



PROFLETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Roberto Pinheiro Araújo

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR LITERÁRIO
A narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula

Belém-Pará
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ROBERTO PINHEIRO ARAÚJO

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR LITERÁRIO
A narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Este trabalho tem como Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Junior.

Belém-Pará
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Araújo, Roberto Pinheiro, 1981-

A formação e o desenvolvimento do leitor literário: a narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula / Roberto Pinheiro Araújo; orientador, Fernando Maués de Farias Júnior. --- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2016.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Heróis - Mitologia. 3. Ensino fundamental. 4. Narrativa (Retórica). I. Título.

CDD-22. ed. 807

ROBERTO PINHEIRO ARAÚJO

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR LITERÁRIO

A narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Belém, ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a de Fernando Maués Farias Júnior – UFPA

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi – UFPA

Prof.^a Dr.^a – Ana Maria Vieira da Silva - UFOPA

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild - UFPA

Decido este trabalho à minha querida família e namorada. Especialmente minha mãe, emblema de perseverança, que agarrou as minhas mãos nas horas mais escuras e me ensinou que desistir jamais pode ser um caminho viável.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar registrado neste breve espaço meus agradecimentos às pessoas que me ajudaram ao longo desta jornada.

Ao professor Sérgio Sapucahy, *in memoriam*, meu professor na graduação, que me fez superar os desafios à época e que tornou possível a minha escolha no curso de Letras. Ao professor Joseph Campbell, leitura sempre presente em minha vida, e que me fez compreender o poder do mito, sua força e poder na cultura humana.

Também gostaria de agradecer aos meus professores de mestrado, pelas orientações e dedicação prestadas a nós, educadores-alunos, ao longo do curso.

À CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual não teria sido possível realizar o curso nesses dois anos.

À professora Márcia Ohuschi, inspiração para todos nós, de profissional comprometida com a educação e de pessoa atenciosa, sempre procurando dispor de um tempo para nos auxiliar em nossa busca pelo conhecimento.

Ao meu orientador, professor Dr. Fernando Maués, pelas contribuições e informações valiosas acerca da Literatura e especificidades do texto literário.

Aos meus queridos colegas de turma, pelos momentos, pelas trocas, por tudo que passamos juntos. Jamais esquecerei de vocês.

A todos os envolvidos de forma direta ou indireta no projeto de pesquisa, entre eles os alunos e professores, além da equipe pedagógica da escola. Obrigado pela participação.

À minha namorada, Camila Nóvoa, por me auxiliar na revisão dos escritos, por sua paciência e carinho neste momento em que estive ausente. Obrigado.

Ao meu irmão por me ajudar em vários momentos e ao Heitor, pelos momentos de tanta alegria que tem me dado no início da sua aventura pela vida. Gostaria de agradecer minha cunhada Raissa por estar conosco e fazer parte de nossa família.

Por fim, aos meus pais, Amélia e Antônio, por sempre acreditarem em mim e estarem comigo por todos esses anos, confiando seu apoio, amor e dedicação. Sem vocês jamais teria conseguido.

“Nossa vida desperta nosso caráter. Você descobre mais a respeito de você à medida que vai em frente. Por isso é bom estar apto a se colocar em situações que despertem o mais elevado e não o mais baixo de sua natureza. “Não nos deixei cair em tentação.”

