imprescindível deixar claro que eles devem ler o livro! Com best-sellers que possuem adaptações cinematográficas há uma tendência a fazer isso. Deixe claro que há diferenças entre o filme e o livro.

DESENVOLVIMENTO

1. Inicialmente, realizar uma discussão aberta sobre as impressões que tiveram acerca do romance. **(1 aula)**

Professor, é provável que os alunos se limitem ao enredo, dada à natureza da literatura de entretenimento. Deixe-os livres para falar das aventuras e dos romances. Valorize suas percepções e o próprio romance. Esse é o momento de demonstrar que a literatura apreciada por eles têm seu valor.

2. Problematizar junto aos alunos aspectos estruturais do romance: **(2 aulas)**

a) Tipo de narrador: Qual o propósito da escolha de uma narradora adolescente e em primeira pessoa?

b) Caracterização das personagens;

c) Evolução da diegese: Atentar para os “ganchos” deixados ao longo da história e o “gancho” final.

Professor, é importante que os alunos percebam que a narrativa, que tem como público adolescentes, é construída para envolver e entreter.

3. Discutir e problematizar alguns aspectos do romance, tais como:

a) a manipulação da sociedade através de sua divisão em facções;

b) a falta de liberdade real.

c) a perseguição aos divergentes;

d) a violência no treinamento da Audácia;

e) a atitude da Erudição; **(Utilizar 4 aulas)**

4. Solicitar que, em equipes, escolham um dos temas discutidos acima e escrevam uma resenha crítica em que relacionem um dos aspectos discutidos às questões **(4 aulas)**

5. Eles devem apresentar as resenhas aos colegas e discuti-las **(2 aulas)**

6. Apresentar a eles a música *Admirável chip novo* da cantora Pitty. Perguntar se o título lhe parece familiar. Realizar uma interpretação da música e apresentar o romance de Huxley *Admirável Mundo Novo*. Dizer que a música faz referência ao romance que também é uma distopia. **(2 aulas)**

7. Fazer um panorama do momento histórico da publicação de *Admirável Mundo Novo* (esta aula pode ser interdisciplinar). **(2 aulas)**

8. Realizar a leitura do Capítulo I de *Admirável Mundo Novo* em sala. Solicitar que leiam o restante em casa. Estabelecer um prazo para a leitura. **(1 aula)**

Professor, a leitura inicial em sala é importante para que o aluno seja apresentado à escrita de Huxley. Essa leitura, com sua intermediação, facilitará à leitura individual.

9. Inicialmente, realizar uma discussão aberta sobre as impressões que tiveram sobre o romance. **(1 aula)**

10. Problematizar junto a eles aspectos estruturais da obra, comparando-os a *Divergente*: **(4 aulas)**

11. Solicitar aos estudantes que realizem uma comparação entre os dois. O professor pode sugerir alguns aspectos: facções *versus* castas; Tris Prior *versus* John, o Selvagem; entre outros. **(2 aulas)**

Professor, a condução das aulas dos itens 10 e 11, deve levar o aluno a perceber que Divergente é um intertexto de Admirável Mundo Novo.

12. Apresentar oralmente as comparações realizadas. **(1 aula)**

Avaliação (2 aulas)


- Essa será a atividade avaliativa final, no entanto se avaliam as atividades anteriores, pois deve se considerar o processo de leitura, assim como a produção textual resultante dela.
- Solicitar que os alunos, individualmente, escrevam um texto que responda as seguintes questões: “De que forma a leitura de *Divergente* me ajudou a compreender *Admirável Mundo Novo*? E de como a leitura dos dois romances me ajudou a compreender melhor a sociedade atual?”. A atividade será iniciada em sala e finalizada em casa. Corrigir e solicitar a refacção do texto.

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/professores>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Com o objetivo de auxiliar os professores na aplicação da sequência didática publiquei um artigo científico, escrito por mim, que abordava a intertextualidade entre *Divergente* e *Admirável Mundo Novo*. Reproduzo-o a seguir:

DIVERGENTE ADMIRÁVEL MUNDO NOVO: A CONSTRUÇÃO INTERTEXTUAL DA TRILOGIA DE VERÔNICA ROTH

Admirável Mundo Novo (1932), de Aldous Huxley, mostra uma sociedade governada por um estado totalitário; ela é dividida em castas, organizada milimetricamente para o consumo e para a ausência de conflitos e, se houver a existência desses, será resolvida com meio grama de soma, droga sem efeitos colaterais aparentes. Já a trilogia, voltada para público adolescente, *Divergente* (2011-2013), de Verônica Roth, apresenta uma sociedade liderada por um estado inicialmente justo, dividida em facções, organizada a partir das virtudes dos homens para que seus defeitos sejam superados, há soros para resolver problemas específicos, causados pelas falhas humanas. É clara a intertextualidade entre Huxley e Roth, no entanto o público a que cada autor se dirige é diferenciado. Enquanto *Admirável mundo novo* é considerado um clássico, ou seja, alta literatura, *Divergente* é considerado literatura de entretenimento. Este trabalho pretende realizar uma análise intertextual entre as obras, destacando as diferenças e similaridades na construção dessas narrativas.



Artigo

Figura 8: Artigo científico

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/distopias-e-utopias>>. Acesso em: 27 set. 2015.

DIVERGENTE ADMIRÁVEL MUNDO NOVO: A CONSTRUÇÃO INTERTEXTUAL DA TRILOGIA DE VERÔNICA ROTH

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires (UTFPR)

Maurício Cesar Menon (UTFPR)

Admirável Mundo Novo (1932), de Aldous Huxley, mostra uma sociedade governada por um estado totalitário. Ela é dividida em castas, organizada milimetricamente para o consumo e para a ausência de conflitos e, se houver a existência desses, será resolvida com meio grama de *soma*, droga sem efeitos colaterais aparentes. Já a trilogia *Divergente* (2011-2013), de Verônica Roth, voltada para público adolescente, apresenta uma sociedade liderada por um estado inicialmente justo, dividida em facções, organizada a partir das virtudes dos homens para que seus defeitos sejam superados. Há soros para resolver problemas específicos, causados pelas falhas humanas. É clara a intertextualidade entre Huxley e Roth, no entanto o público a que cada autor se dirige é diferenciado. Enquanto *Admirável mundo novo* é considerado um clássico, ou seja, alta literatura, *Divergente* é considerado literatura de entretenimento. Este trabalho pretende realizar uma análise intertextual entre as obras, destacando as diferenças e similaridades na construção dessas narrativas.

Palavras-Chave: distopia, intertextualidade, literatura de entretenimento

1. Sobre tempos, lugares e pessoas

No início do século XX, o mundo sobrevivia após a Primeira Grande Guerra, enquanto via a eminência de uma Segunda. O futuro não parecia promissor e, realmente, não o foi. As descobertas tecnológicas levaram não à vida, mas à morte de milhões (bomba atômica; uso de aviões em bombardeios). As revoluções não induziram à democracia e sim ao surgimento de várias ditaduras fascistas.

Nesse mundo não cabia mais a *Utopia* de Thomas Moore (1516), não havia um “bom lugar”, sendo a literatura prenunciadora dos males vividos pelo homem. Viu-se as publicações de romances que relativizavam a ilha de Moore.

A época era do “não lugar”, do “lugar ruim”, da distopia que “[...] objetiva criticar ou ridicularizar as projeções de mundo que aderem aos valores instrumentais como forma de alcançar finalidades funcionais e coletivas em detrimento das questões humanísticas e individuais.” (KOOP, 2011, p.56).

Exemplos dessa crítica são *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, publicado em 1932, *1984*, de George Orwell, publicado em 1949 e *Laranja Mecânica*, de Anthony Burgess, publicado em 1962.

O romance de Huxley se passa no ano de 2540. A população, dividida em castas, é condicionada biologicamente, a partir do Processo Bokanovsky é “o princípio da produção em série aplicado enfim à biologia” (HUXLEY, 2001, p. 26). Cada casta é desenvolvida para ocupar um lugar na sociedade e todas são estimuladas a consumir. Há também o condicionamento psicológico através de repetições de mantras a serem seguidos e não questionados

Nessa sociedade futurista não há valores morais, religiosos ou humanos. A ideia de Deus foi substituída pela de Ford. As personagens clamam pelo inventor da produção em série, como se clamassem a uma divindade. O sexo, então, é mais uma atividade social, coletiva e variada. Deve-se trocar de parceiro com frequência e sem envolvimento amoroso. O conceito de família inexistente e palavras como “pai” e “mãe” são consideradas ofensivas.

Bernard Marx, protagonista do romance, sente-se deslocado emocionalmente dessa sociedade. Esse deslocamento é iniciado por uma característica física, apesar de ser um alfa (casta superior), Bernard possui baixa estatura.

Essa característica o leva a inúmeras inquietações que aumentam quando, em uma viagem a uma reserva, conhece John, o Selvagem, nascido de uma gestação natural, não moldado social e psicologicamente. Sua educação é

realizada através das leituras de Shakespeare e, assim como Bernard, também se sente deslocado na reserva, pois, apesar de ter nascido ali, não é um deles.

Em Londres, John também não se encaixa. O admirável mundo novo que povoava sua imaginação através das histórias de Linda, sua mãe, é, na verdade, o horror, semelhante ao retratado por Joseph Conrad em *Coração das Trevas* (1902).

Já no século XXI, em que alguns temores do século XX se concretizaram, uns se dissiparam e novos surgiram, vê-se, novamente, uma elevação do número de publicações com temática distópica, principalmente do que se convencionou chamar de *Young Adult (YA) Literature*, literatura de entretenimento direcionada a adolescentes. No entanto, não se pode afirmar que essa literatura é acrítica. A trilogia *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins (2010), que originou o fenômeno das distopias juvenis, realiza inúmeras críticas ao mundo atual, tal como a sociedade controlada de *1984* de Orwell ou a violência gratuita da *Laranja Mecânica* de Burgess.

Em um mundo futurístico, destruído por guerras e desastres ecológicos, adolescentes lutam em um *Big Brother* ao estilo dos antigos gladiadores de Roma, em um país chamado Panem. Percebe-se, dessa forma, a crítica à sociedade do espetáculo, do pão e circo em que o show amplamente divulgado pelos meios midiáticos é mais importante que a vida. Ao relatar a morte agonizante de um desses adolescentes, a narradora, Katniss Everdeen afirma que: “Nenhum telespectador conseguiria tirar os olhos do programa agora. Sob o ponto de vista dos Idealizadores, essa é a palavra final em entretenimento” (COLLINS, 2010, p. 361).

Como tudo na Indústria Cultural, após o lançamento do romance de Collins, em 2008, surgiram outros em seu enalço, entre eles a trilogia *Divergente* de Veronica Roth. O primeiro romance da trilogia, *Divergente* foi lançado em 2011, *Insurgente*, em 2012 e o romance final, *Convergente*, em 2013.

Em uma Chicago futurista, a sociedade se divide em facções que são organizadas pelas virtudes do homem. Inicialmente, aparenta haver um governo justo e um bem-estar social e humano.

O romance, narrado em primeira pessoa, se inicia com o teste de aptidão de Beatrice Prior que se descobre divergente, pois não se encaixa completamente em nenhuma das facções. Advinda da facção Abnegação, escolhe outra facção, Audácia, e abandona sua família.

Para ser aceita, é necessário passar um processo violento de iniciação. Após, esse processo, Beatrice que se torna Tris, presencia um golpe de estado que utiliza as habilidades de sua nova facção, que deveriam proteger, para subjugar as outras.

O mundo perfeito desmorona e, então, descobre-se que a sociedade em que a protagonista vive é um experimento científico que tem como objetivo corrigir defeitos ocasionados por manipulações genéticas que segregaram ainda mais a sociedade e motivaram uma guerra nos EUA, chamada de Guerra da Pureza.

Apesar de separados por quase um século, são perceptíveis os ecos de *Admirável Mundo Novo* de Huxley na trilogia distópica adolescente de Roth. Assim, objetiva-se realizar uma leitura comparativa e intertextual desses romances, verificando as diferenças e similaridades entre ambos e também considerando as particularidades que o fato de uma já ser canonizada e a outra ser considerada literatura de entretenimento podem ocasionar.

2. Sobre (L)iteratura(s): Literatura versus Literatura de entretenimento

Ao explicar sobre literatura de entretenimento, deve-se, prudentemente começa por delimitar o termo, afirma José Paulo Paes (1990). O teórico, ao fazê-lo, utiliza-se da conceituação de Umberto Eco, presente no capítulo inicial de *Apocalípticos e integrados*.