(Joseph Campbell – O poder do Mito)

RESUMO

A dissertação “A formação e o desenvolvimento do leitor literário: a narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula” corresponde a um estudo sobre a função da Literatura na escola, tendo como suporte a narrativa arquetípica do herói e o estudo comparativo dos mitos em sua proposta de intervenção. Temos como objetivo proporcionar uma reflexão sobre o que tem sido feito no ambiente escolar em relação à Literatura e o que é necessário fazer para a constituição do sujeito leitor e, assim, contribuir para o debate sobre o papel da leitura de Literatura na escola. Para tanto, adotamos, em nosso estudo, os trabalhos realizados Solé (1998), Antunes (2014), Menegassi (2005/2010) e Lopes-Rossi (2008) no que tange à teoria linguística e Cosson (2014) para a leitura do texto literário. Já para os estudos dos mitos, usaremos Campbell (2002, 2003), Eliade (2011/2002), Salis (2003) e Kenneth (2015). Por fim, para embasar e auxiliar a construção de nossa concepção de estudo que leve em conta a língua em processo de interação, teremos os trabalhos Bakhtin/Voloshinov (1999) a respeito do caráter dialógico da linguagem. Temos como público-alvo os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, caracterizados como leitores iniciantes, com algumas habilidades do processamento de leitura ainda não desenvolvidas satisfatoriamente. As atividades pedagógicas que constituem a proposta de intervenção apresentam estratégias que têm como intuito ampliar a visão de mundo desses educandos, a partir do reconhecimento de padrões e do diálogo entre textos mitológicos de culturas diferentes e sua presença em nosso cotidiano em meio a outros gêneros. Nesta proposta, considera-se que a extrapolação do texto e a exploração da temática sugerida por uma obra literária possibilita ao aluno reconhecer outras dimensões da narrativa, despertando a reflexão política, filosófica, moral. Adotamos, no aspecto metodológico, a pesquisa qualitativa de natureza aplicada, procurando observar o cotidiano escolar, a dura realidade enfrentada por educadores e alunos e, a partir dos relatos obtidos, aplicamos nossa proposta de intervenção. Ao final deste trabalho, selecionamos algumas produções dos alunos para tecer análises, verificar e debater a respeito dos resultados da aplicação das atividades na escola, sejam em seus aspectos positivos e negativos.

Palavras-chave: Letramento literário; Prática de Leitura; Mitologia; Herói.

ABSTRACT

The dissertation "The formation and development of the critical reader: the archetypal narrative of the hero and the mythology in the classroom" Corresponded to a study of the role of literature in school, having as support the archetypal narrative of the hero and the comparative study of the myths in its proposal of intervention. We aimed to provide a reflection on what has been done in the school environment in relation to Literature and what it is necessary to do for the constitution of the reader subject and thus contribute to the debate about the role of reading Literature in school. In order to do so, we have adopted the work done by Solé (1998), Antunes (2014), Menegassi (2005/2010) and Lopes-Rossi (2008) regarding the linguistic theory and Cosson (2014) literary text reading. As for the study of myths, we used Campbell (2002, 2003), Eliade (2011/2002), Salis (2003) and Kenneth (2015). Finally, in order to base and support the construction of our conception of study that takes into account the language in the process of interaction, Bakhtin/Voloshinov (1999) works on the dialogical character of language. We had as target audience the students of the 8th year of Elementary School of the State Public Network, Characterized as novice readers, with some reading processing skills not yet satisfactorily developed. The pedagogical activities that constituted the intervention proposal presented strategies that aimed to broaden the world view of these students, from the recognition of patterns and the dialogue between mythological texts of different cultures and their presence in our daily life among other genres. This proposal, it is considered the extrapolation of the text and the exploration suggested thematic by a literary work enables the student to recognize other dimensions of the narrative, arousing political, philosophical, moral reflection. We adopted, in the methodological aspect the qualitative research of an applied nature, trying to observe the daily school life, the harsh reality faced by educators and students, from the obtained reports and stories, we created and applied our proposal of intervention. At the end of this work, we selected some productions of the students to weave analyzes, verify and debate about the results of the application of the activities in the school, in their positive and negative aspects.