De acordo com Paes (1990), Eco divide a cultura em de massa e de proposta. O teórico propõe alguns itens para essa classificação, serão enumerados os que mais correspondem ao tema aqui estudado: originalidade e esforço.

A originalidade advém da visão rara e inconfundível do mundo que a literatura de proposta pode propiciar. (PAES, 1990). Dois autores vivendo em uma mesma época, falando de um mesmo lugar, escrevendo um mesmo gênero literário, sobre a mesma miséria humana proporcionarão visões distintas, tal como, o sertão nordestino de Euclides da Cunha não é o mesmo que o de Graciliano Ramos. Já na cultura de massa

[...] a originalidade de representação tem importância muito menor. A fim de satisfazer ao maior número possível de seus consumidores, as obras dessa cultura se absterem de usar recursos de expressão, que por demasiado originais ou pessoais, se afastem do gosto médio, frustrando-lhe as expectativas. (PAES, 1990, p.26)

O esforço, na literatura de massa, é substancialmente reduzido ao utilizar uma linguagem mais corriqueira e recorrente, pois há uma preocupação em poupar-lhe, ao consumir, maiores dificuldades de sensibilidade, inteligência, atenção e memória (PAES, 1990). Não há um desleixo na linguagem, mas uma simplificação, uma economia vocabular e de recursos estilísticos que possam dificultar essa leitura, sendo esses aspectos formais. Na literatura de massa, o que importa é o enredo.

Já na literatura de proposta, há uma problematização de valores e também da maneira de representá-los na obra de arte, desafiando o leitor a um esforço de interpretação que estimula a criticidade. (PAES, 1990).

Ao comparar as obras aqui estudadas, é nítida essa valorização do enredo na trilogia *Divergente*, de Verônica Roth, que se preocupa mais em contar uma história que em problematizar valores. Exemplo claro dessa postura são as cenas de violência durante o primeiro livro da saga que não levam a narradora protagonista ou o leitor a nenhuma reflexão acerca da banalização de atos violentos.

Aranha e Batista (2009) elencam características do que chamam de gramática do *best-seller*. Os autores afirmam que o folhetim, antecessor do *best-seller*, semeou a base para o conceito mais popular e corrente desse tipo de literatura: “uma obra literária extremamente popular cujo valor seria colegitimado pelo próprio mercado, ganhando evidência e aval através da inclusão na lista dos ‘mais vendidos’” (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 126).

Assim, verifica-se que *Divergente*, de Veronica Roth, vendeu mais de 20 milhões de cópias, constando na décima quarta posição da lista dos mais vendidos da revista *Veja*⁶, após quatro anos de seu lançamento, tornando-se um *best-seller*.

Outro aspecto recorrente da ficção de entretenimento são os chamados “ganchos” entre os capítulos (ARANHA; BATISTA, 2009). Em *Divergente*, esses “ganchos” também se mantêm ao longo da saga de um livro a outro. O clímax é recorrente e se desfaz apenas no último livro.

Ao final do primeiro livro, há a incerteza de como o mundo se organizará. Em *Insurgente*, segundo livro, a incerteza do que há além dos muros da cidade. Em *Admirável Mundo Novo*, não há esses “ganchos”. A tensão se dá pela problematização dos valores através das personagens. Essa prolongação do clímax é compreendida pela natureza de cada obra, já que, a natureza da literatura de massa é a do mercado.

Outra marca é o “final feliz” (ARANHA; BATISTA, 2009). Nesse quesito, a obra de Roth é diferenciada. Sua narradora protagonista morre ao final, no entanto, sua morte é um sacrifício pelos demais, retomando a ideia de herói clássico que é uma das marcas desse tipo de Literatura (ARANHA; BATISTA, 2009). Tris pode não ter o final feliz, mas o garante aos demais. Em *Admirável Mundo Novo*, John se suicida, Bernard é exilado e nada modificado. A sociedade mantém-se inalterada.

E por fim, apesar de ambas as obras poderem ser consideradas distopias, suas concepções são distintas: uma foi concebida para o mercado, para entreter; outra como arte e, como toda arte, para incomodar.

⁶ Em 08 de julho de 2015. IN: http://veja.abril.com.br/livros_mais_vendidos/

3. Divergente admirável mundo novo: uma leitura intertextual

Admirável Mundo Novo e a saga *Divergente* são romances distópicos. Essa não é a única semelhança entre eles. Pode-se afirmar que a trilogia de Roth é um intertexto do romance de Huxley.

Leyla Perrone Moisés (1979) afirma que a intertextualidade é um recurso que provém da arte literária, pois desde o princípio o escritor recorre a outros escritores para escrever:

Em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da e na literatura. Basta lembrar as relações temáticas e formais de inúmeras grandes obras do passado com a Bíblia, com os textos grecolatinos, com as obras literárias imediatamente anteriores, que lhes serviam de modelo estrutural e de fonte de “citações”, personagens e situações (*A Divina Comédia*, *Os Lusíadas*, *Dom Quixote*, etc.) (PERRONE MOISÉS, 1978, p. 59)

Assim, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 2005, p. 64). O texto de Roth pode ser uma absorção do texto de Huxley, no entanto, ele foi transformado e, por isso, constitui um novo texto.

Jenny (1979, p. 05) afirma que a intertextualidade é necessária para a criação da literatura, já que, sem ela “[...] a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura numa obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos.”.

Dessa forma, faz-se necessário a compreensão da obra de Huxley para, então, se compreender a obra de Roth, mesmo que esta seja canônica e a aquela fruto da indústria cultural, literatura de entretenimento. Sendo ambas as obras

distopias, cabe uma análise com foco na temática para verificar em que pontos elas se assemelham e em qual se distanciam.

Kopp (2011) afirma que a distopia é constituída conceitualmente a partir do que já se havia consolidado como utopia. “A utopia pode ser uma sociedade melhor que ‘esta, mas não necessariamente a sociedade perfeita.” (KROPP, 2011, p. 44). Já a distopia se concentra numa sociedade futurística que se tornou alienada pela ciência e pela tecnologia e as conseqüências sociais que essa alienação produz. (ALDRIDGE, 1984 apud KOOP, 2011).

Fogg (1975 apud KOOP, 2011) afirma que há alguns temas recorrentes na ficção distópica, dentre eles: a destruição e a transformação da natureza; a sociedade e o homem manipulados. Dessa maneira, sendo as obras aqui analisadas distopias, é possível verificar como cada tema se manifesta em cada obra. Portanto, a destruição e transformação da natureza consistem em retratar o mundo em um pós-acidente ou ataque atômico. Outra maneira de fazê-lo é através de experiências biológicas que modificam a natureza e ameaçam a vida humana (FOGG, 1975 apud KOOP, 2011).

Em *Admirável Mundo Novo* há o Processo Bokanovsky que consiste em criar seres humanos em série, dando-lhes, antes mesmo de seu nascimento, determinada forma para se adequarem ao papel que irão desempenhar na sociedade. Não há mais pai e mãe e sim máquinas, que não criam ou parem, mas decantam.

Já em *Convergente*, há a *Guerra da Pureza* que ocorreu devido à manipulação genética em seres humanos a qual tinha como objetivo melhorar a humanidade ao retirar geneticamente defeitos, contudo, ao retirá-los criaram-se outros que levaram a uma guerra que quase extinguiu a população dos EUA. Logo, o tema da sociedade manipulada consiste em tecnocracias se sobreporem às democracias.

O homem manipulado consiste na modificação comportamental, biogenética, psicofarmacológica e neurocirúrgica como possibilidade de total

condicionamento do ser humano, retirando sua liberdade e individualidade (FOGG, 1975 apud KOOP, 2011).

No romance de Huxley, é evidente essa sobreposição quando o indivíduo perde todo o seu poder de escolha, pois já é predeterminado a que camada da sociedade pertencerá, satisfazendo com tal posição, que tipo de trabalho realizará.

Divide-se a sociedade em castas que são mais ou menos aptas (física e psicologicamente). As castas superiores têm suas características preservadas e melhoradas, já as castas inferiores são clonadas, com retardamento, tolerância e predição a certos trabalhos. São cinco castas: Alfas vestem-se de cinza e assumem posições de direção; Betas vestem-se de amora e assumem posições medianas ou técnicas; Gamas vestem-se de verde; Deltas vestem-se de cáqui e Ípsilons vestem-se de preto. Essas três últimas castas assumem trabalhos considerados sujos e degradantes, estritamente manuais, tornando se

Um dos principais instrumentos da estabilidade social. Homens e mulheres padronizados, em grupos uniformes. Todo o pessoal de uma pequena usina constituído pelos produtos de um único ovo bokanovskizado (HUXLEY, 2001, p. 26).

Para que se contentem com sua posição, é utilizado o condicionamento psicológico que se subdivide em duas modalidades: operante que consiste em reprimir ou incentivar certos comportamentos e o hipnopédico que consiste em inculcar, durante o sono, julgamentos, decisões e desejos, afinal “Tal é a finalidade de todo o condicionamento: fazer as pessoas amarem o destino social de que não podem escapar.” (HUXLEY, 2001, p. 35). É também com o condicionamento que se mantém o hiperconsumo, pilar dessa sociedade.

A religião e as artes são abolidas, e o saber e o conhecimento são restringidos, também como forma de controle. Livros são considerados desnecessários e proibidos, pois incitam à solidão que é considerada perigosa, dado que, pode levar à reflexão.

O soma, droga sem efeitos colaterais, uma espécie de anestésico para toda e qualquer frustração, uma droga que possui “todas as vantagens do Cristianismo e do álcool; nenhum dos seus inconvenientes” (HUXLEY, 2001, p. 76) completa os elementos da manipulação dessa sociedade em que o indivíduo inexistente.

Ecoss de *Admirável Mundo Novo* podem ser percebidos em *Divergente*. Na trilogia de Roth, o indivíduo também perde sua liberdade de escolha. Há uma falsa impressão de liberdade quando há um teste de aptidão e se pode negar seus resultados, no entanto, sua negação e escolha de uma facção diferente da de origem fazem do indivíduo um pária em sua facção e um estranho em outra da qual pode ser expulso e tornar-se um sem-facção.

Assim como em *Admirável Mundo Novo*, a sociedade é dividida em cinco, porém não em castas, mas em facções que têm um papel definido para manter a estabilidade social: Audácia: vestem-se de preto e cuidam da segurança; Amizade: vestem-se de vermelho e amarelo e são responsáveis pela agricultura; Abnegação: vestem-se de cinza são líderes; Erudição: vestem-se de azul cuidam dos avanços tecnológicos e Franqueza: vestem-se de branco e são responsáveis pelo sistema judiciário. Cada facção é baseada em uma qualidade humana:

Há décadas, nossos antepassados perceberam que a culpa por um mundo em guerra não poderia ser atribuída à ideologia política, à crença religiosa, à raça ou ao nacionalismo. Eles concluíram, no entanto, que a culpa estava na personalidade humana, na inclinação humana para o mal, seja qual for a sua forma. Dividiram-se em facções que procuravam erradicar essas qualidades que acreditavam ser responsáveis pela desordem no mundo. [...]

Os que culpavam a agressividade formaram a Amizade. [...]

Os que culpavam a ignorância se tornaram a Erudição. [...]

Os que culpavam a duplicidade fundaram a Franqueza.[...]

Os que culpavam o egoísmo geraram a Abnegação.[...]

E os que culpavam a covardia se juntaram à Audácia. [...]

Trabalhando juntas, as cinco facções têm vivido em paz há anos, cada uma contribuindo com um diferente setor da sociedade [...].

Trabalhando juntas, as cinco facções têm vivido em paz há anos, cada uma contribuindo com um diferente setor da sociedade (ROTH, 2013, p. 48-49)

O senso de individualidade se perdeu. A ideia de família ainda permanece, conquanto essa seja menos importante que a facção, que vem antes do sangue.

Conforme a narrativa evolui, sabe-se que essa divisão consiste, na verdade, em uma tentativa de cura para os problemas originados pela manipulação genética.

Quando apenas a organização social não basta, são utilizadas drogas, soros capazes de retirar a verdade, a memória e, até mesmo, de retirar toda a liberdade do indivíduo para que realize o desejo de outro, como ocorre quando os membros da Audácia matam membros de outras facções para que a líder da Erudição, Jeanine Mathews, assuma o poder.

Como se pode notar, a sociedade que Roth imagina possui muito da sociedade criada por Huxley. Ambas parecem estáveis, justas e que provém e apraz ao ser humano tudo que lhe possa ser necessário. De início, ambas são utópicas, um bom-lugar. No entanto, há indivíduos que não se sentem pertencentes a essa sociedade, que divergem dela.

Em *Admirável*, há John, o Selvagem: “Se uma pessoa é diferente, é fatal que se torne solitária” (HUXLEY, 2001, p. 164). Nascido e criado em uma distinta ordem social, ele não suporta o que chama de felicidade perversa. Então, isola-se dessa sociedade numa tentativa de fugir dessa felicidade, apesar disso ao fim da narrativa se entrega a ela. Nesse momento, vê apenas uma saída: a morte.

Exatamente sob o fecho do arco pendiam dois pés.

- Sr. Selvagem!

Lentamente, muito lentamente, como duas agulhas de bússolas sem pressa, os pés voltaram-se para direita: norte, nordeste, leste, sudeste, , sul, sul-sudoeste; depois se detiveram e passados alguns segundos, recomeçaram a girar, com a mesma lentidão, para a esquerda. Sul-sudoeste, sul sudeste, leste (HUXLEY, 2001, p. 297)

Já a narrativa de Roth apresenta Beatrice (Tris) Prior, divergente QUE não se encaixa em nenhuma facção. Depois, a que escolheu é destruída e se vê

obrigada a abandonar o mundo que sempre conheceu para descobrir que nada do que viveu é verdade e que o mundo que conhecia está prestes a ser destruído.

O novo mundo que conhece também é dividido em geneticamente modificados e geneticamente puros, assim, havendo uma nova ordem social na qual ela também não se encaixa. Apesar de ser geneticamente pura, Tris discorda da visão que esses possuem do mundo: a de que geneticamente modificados são inferiores. Nesse momento, também enxerga apenas uma saída: a morte.

Sinto um fio me puxar de novo, mas desta vez sei que não é uma força sinistra me arrastando em direção à morte.

Desta vez, sei que é a minha mão da minha mãe, puxando-me para seus braços.

E, feliz, aceito seu abraço (ROTH (b), 2014, p. 469)

No entanto, diferentemente da morte de John que é uma fuga, a de Pris possui significado. Sua morte possibilita a união das ordens sociais, a possibilidade de uma nova vida. É uma morte altruísta que trará felicidade aos outros.

Enfim, a intertextualidade entre as obras é nítida. Roth se apropriou do texto de Huxley e o transformou, dando-lhe ares de seu tempo. Há, também, mudanças que são feitas em virtude do público que a autora deseja atingir, tais como, a idade da protagonista, 16 anos e seu processo de descobrimento; a narrativa em primeira pessoa que aproxima o leitor médio da obra.

4. Considerações Finais

Admirável Mundo Novo e a saga *Divergente* estão separados por quase um século, contudo ambas as obras se referem a um futuro como forma de alerta ao presente.

Huxley, como cidadão de seu tempo, expõe as angústias do homem moderno, assim como as críticas à modernidade: produção em série; a ciência e

a tecnologia que antes eram a esperança de uma sociedade melhor, transformando-se em armas de guerra; perda das liberdades individuais e ascensão de ditaduras, o socialismo como alternativa ao capitalismo.

Roth, com seu *best seller*, fruto da Indústria Cultural, também critica a sociedade, agora, hipermoderna “[...] em que os sistemas e valores tradicionais que perduraram no período anterior não são mais estruturantes, em que já não são verdadeiramente operantes senão os próprios princípios da modernidade.” (LIPOVESTSKY; SERROY, 2011, p. 13) e que tem como pilares o hipercapitalismo, a hipertecnização, o hiperindividualismo e o hiperconsumo (LIPOVESTSKY; SERROY, 2011).

Assim, apesar de ser literatura de entretenimento, analisar a trilogia *best seller Divergente* como intertexto de *Admirável Mundo Novo* justifica-se, dado que ambas as obras ajudam na compreensão dessa nova ordem social que se instalou na era hipermoderna.

Cabe também questionar a razão pela qual a ficção distópica é tão cara aos jovens de hoje. Pedido de socorro? Ou alerta?

REFERÊNCIAS

ARANHA, G. ; BATISTA, F. Literatura de Massa e mercado. **Revista CONTRACAMPO**. Niterói, nº 20, 2009, p. 121-131. Disponível em: <http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/11/26> . Acesso em 06/jul/2015

COLLINS, S. **A esperança**. Tradução Alexandre D’Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Tradução Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2001.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: **Intertextualidades**. Tradução da revista **Poétique** número 27. Lisboa: Almedina, 1979.

KOOP, R. **Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury.** Tese – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise.** Tradução Lúcia Helena França Ferraz. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIPOVESTSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.** Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PAES, J. P. **A aventura literária: ensaio sobre ficção e ficções.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PERRONE-MOISÉS, L. **Texto, crítica, escritura.** São Paulo: Ática, 1978.

ROTH, V. **Divergente.** Tradução Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013.

_____(a). **Insurgente.** Tradução Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014.

_____(b). **Convergente.** Tradução Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014.

Solicitei aos professores que utilizassem sequências ou qualquer outro material do *site* que entrasse em contato, porém devido aos recursos limitados do construtor de sites, no *link Professores* não há a possibilidade de comentários, pois não há opções para a realização deles, mas é possível enviar e-mails ou mensagens via site no *link Contato*:

Figura 9: Contato

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/contato>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Outra possibilidade para contato é através da página do site no *Facebook*.

Um *link* que há na maioria dos blogs é *Sobre*” Trata de um espaço em que há um texto sobre o elaborador do *blog*. É um texto curto juntamente com uma foto:

SOBRE MIM

"Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos."
José Saramago.

Priscila A. Borges F. Pires

Seu amante da Literatura e foi salva por ela. Hoje leciono literatura para o Ensino Médio na rede privada do Estado do Paraná. Curso o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Minha pesquisa é em letramento literário a partir da leitura de literatura de entretenimento distópica.

Figura 10: Sobre mim

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/sobre>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Essas informações, de certa forma, dão credibilidade ao que é escrito ali. O escritor deixa de ser um anônimo para o leitor e passa a ser alguém que já lhe foi apresentado. Novamente, devido às características do gênero *blog* e ao público-alvo, a linguagem é informal, assim como a fotografia.

Já o *link Utopias e Distopias* tem como objetivo divulgar obras distópicas e utópicas, tanto de literatura de entretenimento quanto de literatura clássica:



Figura 11: Distopias e utopias

Fonte: Admirável Livro Novo. Disponível em: <<http://admiravellivronovo.my-free.website/distopias-e-utopias>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Quando o *website* foi criado, esperava-se publicar semanalmente um *book trailer*, sinopse de livro feita em vídeo, todavia a ferramenta de construção do site limitou o número de vídeos que poderiam ser publicados. Assim, passou-se a publicar essas “dicas” na *fanpage*⁷ do *Facebook*, também chamada Admirável Livro Novo.

⁷ Página de fãs em que os usuários podem interagir.

5 SOBRE ESCRITA DE UM ADMIRÁVEL LIVRO NOVO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS

A pesquisa aqui apresentada foi fruto da minha paixão pela literatura, por ensinar e pelos meus alunos. Contudo, como toda ciência, ela deve ser construída a partir de procedimentos metodológicos e, para tanto li, Tozoni-Reis (2009) a qual afirma que a pesquisa em educação possui caráter substancialmente qualitativo, visto que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...], trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes ” (MINAYO, 2013, p.21). Portanto, foi como procedi nesta pesquisa considerado as particularidades dos alunos que participaram da pesquisa, da rede de ensino paranaense e minhas equanto pesquisadora e professora.

A questão particular a que me propus a responder era de que maneira a leitura orientada da literatura de massa contribuiria para a formação de leitores de proposta (ECO, 2011). Para tanto iniciei uma pesquisa bibliográfica, elaborando e desenvolvendo o produto educacional, o *site Admirável Livro Novo*, além também de atividades que foram aplicadas no Estágio de Docência. E, a seguir, exporei como foi o desenvolvimento do estágio de docência, assim como analisarei qualitativamente os dados obtidos nesses encontros.

5.1 RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Ítalo Calvino (2007,p.12-13), em sua obra *Por que ler os clássicos*, afirma que

[...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção [...].

Aqui, o estudioso deixa explícita a obrigação da escola em apresentar aos alunos a literatura culta. Aliás, ela não deve somente apresentá-la, mas também

munir esse aluno/leitor de uma gama de leituras para que ele possa reconhecer, apreciar e optar pelo que ele chama de “seus clássicos”.

Dessa forma, o ensino de literatura deveria pautar-se em oferecer a esses alunos/leitores, que estão em formação, leituras que poderiam resultar nessas escolhas. No entanto, o que se encontra na maioria dos currículos do Ensino Médio são aulas de historiografia literária que priorizam datas, autores e características das escolas literárias, relegando o texto literário a segundo plano, pois quando este aparece, é somente constituído de trechos que servem para reafirmar características ou autores já citados anteriormente. Logo, a leitura de textos completos é cobrada apenas com dois objetivos: de se avaliar o aluno, sem uma discussão crítica; simplesmente para verificar se houve leitura da obra e/ou para exames de vestibulares.

Essas práticas levam os alunos, muitas vezes, a afastarem-se da literatura culta, classificando-a como chata, incompreensível e distante de sua realidade. Eles não se enxergam como leitores, e o professor de literatura, na maioria das vezes, também não os vê como tais. Embora, quando perguntados sobre suas leituras fora do contexto escolar, muitos afirmarão terem lido sagas completas, tais como *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, entre outros. Portanto, esses foram os pressupostos que me levaram a elaborar o *website Admirável Livro Novo* e as atividades que serão elencadas ao longo desse capítulo.

Escolhi trabalhar com a saga *Jogos Vorazes* de Susanne Collins, pois, devido à sua adaptação cinematográfica, despertou o interesse dos adolescentes que procuraram ler a obra que originou o filme.

Em virtude da greve dos professores do ano de 2015 no Paraná, eles não puderam, devido ao calendário, ceder suas aulas para o estágio, então foi sugerido que as atividades fossem feitas no período da tarde, em contra turno, e que alunos de todas as séries do Ensino Médio pudessem participar. Devido à natureza do trabalho que visa à construção de um projeto para o Ensino de Literatura, essa opção foi considerada válida. E o convite foi realizado pelos professores regentes para os quais apresentei a proposta e seus objetivos.

As atividades foram organizadas da seguinte forma: 15 horas presenciais, divididas em 6 encontros de 2h30, e 15 horas à distância, que consistiriam na leitura das obras e elaboração de atividades. Esses encontros aconteceram entre setembro e novembro de 2015.

No primeiro encontro, houve a participação de 8 alunos, sendo 4 alunos do 3º ano e 4 alunos do 1º ano. Nele, apresentei o projeto aos alunos e lhes questionei o porquê de terem se interessado por ele. Uma parte disse que queria melhorar “suas leituras”; outra a de que o professor de Português havia falado bem do projeto e alguns vieram à convite de amigos. Quando lhes perguntei se já haviam lido ou visto *Jogos Vorazes* para a minha grande surpresa a maioria disse não, mas que estavam ansiosos para conhecer, pois sabiam que no projeto o leríamos.

Para iniciar a discussão, assistiram ao filme *O doador de memórias* que narra a história de uma comunidade que vive, aparentemente, em um mundo ideal, sem doenças ou guerras, mas também sem sentimentos. Uma pessoa é responsável em guardar essas memórias sentimentais para poupar os demais do sofrimento. De tempos em tempos, escolhe-se um novo e Jonas foi o escolhido. Ele, ao receber as memórias, percebe que não há perfeição em seu mundo e sim manipulação e fará de tudo para devolver as memórias, a verdade aos demais.

O filme foi mediado por interrupções feitas por mim, que os questionava e apontava aspectos utópicos e distópicos presentes no enredo. Os alunos foram convidados a conhecer o *website* e a *fanpage Admirável Livro Novo*. Acrescenta-se que a minha intervenção para a interpretação dos textos lidos manteve-se constante, afinal “[...] a interpretação é um ato solidário.” (COSSON, 2012, p. 27).

Escolhi o filme *O doador de memórias* por duas razões: A primeira: é uma adaptação de um *best-seller* e, por experiência, sei que adolescentes tendem a se interessar por livros que depois foram adaptados para o cinema. Seria mais uma forma de incentivar a leitura de mais uma obra literária, mesmo que essa seja literatura de massa. A segunda: a obra em questão, inicialmente, parece se tratar de uma utopia, contudo, ao longo da narrativa, ações das personagens mostram que, na verdade, vive-se uma distopia, por isso *O doador de memórias* me pareceu ideal para discutir as diferenças entre Utopia e Distopia.

No segundo encontro houve a participação de 13 alunos, sendo 7 do 2º ano e 6 do 3º ano. Aqueles que não haviam comparecido no encontro anterior, assistiram ao filme, que fora emprestado por mim, em casa.