Keywords: Literary literacy; Reading Practice; Mythology; Hero.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 PRÁTICA DA LEITURA E A INTERAÇÃO NA ESCOLA	20
2.1 A concepção de leitura: o sujeito dialético na sala de aula	23
2.1.2 As concepções de leitura na escola	25
3 LITERATURA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL	31
3.1 A transformação pelo (ensino de) literatura e a leitura literária	37
4 A NARRATIVA	45
4.1 O Mito	51
4.2 Por que é importante estudar os mitos?	53
4.3 Mitos heroicos e a jornada do herói na sala de aula	56
5 LITERATURA APLICADA EM SALA DE AULA: UM PANORAMA SOBRE A METODOLOGIA	60
5.1 A metodologia	61
5.1.1 A natureza da pesquisa	62
5.1.2 O reconhecimento de campo: um olhar humano para a escola e seu contexto – O objeto da pesquisa	64
5.2 Os sujeitos da pesquisa	65
5.3 Composição do corpus: instrumento de coleta de dados para análise	67
5.4 O percurso da pesquisa	67
5.5 Fundamentação teórica da proposta de intervenção: o entrelaçamento de teorias e sua aplicação	68
6 DOS RELATOS DOS ALUNOS E PROFESSORES À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RESULTADO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES	73
6.1 A escolha dos textos da proposta de intervenção	77
7 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA ATIVIDADE - A AÇÃO INTERVENTIVA	81
7.1 Descrição da proposta de intervenção	82
8 A LEITURA LITERÁRIA E O DESPERTAR PARA A AUTONOMIA: O RESULTADO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	105
8.1 Resultado das atividades	106
8.1.1 Antes da leitura	106

8.1.2 Durante a leitura	110
8.1.3 A produção de textos escritos	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REREFÊNCIAS	130
ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	135
ANEXO B - TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE	136
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO	146
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O EDUCADOR	147

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

“Nenhuma ciência jamais substituirá o mito, e um mito não pode ser feito a partir de nenhuma ciência. Pois não é que “Deus” seja um mito, mas sim que o mito é uma revelação de uma vida divina no homem. Não somos nós que inventamos o mito, antes é ele que nos fala como uma palavra de Deus.”

(Carl Gustav Jung)

In illo tempore... expressão latina que significa “Naquele tempo ou em tempos remotos”, mas que pode também significar algo situado fora do tempo ou além dele. Desde os tempos mitológicos, histórias fantásticas de seres sobrenaturais povoam e preenchem a nossa imaginação. Mesmo originárias de regiões e períodos remotos, notamos que há, nessas narrativas, traços de similaridade, como se houvesse nelas uma estrutura regular, um padrão. Vários foram os estudiosos e teóricos que, debruçados sobre esses textos, procuraram neles uma “gramática interna” ou “morfologia”.

Entre essas histórias, temos os mitos, poderosos relatos que narram os feitos gloriosos de deuses e heróis e sua capacidade sobre-humana de realização. Histórias como a de Hércules e seus doze trabalhos, em sua árdua luta para ascender ao Olimpo; ou a de Jazão e os Argonautas em busca do Velocino de Ouro. Assim como eles, vários heróis trilharam o difícil caminho para a imortalidade, em aventuras tomadas por desafios e que escondem uma forte mensagem para todos nós: não existe conquista sem sacrifício.

Descobri a Literatura no cursinho. Havia um professor que ministrava suas aulas pelo menos um dia da semana. Recordo que não era um discente muito frequente, mas nunca me ausentava das aulas de Literatura. O modo como o educador relacionava as teorias dos estilos literários ao universo da psicologia, dos quadrinhos, da filosofia, deixava-me fascinado e me instigava a procurar os livros sobre aquelas ideias poderosas. Naquele tempo, descobri que a docência poderia ser um caminho a ser trilhado.

Um ano antes de entrar na graduação, estive na Universidade da Amazônia, no curso de Letras, para uma aula de Literatura, mais especificamente sobre o texto poético, o samba e a história. Durante duas horas, mergulhei naquele universo decifrado pelo saudoso professor Sérgio Sapucahy. Naquele momento, tive a certeza de que queria ser professor – e professor de Literatura e Língua Portuguesa.