Aqui encontrei a primeira dificuldade em trabalhar com novas tecnologias: a maioria dos alunos não tinha acesso à internet banda larga, apenas 3G, que em nossa região é precária, e nem computador. Alguns sequer possuíam um *smartphone*. Inicialmente, acreditei que não teria esse tipo de problema, pois quando fui conversar

com a pedagoga e falei sobre o projeto e o uso da internet nada me foi colocado. Depois, em conversa com o vice-diretor, soube que o colégio recebia alunos de todas as regiões da cidade e que o laboratório de informática necessitava de reparos.

Nesse momento, percebi que seria crucial adaptar as atividades. Questionei-os se eram capazes de acessar a *fanpage* e lerem textos lá. A grande maioria disse que sim, pois seu pacote de dados não cobrava a navegação pela rede social *Facebook*, porém não conseguiriam acessar o *website* para realizar atividades como eu havia planejado anteriormente. Dessa forma, optei por realizar as atividades em sala de aula e utilizar a *fanpage* para divulgação de textos que seriam lidos em casa e auxiliariam nas discussões em sala.

Cabe ressaltar que o professor que deseja utilizar novas tecnologias deve estar preparado para adaptar suas atividades aos recursos que encontrar, aplicando-os de forma a envolver os alunos e não os excluir. A tecnologia deve ser somente uma auxiliar do aprendizado e não a protagonista. Assim, recorri aos *posts* publicados na *fanpage* para ajudar os alunos em suas discussões e atividades. Eles, então, em grupo, realizaram a seguinte atividade:

1. Leia abaixo as definições de Utopia e Distopia retiradas do site *Wikipédia*:

Utopia:

Utopia tem como significado mais comum a ideia de civilização ideal, imaginária, fantástica. Pode referir-se a uma cidade ou a um mundo, sendo possível tanto no futuro, quanto no presente, porém em um paralelo. Pode também ser utilizado para definir um sonho ainda não realizado. Uma fantasia, uma esperança muito forte. Utopia é um projeto humanista de transformação social e representa aspectos capitais do humanismo renascentista.

A palavra foi criada a partir dos radicais gregos, "não" e "lugar", portanto, o "não-lugar" ou "lugar que não existe".

Utopia é um termo inventado por Thomas Morus que serviu de título para sua principal obra, escrita em latim, por volta de 1516. Segundo a versão de vários historiadores, More se fascinou pelas narrações extraordinárias de Américo Vespúcio sobre a recém avistada ilha de Fernando de Noronha, em 1503. More decidiu então escrever sobre um lugar novo e puro onde existiria uma sociedade perfeita. Em sua obra Morus explica que para melhor resolver os problemas de uma sociedade é preciso um esforço teórico e prático de racionalidade. Os Utopianos praticam um sistema tendencialmente igualitário de repartição de bens sociais, pressupondo um socialismo (socialismo utópico).

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Utopia>

Distopia:

Distopia ou antiutopia é o pensamento, a filosofia ou o processo discursivo baseado numa ficção cujo valor representa a antítese da utopia ou promove a vivência em uma "utopia negativa". As distopias são geralmente caracterizadas pelo totalitarismo, autoritarismo, por opressivo controle da sociedade. Nelas, "caem as cortinas", e a sociedade mostra-se corruptível; as normas criadas para o bem comum mostram-se flexíveis. A tecnologia é usada como ferramenta de controle, seja do Estado, seja de instituições ou mesmo de corporações.

Distopias são frequentemente criadas como avisos ou como sátiras, mostrando as atuais convenções sociais e limites extrapolados ao máximo. Nesse aspecto, diferem fundamentalmente do conceito de utopia, pois as utopias são sistemas sociais idealizados e não têm raízes na nossa sociedade atual, figurando em outra época ou tempo ou após uma grande descontinuidade histórica.

Uma distopia está intimamente conectada à sociedade atual. [...]

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Distopia>

Vocês assistiram ao filme “*O doador de memórias*”. Listem abaixo elementos que podem ser considerados utópicos e elementos distópicos na narrativa:

2. Após essa análise, vocês classificariam o filme como uma utopia ou uma distopia? Justifique.

Utilizei trechos da *Wikipedia* propositalmente, pois sei que é uma fonte de pesquisa com a qual estão acostumados e, mesmo que as definições sejam superficiais, através da minha mediação os conceitos de utopia e distopia poderiam ser apreendidos. Explanei-lhes que essa não é uma fonte segura e confiável que a havia utilizado porque já estava familiarizada com o tema e pude confrontar o que estava escrito lá com o que preconizam teóricos sobre isso.

Inicialmente, a atividade foi lida. Muitos já estavam familiarizados com o termo distopia, por serem fãs da saga *Divergente* de Veronica Roth. Alguns comentaram da similaridade entre a saga e o filme e disseram que *O doador de memórias* copiou alguns aspectos da saga de Veronica. Com esses comentários percebi que deveria introduzir, ao longo dos encontros, questionamentos referentes à literatura de massa e indústria cultural para que a leitura de *Jogos Vorazes* fosse crítica e não somente puro entretenimento.

Então, disse-lhes que, na verdade, *O doador* de Lois Lowy, livro no qual o filme se baseou, foi publicado em 1993, e, *Divergente* em 2011. Comentei que a saga foi inspirada em *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, logo os alunos perceberam a associação ao nome do projeto. A seguir, solicitei que lessem a publicação a respeito no *website*. Essa publicação, graças à divulgação dos alunos, obteve o segundo maior número de visualizações, como pode ser visto abaixo:

 **Admirável Livro Novo**
30 de julho de 2015 · 🌐

Para os fãs da trilogia *Divergente*:
<http://admiravellivronovo.my-free.website/.../de-divergente-%...>



De *Divergente* a Admirável Mundo Novo

Você é fã de Tris Prior e Quatro? Pergunta-se em qual facção se encaixaria? Imagina-se em um futuro distante? Então, convido você a ingressar em outro Admirável Mundo Novo. A trilogia Convergente de Verônica Roth é um...

ADMIRAVELLIVRONOVO.MY-FREE.WEBSITE

948 pessoas alcançadas Impulsionar publicação

Figura 12: Post sobre *Divergente* na Fan Page

Fonte: < <https://www.facebook.com/Admir%C3%A1vel-Livro-Novo-498179747002241/>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

Muitos se interessaram pelo romance de Huxley, fazendo perguntas a respeito dele, procurando por ele na biblioteca e, aqueles que já eram fãs da trilogia disseram que indicariam aos conhecidos que também eram. No entanto, apenas um aluno me procurou afirmando que iniciou a leitura e a finalizou.

A situação exposta acima mostra as possibilidades que podem ser abertas se o professor tiver um bom repertório de leitura, pois poderá ser capaz de enxergar ligações entre as obras de literatura de massa que interessam aos alunos e as de literatura culta.

Devido a esse contato com outras distopias, ao realizar a atividade proposta, os alunos não tiveram dificuldade em identificar elementos utópicos e distópicos em *O doador de memórias*.

Suas respostas foram as seguintes:

UTOPIA	DISTOPIA
<ul style="list-style-type: none"> • Não há criminalidade ou doenças; • Há a aparência de igualdade de gênero e racial; • A ideia de que não tem morte; • Ninguém passa fome, frio, necessidade; • A sociedade “perfeita”, organizada; • Cada indivíduo possui seu lugar na sociedade; • Grupos separados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois que Jonas recebe as memórias, ele percebe que a sociedade não é perfeita; • Jonas vai descobrindo as falhas na sociedade que eles imaginavam ser perfeita, na verdade era uma bagunça; • Eles não podiam tocar nos demais, somente em familiares; • Relações familiares inexistentes, não havia uma família de verdade; • Não existe o lazer, a felicidade; • O sistema era controlador; • Havia mentira. Alguns podiam mentir; • No fim, vemos que há desigualdade; • A falta de liberdade para sentir; • A tecnologia é usada como forma de controle. Eles tomam drogas para não sentir; • É uma sociedade ditatorial. Você é obrigado a fazer o que te mandam, apesar de não ser uma ditadura militar.

Enquanto eles realizavam as atividades, fui até os grupos retirando dúvidas, respondendo a questionamentos e acompanhando as discussões. Esperei

que terminassem e solicitei que cada grupo expusesse suas respostas. Houve algumas discordâncias. Um aluno apontou que dividir a sociedade em grupos poderia ser considerado uma característica da distopia e usou como exemplo, a separação em facções de *Divergente*. Realizei uma intervenção e mostrei o porquê essa separação poder ser considerado um traço distópico.

Ao responder à segunda questão da atividade, eles concordaram por unanimidade que *O doador de memórias* deveria ser classificado como uma distopia. Em todas as respostas, apareceu como justificativa para classificar o filme como tal, a ausência de liberdade. Seguem abaixo, exemplos de respostas:

O doador de memórias é uma distopia, pois ao decorrer do filme o personagem principal descobre como é viver em uma sociedade não perfeita e livre. Como é importante ter sentimentos, sensações e cada vez mais ele vai se aprofundando e descobrindo a importância de ter memórias e que a sociedade perfeita é algo errado de acordo com sua visão. Ele procura mudar tudo isso. **(Grupo de alunos 1)**

É uma distopia. Eles aparentavam ser uma sociedade perfeita, mais (sic) na verdade não era, não poderiam fazer o que queriam. **(Grupo de alunos 2)**

Uma distopia. Porque lá é uma ditadura. Não existe liberdade. Não existem sentimentos, ou seja, uma igualdade forçada. **(Grupo de alunos 3)**

Essas respostas me surpreenderam, pois acreditava que, como consumidores de literatura de massa, eles individualizariam o mal, ou mais precisamente, a falta de liberdade. Em *O doador de memórias*, há essa individualização do mal na personagem Elser, chefe do conselho dos anciões, que persegue Jonas e, inclusive, manda assassiná-lo. Assim, questionei-os se não acreditavam que essa personagem era a culpada pela ausência de liberdade. A resposta foi não com a justificativa de que o sistema retirava a liberdade dos indivíduos e ela, Elser, só queria mantê-lo.

Aproveitei o ensejo para questioná-los e fazer com que refletissem sobre isso, se, em outras obras não haveria essa individualização do mal, como se um único indivíduo fosse responsável por todo o mal sofrido pelo herói ou heroína.

Novamente, o exemplo foi *Divergente*. Uma aluna citou a personagem Jeanine Matthews, responsável por atrocidades no primeiro livro da saga. Por todos conhecerem o enredo, pois ou tinham lido o romance ou assistido à adaptação cinematográfica, questionei-os se ela era culpada. A resposta foi sim. Então, indaguei-os se ela não representava certos valores como o consumismo, afinal os membros da

Erudição, facção à qual ela pertence, queriam melhores carros e casas; a luta da Erudição desenfreada pelo poder, pois usa poderio militar contra civis inocentes que podem ser encarados como metáforas para o sistema capitalista.

Eles me disseram que sim e concluí que, assim como em *O doador de memórias* não era possível individualizar a ditadura em que viviam o mesmo se aplicado à *Divergente*. Solicitei que, ao lerem *best-sellers*, usassem da mesma criticidade que estávamos utilizando nessa aula, assim como, em obras de literatura culta. Afirmei que deveriam fazer o mesmo ao lerem *Jogos Vorazes* e *1984*.

Cabe ressaltar que só fui capaz de realizar esse diálogo e levá-los a essa reflexão por conhecer outros *best-sellers* que podiam interessar a eles e não somente aqueles com os quais estavam trabalhando.

No terceiro encontro, assistiram a trechos da adaptação cinematográfica de *Jogos Vorazes* e, a partir das discussões anteriores, os alunos afirmaram imediatamente que a obra poderia ser classificada como uma distopia.

Então, apresentei o livro a ser lido: o best-seller *Jogos Vorazes – A esperança*, último livro da trilogia de Suzanne Collins. Escolhi esse volume, pois devido à narrativa, que se fixa mais nas questões políticas que a ação, percebi que adolescentes que o liam tinham uma maior dificuldade de compreensão do enredo e da crítica nele contida.

Solicitei que iniciassem a leitura para uma posterior discussão. O próximo encontro foi agendado com um intervalo de 15 dias para que houvesse tempo hábil para leitura.

Na semana seguinte, através de mensagens via *Whatsapp*, os alunos me sugeriram que fosse mudado o livro uma vez que eles não haviam lido os dois primeiros livros da trilogia: *Jogos Vorazes* e *Em chamas*. Para eles, a não-leitura dos volumes anteriores dificultaria a compreensão. Acatei a sugestão dada por eles. Dessa forma, mudou-se o livro a ser lido por sugestão dos alunos. Eles leriam o primeiro livro da trilogia: *Jogos Vorazes*.