Quando fui aprovado para o curso, descobri o quanto era imprescindível a leitura para a formação de um ser humano. Era um assíduo frequentador da biblioteca e, em algum

momento da minha história acadêmica, deparei-me com um livro interessante: *O poder do mito*, de Joseph Campbell, que apresentava uma ideia/conceito diferente da mitologia, como um poderoso mecanismo psicológico, e não uma história ingênua projetada pela consciência primitiva de alguns povos como geralmente observamos em diversos materiais, entre eles os livros didáticos que tratam do tema.

Depois disso, tratei de ler todas as obras que encontrava à época do prestigiado professor da *Sarah Lawrence College* e uma delas chamou a minha atenção e gerou a ideia do meu Trabalho de Conclusão de Curso: *O herói de mil faces*, livro que procurava apresentar aos leitores uma estrutura regular nas histórias dos semideuses - um arquétipo. Após esse trabalho, acabei por orientar meu interesse para outros temas, mas nunca esqueci totalmente a ideia da jornada do herói e passei a ver o seu modelo em roteiro de filmes, quadrinhos, animações, etc. A jornada estava presente em todos os lugares.

Devido sua forte presença na cultura humana, o objetivo geral desta dissertação é apresentar, aos alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental de escola pública do município de Belém-PA, o modelo da *Jornada do Herói* em textos mitológicos para que possam reconhecer, a partir do diálogo em sala de aula, padrões em histórias de culturas diferentes que tratem de heroísmo e refletir a respeito do seu potencial simbólico e sua atualidade em nossa cultura revestido de outros formatos e modelos. Pretendemos, assim, contribuir para a sua formação como leitores e desenvolver estratégias para a leitura de textos.

Mas o que justifica a escolha dessa configuração textual para o trabalho em sala de aula? Será que este tipo de trabalho pode ajudar os alunos a se aproximarem mais da escrita literária ou da leitura de textos? Vejamos: é sabido que há vários problemas no ensino de língua materna hoje no Brasil, os quais estão, agora, mais que nunca, em foco por parte de linguistas e estudiosos da Literatura, além de pessoas envolvidas com a Educação.

Como o atual estado dos estudos indica, três aspectos devem combatidos de forma consistente: a insistência, por parte de um numeroso segmento de professores, em aulas técnicas, tomadas pela nomenclatura dura e sem qualquer vínculo com as atividades cotidianas da língua; a ausência de uma prática de leitura na escola, vista por parte da comunidade escolar como algo pernicioso ou perda de tempo; e a não valorização do texto literário na sala de aula, além da falta de um trabalho profundo e consistente que busque discutir a atualidade de textos clássicos, sua importância para a humanidade e o significado que trazem para nossas vidas.

Com relação ao primeiro aspecto, já há uma percepção bem construída de que o ensino puramente técnico gera desinteresse pela língua em vez de estimular a busca pelo seu

entendimento e compreensão (ANTUNES, 2014). Não estudar o valor expressivo de um adjetivo em uma campanha publicitária, mas apenas memorizá-lo como um suposto “qualificador” do substantivo empobrece sua rica função dentro do enunciado, pois ele deixa de ocupar um papel pragmático-discursivo, deixa de conduzir o leitor em uma estratégia argumentativa, para virar apenas um conceito sem sentido ou vínculo com o seu verdadeiro poder.

Mas, além do estudo exaustivo e simplório das classes gramaticais, análise sintática e termos acessórios, temos os exercícios de memorização que reforçam uma postura antidialética ao não estimular a reflexão e tornar o aluno reticente e avesso aos estudos da língua portuguesa brasileira. Infelizmente, mesmo com o avanço de documentos importantes que apontam para um estudo reflexivo da língua, como os PCN’s (BRASIL, 1997), ainda persiste o modelo anacrônico, que se justifica ante o modelo de gestão e a ausência de uma política de incentivo e valorização da educação crítica.