No quarto encontro, realizado na mesma semana em que ocorreu a troca de livros, lemos o capítulo inicial de *Jogos Vorazes*. Nesse encontro compareceram apenas 3 alunos. O colégio estava realizando uma maratona de revisões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A falta dos demais prejudicou o andamento do trabalho.

Após a leitura do capítulo inicial, discutimos se o romance lido poderia ser considerado uma distopia. Os alunos afirmaram que se tratava de uma distopia e justificaram retomando conceitos já debatidos nas atividades anteriores, principalmente os traços distópicos vistos em *O doador de memórias*. Também expuseram que, diferentemente da primeira obra estudada, *Jogos Vorazes* já se iniciava como uma distopia. Afirmaram que a falta de liberdade, a manipulação e o governo ditatorial já eram claros no primeiro capítulo. Eles, inclusive, realizaram pausas em trechos que identificaram traços de uma distopia.

Distrito Doze. Onde você pode morrer de fome em segurança, ” eu murmuro. Então eu olho rapidamente por sobre meu ombro. Mesmo aqui, mesmo no meio do nada, você se preocupa que alguém tenha de escutado. Quando eu era mais jovem, eu assustei minha mãe até a morte, as coisas que eu exclamaria sobre o Distrito 12, sobre as pessoas que regem nosso país, Panem, de uma cidade distante chamada de Capital. Eventualmente eu entendi que isso iria apenas nos trazer mais problemas. Então eu aprendi a segurar minha língua e mudar minhas feições para uma máscara de indiferença para que ninguém pudesse jamais ler meus pensamentos. Faço meu trabalho silenciosamente na escola. Tenho apenas pequenas conversas polidas no mercado público. [...] . Até em casa, onde eu sou mesmo agradável, fujo de discussões sobre assuntos enganadores. Como a colheita, ou a carência de comida, ou os Jogos Vorazes. (COLLINS, 2010, p.15-6).

Tirando as crianças dos nossos distritos, forçando-os a matar um ao outro enquanto eles assistem – essa é a hora do Capital de nos lembrar como estamos totalmente à mercê deles. Quaisquer palavras que usem, a real mensagem é clara. “Olhe como nós tomamos suas crianças e as sacrificamos e não há nada que vocês possam fazer. Se você levantarem um dedo, destruiremos cada um de vocês. Assim como fizemos no Distrito Treze. Para fazer a humilhação mais atormentadora, a Capital nos obriga a tratar os Jogos Vorazes como uma festa, um evento desportivo que coloca cada distrito contra os outros. (COLLINS, 2010, p. 25).

Segundo eles, esses trechos foram apontados, porque mostram a falta de liberdade dos moradores do Distrito 12, salientam o governo da Capital como ditatorial e usam o medo e a fome como ferramentas de manipulação e opressão.

Aqui encontrei mais uma dificuldade ao longo do processo. Os alunos não tinham acesso a exemplares do livro. Emprestei dois exemplares que tinha e alguns encontraram em formato pdf e o leram em seus celulares. Tinha ciência dessa dificuldade, por isso adquiri os exemplares extras e em pdf. Esse é um problema em se trabalhar com literatura de massa atual visto que as bibliotecas não possuem esse tipo de livro e é algo que o professor terá que considerar se desejar utilizar esse tipo de abordagem.

No quinto encontro, apenas 3 alunos compareceram. Os estudantes do 3º ano, devido à proximidade do ENEM e dos vestibulares, abandonaram o projeto, assim apenas alunos do 1º ano se mantiveram. Então, realizamos a seguinte atividade:

No encontro passado, lemos o primeiro capítulo de “Jogos Vorazes”, de Suzanne Collins. Após discussões, chegamos à conclusão de que se trata de uma distopia.

Depois, da leitura de outros capítulos, discuta os seguintes aspectos:

1) Qual a importância da narradora em primeira pessoa para o enredo? Um narrador em terceira pessoa teria o mesmo efeito?

2) Panem, o nome do país em que se passa a história, lembra a expressão latina: *panem et circus* (pão e circo). Como é possível relacionar essa expressão a aspectos do romance?!

3) Há diferenças sociais e econômicas entre os distritos?

4) Como os Jogos são encarados nos distritos e na Capital?

5) Peeta, na noite anterior ao início dos Jogos, afirma:

“[...] quero morrer como eu mesmo. [...] Não quero que eles mudem meu jeito de ser na arena. Não quero ser transformado em algum tipo de monstro que sei que não sou” (COLLINS, 2010, p. 156)

Isso é possível? Justifiquem.

Inicialmente, planejou-se a realização de uma produção escrita após a resolução desses exercícios, contudo, a maioria dos alunos não leu o livro ou por dificuldades técnicas ou por ter dado prioridade às atividades regulares do colégio. Como não haviam lido o livro, tive que adaptar os exercícios à situação. Dessa forma, discutimos oralmente as atividades, porém como não haviam lido completamente o livro, as discussões não se aprofundaram. Então, aproveitei para mostrar que, apesar da forte crítica à sociedade do espetáculo contida em *Jogos Vorazes*, ele ainda era fruto da indústria cultural.

Discutimos aspectos do romance de Collins que mostram que é literatura de massa e como a autora não desejava escrever uma obra de arte, mas um bom produto que vendesse.

Os aspectos listados foram os seguintes: narração em primeira pessoa. Eles mesmos colocaram que esse tipo de narração os aproximou da história; idade da protagonista. Para eles, o fato de Katniss ser uma adolescente e não adulta faz com que a história seja mais vendável; o triângulo amoroso; as personagens serem, em sua maioria, divididas de forma maniqueísta; os ganchos entre os capítulos; a linguagem de fácil acesso.

Eles afirmaram que sabem que essa literatura é mais fácil que a que a literatura culta, assim como, que esse tipo de literatura não deve ser a única a ser lida, pois o *best-seller*, muitas vezes, citando um aluno “Só mostra aquilo que a gente quer ver. A gente não briga com ela.” (Aluna A. 1º ano). Assim, há uma consciência desses alunos da necessidade de leitura de obras clássicas e do que elas podem lhes proporcionar, uma consciência de que a literatura culta pode proporcionar um conhecimento de si e do outro (CANDIDO, 2002), mais profundo após “essa briga”.

No sexto encontro, apenas 5 alunos apareceram. Os outros me avisaram que, por motivos de trabalho ou estudo, abandonariam o projeto. A seguir, iniciei a discussão lhes indagando acerca de suas percepções sobre o livro e como este seria o último encontro dedicado à compreensão de *Jogos Vorazes* para isso elaborei a atividade abaixo:

Utopia foi o nome dado por Thomas Moore à ilha em que vivia uma civilização ideal, ou seja, “um bom lugar”. Já a distopia é o “não lugar”, o “lugar ruim”.

Considerando essa afirmação e sua leitura de *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, discuta e responda as questões abaixo:

1. Pode-se definir distopia como uma sociedade futurística que se tornou alienada pela ciência e pela tecnologia e as consequências sociais que essa alienação produz.(ALDRIDGE, 1984). Em *Jogos Vorazes* há essa alienação? Cite exemplos dessa alienação.

2. Após que acontecimentos surgiu Panem? Você acredita que isso influenciou para que a sociedade se tornasse o que se tornou?!

Leia o texto abaixo:

A nação de *Panem* é separada por um total de treze Estados-nação conhecida como distritos. Doze deles são reconhecidos como operando na Capital, e cada um é o único responsável pela produção, a aquisição de ativos de refino e em um determinado setor ditado pelo Capital. Todos os distritos estão sob o poder implacável da Capital e não têm políticas nacionais em matéria de influência Panem além de seus territórios individuais.

Distritos mal interagem uns com os outros, pois é ilegal, é por isso que cada distrito tem uma cultura única, com fortes influências para os bens que produz. Níveis de bem-estar variam consideravelmente, e às vezes dependem dos bens produzidos; alguns distritos, como 11 ou 12 são muito mais pobres do que os distritos mais ricos como 1, 2 e 4, mas nenhum bairro é tão rico quanto o Capitólio.

Originalmente, havia treze distritos de Panem. Durante os Dias Escuros, o Distrito 13 foi eliminado pela Capital e não é reconhecido como operar. Cada distrito fornece algo diferente para a Capital; por exemplo, Distrito 12 fornece o carvão e o Distrito 4 oferece a pesca.

Disponível em: <http://jogosvorazes.wikia.com/wiki/Panem>



3. De que forma essa separação dos distritos contribui para a manipulação e controle da Capital?
4. Os *Jogos Vorazes* têm a mesma influência que a separação em distritos, nesse controle e manipulação?
5. Há liberdade de escolha em *Jogos Vorazes*?
6. De que forma Katiniss subverte a ordem vigente?

Elaborei essa atividade com o intuito de direcionar a leitura de *Jogos Vorazes* a aspectos que seriam encontrados em *1984*, para assim, realizar uma intersecção temática entre os romances. Ao meu ver, a compreensão desses aspectos em uma obra de literatura de massa, que possui apelo ao público adolescente, com linguagem mais vulgar e costumaz e um esforço menor de leitura

(PAES, 1990) a compreensão pode facilitar a leitura posterior de uma obra clássica, já que, esses aspectos não serão novos ao leitor e ele poderá apreendê-los mais facilmente de uma leitura que exige maior esforço.

Durante a semana, publiquei, na *fanpage* Admirável Livro Novo, textos de autorias diversas que ajudariam na compreensão e na resolução das atividades e solicitei que os lessem. Assim, no início do encontro, perguntei o que haviam entendido das leituras. Deixei-os falar por alguns minutos e afirmei que elas auxiliariam na resolução das atividades que proporia.

Como havia pouco alunos, as questões foram discutidas em voz alta, assim todos tiveram a oportunidade de participar. Revisei a definição de utopia e distopia e iniciamos as discussões. Ressalto que com a primeira questão quis aproximá-los do conceito de alienação. Acredito que, para os alunos que ali estavam, esse conceito era mais facilmente perceptível em *Jogos Vorazes* que em *1984*. Expliquei a eles que alienação não é somente não estar a par de situações cotidianas, mas também não enxergar a si e ao outro como seres humanos.

Para eles, a população da Capital, em *Jogos Vorazes*, é alienada do restante do país de forma consciente e inconsciente, não tendo ciência total da situação dos distritos. Essa população vê os distritos como fornecedores de bens e diversão uma vez que suprem sua necessidade materiais e participam dos Jogos Vorazes.

Mostrei-lhes que a protagonista, Katiniss, quando é trazida à Capital, sofre mudanças estéticas para se tornar atraente aos olhos de sua plateia e que essa mudança, de certa forma, a desumaniza porque tira muito de sua identidade. Um dos alunos chamou a atenção para um momento em que Katiniss realiza o caminho contrário, ao humanizar Rue, tributo do distrito 11, em sua morte, quando a protagonista a enfeita antes que seu corpo seja levado.

O aluno ter percebido esse ato de humanização me diz que ele havia percebido a desumanização por que a personagem havia passado e a associou ao conceito de alienação. Para mim, ao perceber esse tipo de associação em um *best-seller*, produto da indústria cultural que foi idealizado para consumo e entretenimento, que ele realizou uma leitura crítica e não somente por pura diversão e prazer. Assim, quando o jovem se depara com uma literatura de proposta, ele pode não se preocupar somente com o enredo, mas também com as possíveis críticas ali presentes.

Ao responder à segunda questão afirmando que Panem surgiu após guerras e desastres naturais, assim como em *O doador de memórias*, os alunos me questionaram se podiam dizer que essa era uma característica de uma distopia. Respondi que sim, tal como o tempo cronológico da narrativa que, quase sempre, sempre será o futuro.

Com as questões 3 e 4, quis fazer referência às divisões da sociedade e ao medo como forma de controle de massas. Para mim, era importante que percebessem essa divisão no romance de Collins, que é mais nítida, para que facilitasse sua percepção da divisão entre membros do partido e proletas em *1984*. O medo tanto dos jogos como da fome, também era importante de ser percebido, pois ele é uma ferramenta vital na manipulação da sociedade, no romance de Orwell.

Essas questões foram facilmente percebidas pelos estudantes. Na leitura deles, a divisão da sociedade em distritos e a proibição de contato entre eles impediam que a população se enxergasse como iguais, além de impedir rebeliões. Assim, o único contato entre distritos era durante os jogos em que não eram vistos como seres humanos, mas como monstros, sendo os jogos tão eficientes quanto a separação.

Ficou claro que o fato de os alunos perceberem que a separação entre distritos e os jogos era ferramenta de controle e desumanização mostra, novamente, a possibilidade de uma leitura crítica do *best-seller*.