O segundo aspecto aponta para o fato que o ensino atual, de base mnemotécnica, além de não refletir sobre a língua, também não promove o encontro pleno com esta em sua modalidade escrita, pois não há um direcionamento para a leitura em sala de aula. A prática é vista com suspeita por vários membros da comunidade escolar, que tratam de definir o modelo como “procrastinação” por parte do educador, que estaria esquecendo o que é realmente importante: o estudo técnico e a análise insignificante dos supostos termos essenciais da oração.

Se a leitura de textos é uma ação tímida dentro das escolas, suas análises são preocupantes. É notório que, mesmo com os modelos atuais de livros didáticos, as atividades voltadas para a leitura centralizam suas discussões em questões simplórias, com respostas de fácil localização no texto, que não geram uma leitura verdadeiramente interpretativa, além de, muitas vezes, mesmo revestidas de uma suposta inovação, voltarem às velhas análises sobre se o substantivo é concreto ou abstrato.

Se não há leitura efetiva de gêneros variados na escola, há ainda menos leitura quando o assunto é o texto literário. Há alguns anos a literatura vem perdendo espaço nas aulas de língua materna (TODOROV, 2014). Seu ensino, quando há, resume-se à leitura de trechos de livros canônicos nos livros didáticos para a resolução de questões que não enfocam o aspecto da interpretação do texto. A leitura de livros completos tem sido substituída pelo texto recortado, sem contexto, como pretexto para a análise gramatical ou meramente para o reconhecimento da estrutura narrativa.

Parte da dificuldade para a leitura de textos integrais está no estado quase sempre lamentável das bibliotecas escolares, cujos livros costumam ser inacessíveis aos alunos. Muitos desses ambientes, quando existem, estão fechados, devido à deterioração dos equipamentos ou ausência de projetos e pessoal para ocupar esses espaços. A ação do tempo, então, realiza seu trabalho e basta ir a um desses locais nas escolas para constatar, com muita consternação, os livros empoeirados, devorados pelas traças, sujos, os computadores quebrados, que servem de morada para insetos, etc.

Em síntese, temos os seguintes problemas quanto ao ensino de língua materna e literatura em sala de aula: a) o uso do texto (literário e não literário) como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; b) A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; c) O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; d) A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Ao refletir sobre todos esses problemas, decidimos centrar as nossas discussões em torno da supressão ou ausência da leitura do texto literário em sala de aula. Em uma tentativa de promover um diálogo sobre este tema, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, que apresenta como procedimento a pesquisa-ação, já que procura realizar uma avaliação sobre a prática docente com o intuito de procurar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, construímos uma proposta de intervenção que tem como alvo a formação e desenvolvimento do leitor literário utilizando como matéria-prima para nosso debate a mitologia e, dentro da mitologia, um estudo sobre o esquema narrativo arquetípico do mito do herói e a promoção de um estudo comparativo de mitos de diversas culturas, com o intento de promover a quebra de certos estigmas que, infelizmente, devido à intolerância e o desconhecimento, ainda se sustentam em nossa sociedade. A partir disso, delineamos a hipótese da pesquisa, a partir das ideias a seguir:

A ideia é apresentar, primeiramente, para os alunos do oitavo ano de uma escola de ensino regular da rede pública estadual, como o mito do herói e todas as suas características estão presentes em vários tipos de narrativas, sejam mitológicas, sejam de outros gêneros, que incluem de animações até romances e filmes bem conhecidos por eles, como *Harry Potter*, a saga *Star Wars*, etc. Além da estrutura composicional, os alunos também poderão refletir sobre o papel do mito na vida cotidiana e sua forte influência em nossa cultura como, por

exemplo, através de sua releitura em histórias em quadrinhos, as sagas de heróis como Superman, Batman, Mulher Maravilha, etc.

Não pretendemos, contudo, criar uma colcha de retalhos de gêneros variados e um estudo apenas estruturalista, com ênfase na composição do texto. Nosso objetivo, também, é avaliar como a narrativa arquetípica do herói está presente em nosso cotidiano e quais os impactos gerados por este tipo de história na vida das pessoas. Diante disso, desenvolvemos atividades que contemplem a leitura deste tipo de texto, não esquecendo que se trata de um texto literário e que, portanto, apresenta variadas possibilidades de leitura.

Além da reflexão sobre a narrativa arquetípica do herói, propomos atividades que contemplem o estudo comparativo de alguns mitos, para que possamos observar o quanto há em comum nessas narrativas antigas, de culturas diversas. Perguntamo-nos, afinal, por que culturas tão diferentes apresentam conteúdos simbólicos tão parecidos? É possível encontrar um significado mais profundo nas histórias mitológicas?

Mais do que ler histórias, ler os mitos é compreender os seus significados ocultos, seus mistérios, as chaves para sua interpretação – daí que ler os mitos, por extensão, instrumentaliza para ler a vida. Um mito não pode ser visto do ponto de vista literal, mas alegórico, e vamos apresentar alguns modelos para a interpretação desse conteúdo arquetípico com o intuito de fazer o aluno mergulhar nessas representações psicológicas, observando mais de perto a natureza da alma humana.

É importante reiterar que não se trata apenas de uma análise da forma. Nossa proposta tem como objetivo realizar um diálogo entre a forma e o conteúdo, os aspectos formais, como a estrutura, estão em constante interação com o plano significativo do texto, a forma e o conteúdo andam juntos, construindo sentidos e, pensando nisso, apresentamos propostas ou sugestões didáticas para o trabalho que valorize esta interação entre aspectos formais e o plano de conteúdo.

Para a elaboração da proposta de intervenção as seguintes hipóteses foram levantadas:

- Histórias de heróis e suas releituras em outros suportes estimulam os jovens à prática da leitura e produção textual;
- A apreciação de uma estrutura relativamente estável nas histórias míticas de heróis e o diálogo entre textos de culturas diferentes servem como referências a auxiliam os alunos a produzirem textos de natureza similar.
- Apreciando os textos e dialogando com o professor e os outros colegas, os alunos orientam melhor suas produções.

Assim, ao considerar as hipóteses descritas, surgiram as seguintes questões, que serão debatidas ao longo do trabalho:

A leitura comparativa de mitos estimula a prática da leitura e sua produção?

- As atividades envolvendo o uso de textos mitológicos promovem o desenvolvimento do leitor crítico e autônomo, capaz de compreender o texto em sentidos diversos?
- As histórias lidas de modo comparativo auxiliam quanto à organização das ideias, resultando em *narrativas* bem estruturadas?

O principal objetivo da proposta de intervenção e da pesquisa de mestrado foi a promoção e o desenvolvimento de narrativas a partir da leitura de mitos. A partir de então, elencamos os objetivos específicos:

- Estimular a leitura a partir do contato com textos míticos de heróis;
- Promover a produção de narrativas com base na estrutura arquetípica do mito do herói;
- Promover a criatividade e a autonomia a partir da produção de narrativas.

A proposta de intervenção foi elaborada a partir da relação/entrelaçamento entre três teorias: a metodologia De Lopes-Rossi, em atividades com módulos de leitura e produção de texto em projetos pedagógicos que visem a leitura autônoma e crítica; As estratégias de leitura propostas pela educadora espanhola Isabel Solé (1998), para desenvolvimento de habilidades leitoras; e Rildo Cosson (2014) com as comunidades de leitores, estratégias para o letramento literário.