A questão número 5 gerou uma discussão interessante entre eles. Alguns afirmaram que não havia liberdade de escolha, pois as personagens viviam em uma sociedade opressora e ditatorial e que, se fugissem das regras, acabariam mortos. Enquanto outros afirmaram que há liberdade de escolha, porém, como toda escolha, é necessário viver com as consequências e que, no caso, essa consequência pode ser a morte. Um dos alunos citou a aula de filosofia sobre existencialismo. Ao final, concordaram que, apesar de a liberdade ser cerceada, há uma liberdade de escolha com consequências fatídicas.

Essa percepção é importante para a compreensão das ações de Winston. As pequenas liberdades que o protagonista de *1984* escolhe ter levam-no a consequências desastrosas.

A sexta questão também a fiz para que os alunos percebessem como ações da personagem Katniss, grandes ou pequenas, mudaram a ordem vigente. Os alunos apontaram que suas decisões, desde se voluntariar ao lugar da irmã, até as

amoras cadeados, apesar de egoístas afinal ela o fez para salvar a irmã, Peeta e a si, suscitaram no povo esperança que os levou à revolução.

Ao final, disse-lhes que traria o próximo livro a ser lido, *1984* de George Orwell. Solicitei que verificassem se havia nas bibliotecas e enviei o arquivo em pdf.

Pedi que assistissem ao *book trailer* de 1984 que havia publicado na *fan page*⁸:



Figura 13: Post sobre *Book Trailer* de 1984

Fonte: <<https://www.facebook.com/Admir%C3%A1vel-Livro-Novo-498179747002241/>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

No sétimo encontro, 4 alunos vieram. Novamente, tive que lidar com a falta de exemplares do romance para todos, pois possuíamos apenas dois exemplares levados por mim e o arquivo em pdf que lhes passeis via *bluetooth*. Apresentando o livro e algumas curiosidades sobre ele: que o romance, inicialmente, se chamaria

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sKI4TKENRSg>> Acesso em 01. ago. 2015

1948, ano de sua publicação, porém o editor de Orwell solicitou que mudasse. O autor inverteu os dois últimos números. Um dos alunos já havia lido *Revolução dos Bichos* (1945). Após essa primeira apresentação, iniciamos a leitura do primeiro capítulo em voz alta. A leitura do primeiro capítulo em sala é importante para antecipar as dificuldades que os alunos possam encontrar na leitura da obra, principalmente de obras clássicas. Tenho percebido, com meu trabalho em sala de aula e durante a pesquisa que, quando não realizada essa leitura, o número de alunos que não a fazem por considerá-la “difícil”, “chata” e “incompreensível” é maior do que quando ela é feita. É um momento em que o professor pode guiar e auxiliar o aluno na leitura que será continuada individualmente depois.

Diferentemente do que fiz com *Jogos Vorazes*, já afirmei de antemão que *1984* era um romance distópico. Solicitei-lhes que, conforme a leitura fosse sendo realizada, parassem sempre que encontrassem um elemento distópico, ou uma dificuldade de compreensão.

A primeira interferência se deu ao lerem a expressão “Grande irmão”. Os alunos, logo o associaram ao *reality show Big Brother*. Expliquei-lhes que o nome havia sido retirado do romance, porém, ao longo da leitura, perceberiam que os objetivos desses grandes irmãos eram diferentes. Ao adentrar na narrativa, com a apresentação da teletela e o que ela significava, eles entenderam a relação e notaram a diferença. Cito um aluno: “Enquanto no livro é para vigiar, no BBB é para criar um show, para chamar a atenção. ”

Uma aluna afirmou que a narrativa parecia mais lenta, que, diferentemente de *Jogos Vorazes*, não havia muita ação no começo, mais descrição, porém que a escrita era mais bonita. Outros apontaram a falta de liberdade como característica distópica, já que se era vigiado o tempo todo; o governo ditatorial; a divisão entre membros do partido e proletas, pois Winston comprou o caderno em um lugar proibido.

Nesse primeiro momento, os alunos não tiveram muitas dificuldades. Agendei nosso encontro para dali duas semanas, quando realizaríamos uma primeira leitura e retirar dúvidas, se necessário. Os alunos, via *what's app*, desmarcaram o encontro, pois não poderiam devido às provas de final de ano. Remarcamos para a outra semana.

Em virtude do final do ano letivo, apenas 3 alunos compareceram a este foi o oitavo e último encontro. Estou ciente de que era necessário mais um encontro para a discussão de *1984*, no entanto, não foi viável

Questionei suas opiniões sobre *1984*. Disseram que estavam gostando, mas que ainda não haviam terminado. Dois haviam concluído a primeira parte e apenas um estava iniciando a segunda. O quarto aluno não pode vir devido a problemas de saúde. Afirmaram também que a leitura levava mais tempo e exigia mais esforço que a anterior, porém como o tema era o mesmo, eles se mantinham interessados. Queriam saber o que aconteceria a Winston e a Júlia. É notável aqui que os alunos ainda estão mais ligados ao enredo da narrativa que naquilo que ela pode revelar. Como consumidores de literatura de entretenimento, o enredo sempre lhe interessará mais em primeira instância. O professor pode utilizar esse interesse para aprofundar a leitura do aluno, mostrando a ele as inúmeras possibilidades de compreensão que essa leitura pode lhe trazer.

Pensando nisso, para facilitar a compreensão do romance de Orwell, utilizei os elementos já discutidos e estudados com o *best-seller* *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins. Para isso, solicitei que, em grupo, realizassem a atividade abaixo:

É clara a influência de *1984* de George Orwell em *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins. Dito isso, encontre possíveis semelhanças e diferenças entre as obras a partir dos seguintes pontos:

1. Sociedade distópica;
2. Alienação;
3. Manipulação através do medo;
4. Ausência de liberdade;
5. Separação da sociedade;
6. Subversão da ordem vigente;

Suas repostas podem abranger mais de um ponto se acreditarem que esses estão interligados.

Para os alunos, a principal semelhança ao comparar as duas sociedades distópicas é o governo ditatorial, o medo e a pobreza. A diferença é que em *Jogos Vorazes* a guerra já terminou, e em 1984, a guerra continua e aumenta a pobreza. Questionei-os qual sociedade parecia mais opressora e resonderam que a de 1984, pois ali não havia a liberdade de pensamento. Isso levou-os a citar a resposta que haviam dado nos itens 3 e 4:

A gente acha que a principal diferença entre a falta de liberdade em *Jogos Vorazes* e 1984 é que em 1984 nem pensar o Winston pode. Ele tem medo o tempo todo. Em *Jogos Vorazes*, agente (sic) vê que quando a Katiniss vai para floresta, ela tem um pouco de liberdade. Ela não fala as coisas alto, mas pensa e o Winston quando pensa fica com medo da teletela pegar alguma coisa. Essa é a diferença do medo também. Lá a Katiniss tem medo dos Jogos, em 1984, parece que o medo é de tudo. Do vizinho, daquelas criancinhas que ficam vigiando; dos colegas de trabalho, da teletela e dele mesmo. **(Aluna F, Aluno D e Aluno V)**

Quanto à alienação, os alunos citaram o dupli-pensamento como exemplo. No entanto, questionei-os se não havia a alienação como desumanização do outro e de si. Eles me disseram que sim, citando os dois minutos de ódio e as crianças que denunciam os próprios pais. Acredito que, se houvesse mais tempo, seria aconselhável aprofundar a compreensão de dupli-pensamento.

Inicialmente, pensei que teriam dificuldades em perceber as consequências da divisão da sociedade, no entanto ao continuar a discussão e ao ler suas respostas vi que haviam percebido:

Em *Jogos Vorazes* a sociedade é dividida por distritos. Em 1984 tem os membros do partido que tem os com cargos mais altos e os proletas. Os proletas é tipo o povão. Vivem em favelas e o povo que manda do partido parece que acham que eles são inferiores, mas não deixam que os membros mais pobres falem com eles. Até os membros do partido, tipo eles vivem juntos, mais (sic) nem podem conversar o que querem, é como se tivessem separado. Além de que um denuncia o outro. **(Aluna F, Aluno D e Aluno V)**

Como é possível inferir a partir da resposta, para os alunos a separação da sociedade em 1984 é feita não somente na divisão de classes, mas também dentro de uma mesma classe quando há ausência de liberdade de expressão é como se os dividissem.

Os alunos ao chegarem ao item 6 me questionaram dizendo que, até onde tinham lido, Winston não havia subvertido à ordem vigente. Tudo que ele havia feito, não provocou mudanças, a não ser para si. Ele vivia de forma diferente, percebia o

mundo de forma diferente, mas o sistema e o *status quo* não haviam mudado. Então, finalizei o encontro, pedindo que terminassem a leitura em casa e, se houvesse dúvidas, estava à disposição.

Cabe ressaltar aqui que essa seria uma primeira leitura de *1984* que seria aprofundada posteriormente. No entanto, como em todo processo de ensino/aprendizagem mudanças foram necessárias.

No início, planejei apenas um encontro para a discussão de *Jogos Vorazes*, porém como não houve a leitura tive que planejar mais um encontro. Havia planejado outro para a discussão de *1984* que não pode se realizar devido à indisponibilidade dos alunos, contudo as atividades e os dados aqui expostos demonstram que houve um aprendizado significativo.

5.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE

Um mês após o término do estágio de docência, enviei por *Whatsapp* um questionário, via *Google Form*, para que todos os alunos participantes respondessem.

Nele constavam as seguintes questões:

1. Como você avalia o projeto?

Bom

Regular

Insatisfatório.

2. Para você, esse tipo de projeto que une literatura de *best-seller* e literatura clássica, poderia ser implantado nas aulas de literatura? Justifique.

3. A partir dos encontros realizados, você se interessou por outras obras abordadas ou não nesses encontros?

Sim

Não

4. Se você se interessou por outras obras, quais foram? Elas são apenas obras distópicas?

5. Você consideraria essas obras, em sua maioria, *best-sellers* ou literatura Clássica?

6. Você acredita que o projeto ajuda/ajudou na sua formação como leitor?

Meu objetivo era de avaliar a percepção dos alunos acerca do projeto e se, após seu término, eles haviam lido algo mais. Enviei a todos para poder comparar as respostas daqueles que concluíram o processo e aqueles que o abandonaram

Dos treze questionários enviados, apenas seis foram respondidos. Desses, dois eram de alunos que haviam abandonado o projeto no início. Um havia perdido apenas o último encontro e três alunos concluíram o processo.

Todos os alunos avaliaram o projeto como bom, assim como todos acreditam que esse projeto deveria ser implantado nas aulas de literatura. As justificativas, em geral, são de que a literatura de entretenimento despertaria o interesse dos jovens e faria com que se interessassem pela leitura.

Quando questionados se haviam se interessado por outras obras abordadas em nossos encontros, os alunos que permaneceram mais tempo no projeto responderam que sim, já os que o abandonaram, logo no terceiro encontro, afirmaram que não.

Dois alunos finalizaram a leitura de *1984* de George Orwell, leram *Harry Potter e a Pedra Filosofal* de J.K. Rowling e a trilogia *Divergente* de Veronica Roth. O romance de Rowling foi recomendado por um dos alunos. Uma aluna finalizou a leitura do romance de Orwell e leu os dois outros livros da trilogia de *Jogos Vorazes*

de Suzanne Collins. *Em Chamas* e *A esperança*. E um aluno finalizou *1984*, leu os dois outros livros da trilogia de Collins e *Admirável mundo Novo* de Aldous Huxley. Esses alunos afirmaram que leram, em sua maioria, *best-sellers*.

Posso afirmar que houve uma mudança nos hábitos de leitura desses alunos, pois no início do estágio indaguei-os se eram leitores costumazes. Eles, com exceção de apenas duas alunas que não responderam ao questionário, afirmaram que não, pois não possuíam o hábito de ler com frequência e sim apenas quando solicitados pela escola.

Ao comparar os resultados obtidos com os dados abaixo da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012) da região Sul, onde se encontra o estado do Paraná é possível perceber que os participantes do projeto leram, em média, quatro vezes mais por iniciativa própria livros inteiros. Se considerar que esses livros foram livros literários, tomando como literário toda manifestação de cunho poético (CANDIDO, 1995), foi 10 vezes mais que a média de sua região.