Além desses renomados teóricos, para que a proposta fosse possível, adotamos uma abordagem que levasse em consideração a interação como mecanismo condutor de nosso percurso metodológico. Para tanto, utilizamos como fundamentação teórica os estudos de Antunes (2014), Menegassi (2005/2010) que tange à teoria linguística e Terra (2014) para a leitura do texto literário. Já para os estudos dos mitos, usaremos Campbell (1990, 2003), Eliade (2002/2011), Salis (2003) e Kenneth (2015). Por fim, para embasar e auxiliar a construção de nossa concepção de estudo, que leve em conta a língua em processo de interação, teremos os trabalhos Bakhtin/Voloshinov (1999) a respeito do caráter dialógico da linguagem.

Este trabalho está dividido em oito capítulos, constituídas da seguinte forma:

O primeiro é este, de matiz introdutório, no qual apresento um pouco de minha trajetória para o ingresso no curso de Letras e as angústias que me levaram a realizar o Mestrado Profissional. Reitero também minha ligação com a mitologia e sua escolha para o embasamento deste trabalho. Por fim, procuramos elencar os objetivos da pesquisa e o modo como está estruturado o trabalho.

Já no capítulo 2 há o debate sobre a perspectiva de língua e concepção de linguagem adotadas para a construção da dissertação. Considero importante discutir neste capítulo as concepções de leitura e sua prática em sala de aula e o papel do professor na formação e desenvolvimento de novos leitores.

O capítulo 3 apresenta uma breve reflexão sobre o papel da Literatura na escola. Afinal, como devemos estudar literatura, onde, quando, e por que ela é importante para a formação do ser humano? Outras questões fundamentais também são tratadas: existe um espaço na escola para o fomento e incentivo à leitura? Qual o papel do professor no que diz respeito a este incentivo? Qual o perfil de educador capaz de trabalhar esse aspecto?

Quanto ao capítulo 4, abordamos questões ligadas ao mito: qual a sua suposta origem, a complexa e difícil tarefa de defini-lo, como os mitos operam e são símbolos do inconsciente e como se apresentam para nós atualmente. Ao final, também realizaremos uma breve reflexão sobre a importância da leitura dos mitos em sala de aula e quais estratégias podemos adotar para sua adoção no espaço escolar. A seção está dividida em subseções que englobam todos os aspectos acima mencionados.

No capítulo 5, apresentamos a natureza metodológica da pesquisa, sua natureza, os sujeitos envolvidos e seu objeto. Há ainda os instrumentos que compõe o *corpus*, o percurso e uma breve exposição teórica dos pressupostos que serviram de base para a construção da proposta de intervenção.

No capítulo 6, temos os relatos dos alunos e professores, além de coordenadores e demais envolvidos no cotidiano da escola escolhida para pesquisa. É por meio da análise dos relatos que construímos as atividades da proposta de intervenção, revista inúmeras vezes ao longo da aplicação dos questionários e conversas com alunos e educadores.

O capítulo 7 apresenta a proposta de intervenção na íntegra. Embora não tenha sido possível sua aplicação em todos os passos, optamos por apresentá-la em sua totalidade, a título de sugestão para trabalhos em sala de aula.

Por fim, no capítulo 8 comentamos os resultados da aplicação das atividades da proposta de intervenção. As atividades estão divididas em antes, durante e após a leitura. Na seção após a leitura, selecionei alguns textos dos alunos para análises a respeito do que

construíram e apontamos caminhos para um trabalho significativo com esses textos. Este estudo apresenta, ainda, relatos que tratam das dificuldades e conquistas que tivemos após a realização da proposta de intervenção.

E, para encerrar, apresentamos a conclusão do trabalho, procurando esboçar uma síntese dos resultados e reflexões finais e as referências nas quais nos pautamos para fundamentar nossa pesquisa, além dos anexos e apêndices de textos e documentos usados ao longo do trabalho.

Resta dizer ainda que no início do curso de Mestrado na UFPA pensei que meu trabalho estaria conectado apenas à Linguística, mas, com o passar do tempo, cresceu em mim o desejo de reiterar e ampliar as ideias construídas, ainda na graduação, com relação aos mitos e seu misterioso poder. Ao ter mais contato com a Literatura, com os textos literários de épocas e contextos diversos, percebo que minha habilidade como leitor e produtor de textos vem se desenvolvendo.