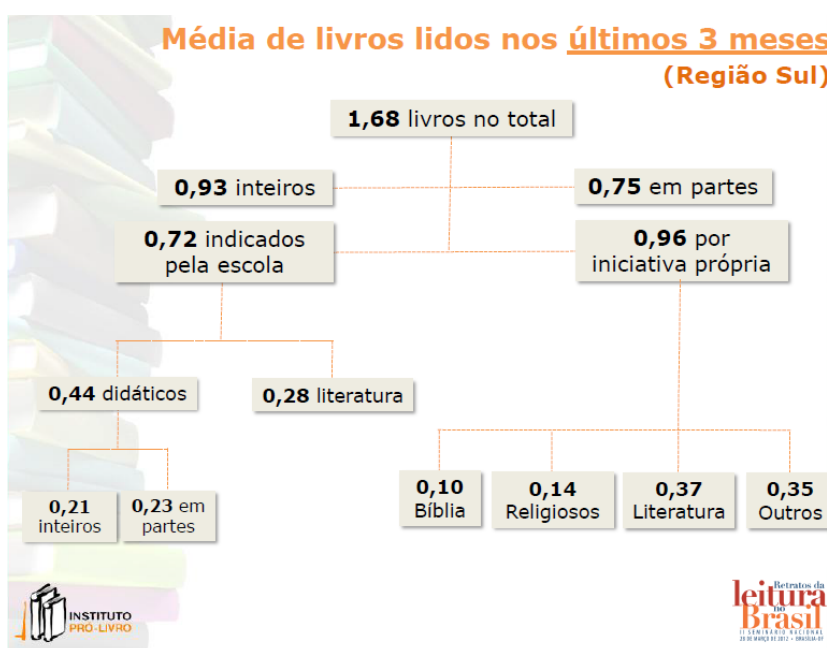


Gráfico 2 – Média de livros lidos nos últimos 3 meses (Região Sul)
Fonte: Instituto Pró-livro, 2012.

É verdade que os livros lidos são, em sua maioria, *best-sellers*, porém é importante ressaltar que os alunos finalizaram a leitura do livro clássico indicado por mim.

Quando questionados se o projeto havia ajudado em sua formação como leitor, oito alunos, que haviam participado de todo o processo, responderam que sim.

Por conseguinte, afirmo que a avaliação dos alunos do processo foi positiva. Com efeito, o universo analisado é muito restrito. No entanto, acredito que esse projeto pode ser encarado como piloto.

Os resultados aqui obtidos demonstram que será necessário um investimento na compra de *best-sellers* e na melhora dos laboratórios de informática.

O decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que trata da implementação de ensino integral nas escolas de educação básica, em seu primeiro artigo, segundo parágrafo afirma que

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010)

Acredito que um projeto de Letramento Literário, como concebido neste trabalho, proporia atividades em que se trabalharia com cultura e artes, além também de poder se discutir sobre direitos humanos através de obras literárias. Dessarte, estaria de acordo com os princípios da educação integral descritos no segundo artigo do mesmo documento, em especial os itens abaixo:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;
[...]
VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (BRASIL, 2010).

A literatura, dada sua natureza interdisciplinar e humanizadora, poderia ocupar lugar privilegiado no cumprimento desses princípios.

Assim, acredito que, apesar do universo restrito, os resultados obtidos são importantes para se pensar em um projeto de ensino de Literatura.

5.3 DADOS DE ACESSO DO BLOG E DA FAN PAGE ADMIRÁVEL LIVRO NOVO

O produto educacional desenvolvido por mim, ao longo desse trabalho, é o *blog* e a *fan page Admirável Livro Novo*. Pretendo aqui demonstrar os acessos, a movimentação e o *feedback* recebidos ao longo desse processo.

Os dados foram obtidos através da ferramenta de gerenciamento de página do *Facebook*. Utilizo essa ferramenta, pois o *website* não possuía essa opção, assim tudo o que foi publicado no *site* também o foi na *fan page* que me ofereceu dados que aqui relato.

A *fan page* obteve 174 “curtidas”. O *Facebook* contém um sistema em que você paga para obter “curtidas”, tal recurso não foi utilizado por mim. Essas curtidas foram fruto de minha divulgação e de outros fãs da página. O que pode ser observado no gráfico abaixo, referente aos meses de março e abril que afirma que as visualizações foram orgânicas e não pagas:

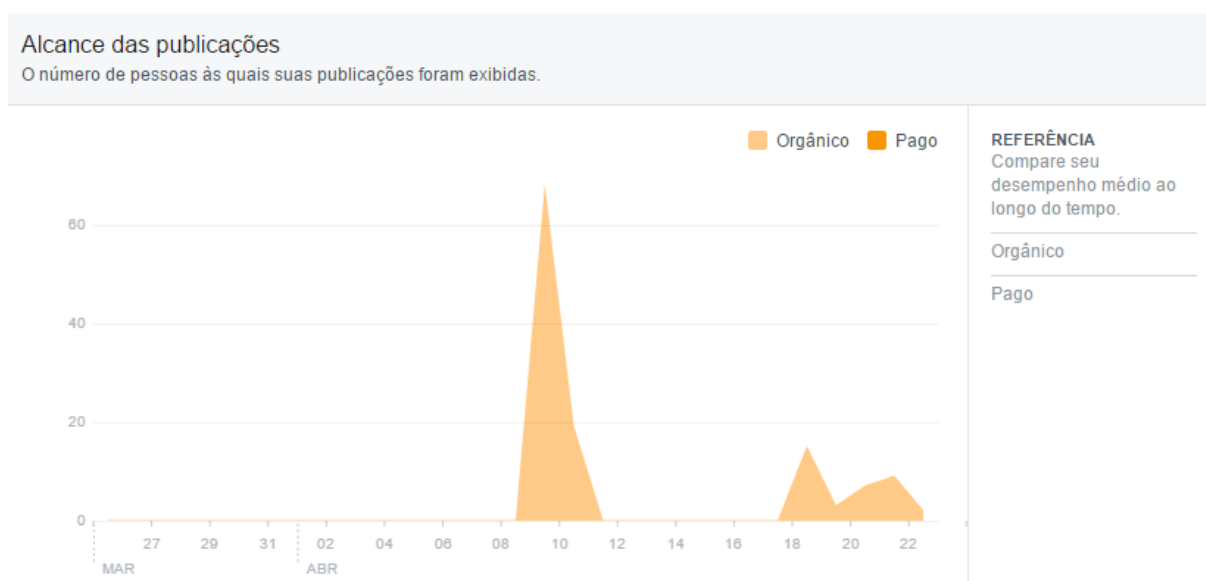


Gráfico 3 – Alcance das publicações

Fonte: <<https://www.facebook.com/Admir%C3%A1vel-Livro-Novo-498179747002241/insights/?section=navReach>> Acesso em 22 abr. 2016

Cabe ainda ressaltar que as pessoas atingidas não foram somente do Estado do Paraná como é demonstrado na tabela a seguir:

País	Pessoas alcan..	Cidade	Pessoas alcan..	Idioma	Pessoas alcan..
Brasil	144	Santa Mariana, PR	35	Português (Brasil)	137
Estados Unidos da Am...	2	Cornélio Procópio, PR	25	Inglês (EUA)	9
Alemanha	2	Belo Horizonte, MG	19	Espanhol	2
Emirados Árabes Unidos	1	Londrina, PR	18	Alemão	2
Suíça	1	Limeira, SP	8	Inglês (Reino Unido)	1
Canadá	1	Ibiporã, PR	6		
		São Paulo, SP	5		
		Bandeirantes, Paraná	3		
		Curitiba, PR	3		
		Campinas, SP	1		
		Balneário Camboriú, SC	1		
		Sharjah, Emirados Ára...	1		
		Santa Luzia (Minas Ge...	1		
		Cambé, PR	1		
		Assaí, PR	1		
		Laguna, SC	1		
		Edmonton, Alberta, Ca...	1		
		José de Freitas, PI	1		
		Ouro Preto, MG	1		
		Lambari, MG	1		
		Passos, MG	1		
		Versoix, Genebra (cant...	1		
		Itu, SP	1		
		Goiabeiras, Espírito Sa...	1		
		Uberlândia, MG	1		
		Congonhinhas, PR	1		
		Campo Mourão, PR	1		
		São Sebastião da Amo...	1		
		San Diego, Califórnia, ...	1		
		Cândido Mota, SP	1		
		Junqueirópolis, SP	1		
		Morgantown (Virgínia O...	1		
		Jacarezinho, AM	1		
		Bona, Alemanha	1		
		Mariana, MG	1		
		Gottinga, Alemanha	1		
		São José dos Campos, ...	1		
		Palmas (Paraná), PR	1		

Tabela 1: Pessoas alcançadas e lugar de origem.

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/Admir%C3%A1vel-Livro-Novo-498179747002241/insights/?section=navPeople>> Acesso em: 22 abr. 2016

Os dados mostram que a página foi visualizada em cinco estados: Paraná, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Amazonas e em cinco países

estrangeiros: EUA, Alemanha, Emirados Árabes, Suíça e Canadá. É perceptível que houve uma maior adesão de estados do sul e sudeste e uma pequena internacional.

As cidades onde houve maior alcance foram Santa Mariana-PR e Cornélio Procópio-PR. Leciono em ambas e realizei meu estágio de docência em Cornélio Procópio, assim, acredito que minha divulgação e a dos alunos contribuíram para esse maior envolvimento.

O *post* que obteve maior número de visualizações, 975, foi o da sequência didática que abordava a intertextualidade entre *Divergente* e *Admirável Mundo Novo*:

Admirável Livro Novo
31 de julho de 2015 · 🌐

ATENÇÃO PROFESSORES!

Que tal aproveitar a empolgação dos alunos com a Saga Divergente? No site, está disponível a sequência didática:

Divergente – de facções a castas. Introdução à literatura distópica clássica.

<http://admiravellivronovo.my-free.website/professores>

PROFESSORES
ADMIRAVELLIVRONOVO.MY-FREE.WEBSITE

975 pessoas alcançadas **Impulsionar publicação**

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Figura 14 - Post - Sequência Didática

Disponível em: <<https://www.facebook.com/Admir%C3%A1vel-Livro-Novo-498179747002241/>>
Acesso em 22 abr. 2016.

A respeito dessa sequência recebi o *feedback* que transcrevo a seguir:

Boa tarde, gostaria de parabenizá-la pelo excelente trabalho em seu blog. Pude utilizar muitas de suas ideias em sala de aula, enriquecendo minhas aulas sobre as multifaces da utopia e da distopia na literatura contemporânea.

É muito gratificante perceber um real envolvimento, por parte dos alunos, quando são apresentadas atividades contextualizadas, e que se relacionem à realidade de mundo de cada um deles.

Obrigada! E continue postando suas ótimas ideias e propostas! **(Comentário A)**

Dado o número de visualizações e o comentário transcrito acima, concluo que a publicação alcançou um número tão grande de pessoas devido a ser uma assunto atual e que podia ser aplicado em sala de aula.

Outro *post* que teve grande visibilidade foi uma resenha sobre *1984*, de George Orwell (2009), estabelecendo uma comparação a *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins (2010). A resenha não foi escrita por mim. Encontrei-a em um *blog* chamado “Distrito 13”, uma alusão ao romance de Collins (2010), porém foi publicado originalmente em um *blog* chamado “Conversa cult”⁹ que possui vários *posts* sobre a distopia juvenil.

Considero importante em uma *fan page* a voz de outros que endossam aquilo que o administrador, no caso eu, tem dito.

Este *post* teve um alcance de 860 pessoas, como pode ser visto a seguir:

⁹ Disponível em: < <http://www.conversacult.com.br/search/label/Centro%20de%20Treinamento>>
Acesso em 22 abr. 2016

 **Admirável Livro Novo**
27 de agosto de 2015 · 🌐

Sobre 1984:

Esse é um livro do George Orwell, que é um dos pais (se não O pai) da literatura distópica. E com certeza você pode incluir Jogos Vorazes nessa lista de filhos.

<http://www.distrito13.com.br/.../resenha-mensal-1984-de-geor.../>



Resenha mensal: 1984, de George Orwell

Chegou a hora de falar de... 1984. Naquele ano, eu ainda era uma menininha e... Mentira, eu nem era nascida e o 1984 que você vai conhecer hoje não é bem um ano do calendário. Esse é um livro do George Orwell, que é um dos pais (se...

DISTRITO13.COM.BR

860 pessoas alcançadas Impulsionar publicação

Figura 15 - Resenha de 1984

Disponível em: < <https://www.facebook.com/Admir%C3%A1vel-Livro-Novo-498179747002241/>>

Acesso em: 22 abr. 2016.

Recebi, também, comentários gerais sobre o trabalho que transcrevo a seguir:

Muito bacana a iniciativa de fazer do blog e da página esse espaço para troca de experiências docentes sobre o ensino de literatura. Como professora universitária de literatura, sinto e vejo a dificuldade, as dúvidas e as inquietações dos futuros professores e creio que espaços como esse auxiliam, e muito, tanto a reflexão sobre o ensino para os futuros profissionais da área quanto para aqueles que já atuam. Parabéns pela iniciativa!
(Comentário B)

A literatura humaniza, forma sujeitos conscientes na sociedade que estão inseridos, forma cidadãos. Utilizar livros com uma linguagem acessível e que agrade o estudante e o público mais jovem é fundamental para aproximar o aluno da literatura. E é o primeiro passo na construção de sujeitos ativos, que transformam o ambiente no seu entorno. Parabéns pela iniciativa.
(Comentário C)

Em ambos os comentários foram destacados pontos positivos a respeito do projeto. O segundo comentário corrobora com o objetivo principal desta pesquisa: a formação de leitores de proposta (ECO, 2011) a partir da leitura de *best-sellers*. Já

o primeiro demonstra que há uma necessidade de espaços para reflexão e troca de experiências entre professores e futuros professores.

Percebi que algumas pessoas que curtiam a *fan page* o faziam em busca de uma leitura crítica das obras analisadas, relacionando-as ao momento histórico e político atual do Brasil. Destaco o comentário abaixo, feito em um *post*, que tratava de uma entrevista de como a trilogia, *Jogos Vorazes*, poderia conter uma mensagem educativa:

Katniss é o negro, a trans, a mulher periférica, a população pobre, o homossexual, o movimento estudantil, o movimento dos trabalhadores e dos sem terra - é aquele sujeito que luta por uma sociedade justa, por seus direitos, por sua existência. É Dandara, Pagu, Olga Benário, Nise de Oliveira.
(Comentário D)

No comentário, compara-se a heroína de *Jogos Vorazes* a pessoas marginalizadas, que não têm voz na sociedade e que precisam lutar por seu espaço e direitos. Ele também a compara a grandes personalidades que lutaram por um mundo com maior equidade.

Essa comparação abre a possibilidade de novas discussões que podem ser sugeridas pelo *blog* como, por exemplo, a fuga dos estereótipos femininos em *Jogos Vorazes* que pretendo realizar em um futuro próximo.

Como dito anteriormente, devido à dificuldade dos alunos em acessar o *blog* para resolução de atividades, preferi utilizá-lo como intermediário. Solicitava-lhes que lessem as postagens e as discutíamos em sala. Cabe ressaltar que todos continuam seguindo a página.

Por fim, evidencio que ao longo de todo o processo, o envolvimento com a página apenas cresceu não houve “descurtidas” que é quando um usuário deixa de seguir a página.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da graduação, saí para o mercado de trabalho com um diploma e inúmeras dúvidas. A minha paixão por literatura crescia vertiginosamente, do mesmo modo que minhas dúvidas de como ensiná-la. Então, fui em busca de um curso de especialização em Literatura Brasileira, em uma universidade pública. Novamente a paixão aumentou, mas as dúvidas permaneceram.

Sozinha, busquei soluções. Foi quando o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Londrina cruzou meu caminho e me auxiliou nessa busca. A característica principal desse programa é a elaboração de um produto educacional que possa auxiliar na melhoria da educação. Assim, ao iniciar o processo de pesquisa, procurei meios que pudessem agregar as necessidades e os desejos de professores e de alunos. Por conseguinte, tencionei relatar aqui toda a investigação, desde a elaboração até a aplicação do produto educacional, no intuito de elucidar a questão principal desta pesquisa.

Na última prateleira a ser consultada nesta dissertação, resgato a questão fundamental deste texto, que foi investigar como a leitura de *best-sellers*, com orientação e direcionamento, pode contribuir para a formação de um leitor letrado literariamente. Para isso, apresentei a fundamentação teórica sobre utopias e distopias verificando a importância desses conceitos ao longo da história, relacionando-os a distopias que se tornaram *best-sellers* na atualidade. Dissertei a respeito da Indústria Cultural e um de seus produtos, o *best-seller*, expondo as possíveis aplicabilidades desse tipo de literatura no ensino.

Em seguida, discorri sobre as características do hipertexto, em especial o *blog* e a rede social *Facebook*, e de que modo podem ser utilizados como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

Apresentei, também, o desenvolvimento do *website Admirável Livro Novo*, além, das atividades e materiais ali propostos e da posterior criação de uma *fan page* de mesmo nome.

Por fim, apresentei o relatório descritivo do Estágio de Docência em que relatei todo o processo de aplicação de atividades que foram disponibilizadas no *Admirável Livro Novo*. Lamentavelmente, não foi possível utilizar *website* para

aplicação das atividades previstas devido ao mau funcionamento do laboratório de informática do colégio e da falta de acesso dos alunos de Internet banda larga em casa, o que atrapalhou o andamento do trabalho uma vez que adaptei as atividades e elas resultaram em debates críticos e ricos realizados em sala de aula.

A leitura de *best-sellers* guiada possibilitou que os alunos realizassem uma leitura crítica desse tipo de literatura. Percebi, ao longo das atividades, que eles não enxergavam apenas uma história que estava sendo contada, mas um enredo desenvolvido para ser vendido.

Ao realizar exercícios que discutiam distopias, sejam elas *best-sellers* ou clássicas, foram capazes de especificar traços característicos desse tipo de obra. Pude perceber, ao longo do percurso, que passaram a reconhecer obras, não somente literárias, que podiam ser classificadas como distopia sem meu auxílio. Inclusive apresentando a outros e enumerando características distópicas nelas.

Ao ler *1984*, considerada uma distopia clássica, percebi que não tiveram grandes dificuldades e moveram-se facilmente entre a literatura de entretenimento e a literatura culta, graças à leitura guiada de *Jogos Vorazes* com atividades que objetivavam essa compreensão. Dessa forma, eles puderam transitar de uma literatura de entretenimento a uma literatura de proposta (ECO, 2011).

Ao longo do processo, ao analisar os debates e suas produções, verifiquei que perceberam a crítica que essas romances faziam a sociedades opressoras. E também que algumas dessas críticas ainda eram muito atuais, como a manipulação da mídia, especialmente em nosso país; o autoritarismo do governo estadual (os alunos haviam visto seus professores serem massacrados em praça pública meses antes); e as manifestações que pediam a volta da ditadura militar.

De acordo com um dos alunos, era impossível ler *Jogos Vorazes* e *1984* e ainda compactuar com tais ideias. Para mim, essa afirmação demonstra que ele não apenas os leu como compreendeu profundamente as críticas ali contidas.

Assim, retomo a questão inicial deste trabalho e acredito que a leitura guiada de *best-sellers* pode contribuir para a formação de um leitor letrado literariamente se o professor considerar a literatura de entretenimento como um degrau para alcançar esse objetivo, não desprezando o interesse dos alunos por tais obras. Para isso, provou-se necessário que o professor seja um leitor voraz tanto de literatura de entretenimento quanto de literatura clássica e que consiga perceber os

pontos de intersecção entre ambas para, desse modo, preparar atividades que levem a uma compreensão facilitada de obras de literatura culta.

Ressalto que utilizei neste trabalho distopias porque estavam em evidência, portanto, o docente deve estar atento ao que seus alunos estão lendo ou até mesmo assistindo, dado que a grande maioria dos *best-sellers* são adaptados para o cinema, para então escolher as obras de literatura de entretenimento e clássica com as quais trabalhará.

Enfim, o mestre torna-se mediador entre essas literaturas, apresentando-as, discutindo-as e assim fornecendo ao educando as ferramentas para que possa, ao final do Ensino Básico, escolher o que Calvino (2007) chama de seus clássicos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.169 - 214.

ALRIDGE, A. **The scientific world view in dystopia**. Ann Arbor: UMI Research Press, 1984.

ARANHA, G.; BATISTA, F. Literatura de Massa e mercado. **Revista CONTRACAMPO**. Niterói, nº 20, 2009, p. 121-131. Disponível em: <<http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/11/26>>. Acesso em 6 jul. 2015.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000. p.221-257.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Programa Mais Educação. Brasília, Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CALDAS, W. **Literatura da Cultura de massa: uma análise sociológica**. São Paulo: Musa Editora, 2000.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34: Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CERDÀ, L; PLANAS, N.C. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**: Barcelona .Vol. 8, nº 2, 2011, p. 31-45. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese de Doutorado – São Paulo: PUC, 2004.

CHAUÍ, M. A ideologia. In: **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995. p.174-176.

CHAUÍ, M. Notas sobre Utopia. **Ciência e Cultura**: São Paulo. Vol.60, no.spe1, 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500003&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 fev. 2016.

CLAYES, G. **Utopia**: a história de uma ideia. Tradução Pedro Barros. São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

COELHO, T. **O que é utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLLINS, S. **Jogos Vorazes**. Tradução Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

_____, S. **A esperança**. Tradução Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

DAL MOLIN, B. H. ;GRANETTO J. C. Reflexões sobre o uso das redes sociais no ensino médio. **Revista Temática**: João Pessoa, Ano IX, n. 09, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/viewFile/21467/11867>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, J. A. T. Os saberes da literatura e a formação do leitor. IN: **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n.º 1, vol I, 2010. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/viewFile/1076/593>> Acesso em: 20 ago. 2015.

HILÁRIO, L.C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. In: **Anu. Lit., Florianópolis**, v.18, n. 2, p. 201-215, 2013.

Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/2175-7917.2013v18n2p201/25995>> Acesso em 01 abr. 2016.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Tradução Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2001.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo, Ática, 1994.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: **Intertextualidades**. Tradução da revista **Poétique** número 27. Lisboa: Almedina, 1979.

JOYCE, M. Siren Shapes; Exploratory and Constructive Hypertext In: JOYCE, M. **Of Two Minds: Hypertext Pedagogy and Poetics**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Revista Alfa**: São Paulo, v. 51, n. 1, 2007. p. 23-38. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126>>. Acesso em: 5/ jun. 2015.

KOMESU, F.C. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 135-146.

KOOP, R. **Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury**. 2011. 279 f. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

KOTHE, F. R. **A narrativa trivial**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994 (1ª reimpressão: 2007)

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. 2.ed.São Paulo: Perspectiva, 2005.

LCGI.br. Comitê gestor da internet no Brasil. **TIC educação 2013**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/q1xnK>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

LIPOVESTSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MARCUSCHI, L.A. Linearização, cognição e referência: o desafio de hipertexto. IN: **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n.3, 1999.

MARTINS, E. R. Utopia: uma história sem fim. In: LOPES, M.; MOSCATELI, R. (Org.). **História de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.11-20.

MARTINS, M. L. Utopia e ficção científica. In: LOPES, M.; MOSCATELI, R. (Org.). **História de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.131-142.

MEYER, S. **Crepúsculo**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2013.

MINAYO, M. C. S. "O desafio da Pesquisa Social". In: _____. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2013, 33. ed., p. 9-29.

MORE, T. **Utopia**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; Marcelo Brandão Cipolla – 3. ed. São Paulo: Editora, WMF Martins Fontes, 2009.

MOSCATELI, R. Utopias do Iluminismo. IN: LOPES, M.; MOSCATELI, R. (Org.). **História de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.81-96.

O QUE É HUMANO?, Direção: Andy Wachowski, Lana Wachowski, 2015, Episódio 10. (50 min). IN: **SENSE8**, Produção: Andy Wachowski, Lana Wachowski: Netflix, 2015.

ORWELL, G. **1984**. Tradução Heloisa Jahn e Alexandre Hubner. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

PAES, J. P. **A aventura literária**: ensaio sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAULA, J. A. Utopias socialistas. IN: LOPES, M.; MOSCATELI, R. (Org.). **História de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.97-112.

PAULINO, G. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PERRONE-MOISÉS, L. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978.

PIMENTEL, C. **Blog**: da Internet à sala de aula. 2010. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PINHEIRO, M.P. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

PRÓ-LIVRO. **3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 2012. Disponível em:
<http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf> Acesso em: 16 jan. 2016.

ROCHA, Flávio Amorim. Cultura de massa na escola: uma proposta de letramento literário. In: **Anais do SIELP**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/615.pdf> Acesso em: 03 set, 2015

ROTH, V. **Divergente**. Tradução Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013.

_____. **Insurgente**. Tradução Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014a.

_____. **Convergente**. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014b.

SHAKESPEARE, W. **A tempestade**. Tradução Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

SODRÉ, M. **Teoria da literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SODRÉ, M. **Best-seller**: a literatura de mercado. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.

TOZONI-REIS; M.F. C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VERNE, J. **Paris no século XX**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Editora Ática, 1995.

XAVIER, A. C. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2002

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 207-220.

WELLS, H.G. **A máquina do tempo**. Tradução Braulio Tavares. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.