Além disso, comecei a ver nos textos literários não apenas a sua beleza, sua estética, mas um poderoso veículo de transmutação social. À medida que vasculho mais os textos, vou ampliando essa nova visão do que é literatura e passei a compreender que não existe texto ingênuo, ou leitura ingênua, apenas por prazer. A leitura literária passou a ser um instrumento de desmascaramento de ideologias, uma atitude revolucionária contra um sistema que insiste na prática de um pensamento homogêneo, sem compromisso com o espírito democrático.

Espero que com este trabalho possa contribuir de alguma maneira para a discussão sobre a importância da leitura de literatura na sala de aula e sobre o papel do educador na formação e desenvolvimento do leitor na educação básica. Sabemos que os desafios são grandes, que tudo é muito difícil. Entretanto, como afirmamos no início desta introdução, não existe conquista sem sacrifício. Partamos, então, para a floresta desconhecida.

2 PRÁTICA DA LEITURA E A INTERAÇÃO NA ESCOLA

Em 1930, Luria e Vygostky realizaram uma pesquisa que tinha por princípio analisar as dificuldades que tinham os analfabetos da Ásia Central em lidar com deduções ou raciocínios silogísticos. O resultado da análise realizada por eles trouxe uma conclusão: a de que os analfabetos têm dificuldades em lidar com conceitos abstratos. Entretanto, tal estudo, realizado anos depois, a partir de ideias e raciocínios fantásticos, porém com um aspecto pragmático e contextual, provou que, na verdade, não há um problema com a abstração de ideias por parte dessas pessoas, a dificuldade apresentada por elas reside na ausência de um contexto, algo ligado ao mundo concreto, prático (AZEVEDO, 2008 p. 6-7).

O exemplo acima nos permite uma analogia com a escola, como instituição de ensino que tem apresentado aos alunos um mundo diferente, abstrato, descontextualizado e muito centrado no plano das ideias. No ensino de Língua Portuguesa isso é mais do que evidente no exagero por parte de alguns profissionais em apresentar para os educandos fórmulas ou conceitos abstratos, sem correlação com o uso, com o dia a dia. Para citar um exemplo, temos o conceito de substantivo, classe de palavra que dá nomes aos seres, etc. É um pouco complexo explicar aos alunos o que é um ser, uma sensação, uma qualidade, etc. justamente por ser abstrato demais, pouco conectado à vida do aluno. Isso gera um contraste entre o uso e o que é ensinado.

Devido a este problema, há uma preocupação crescente, por parte dos professores de Língua Portuguesa e outros profissionais ligados à Educação, em relação ao que pode e o deve ser ensinado nas aulas de língua materna. Há um consenso, entre os pesquisadores e estudiosos, de que o estudo deve se pautar no texto (GERALDI, 2012). Entretanto, sabemos que, muitas vezes, o texto tem servido como pretexto para a manutenção do ensino abstrato e excessivamente técnico do qual falamos acima.

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos (ANTUNES, 2003, p. 16).

Neste sentido, a ultramemorização de regras, de inúmeras regras, torna o ensino de língua enfadonho e desconsidera o aluno como sujeito que constrói a língua, como alguém sócio-historicamente constituído, com uma verdadeira constelação de conceitos e com um longo repertório em contínuo processo de (re)elaboração ao longo dos anos. O educando

torna-se um baú, um imenso depósito de conceitos distantes, o que torna pobre e simplório o estudo da língua, tornando-o ineficaz e carente de reflexão.

Para que possamos mudar esse quadro preocupante, temos que, primeiramente, definir qual a concepção de língua, de leitura e de escrita que deveria nortear nosso trabalho em sala de aula (CASTILHO, 2010). Primeiro, é mais fácil saber o que não queremos: ensinar de modo abstrato, descontextualizado, regras de concordância, regência, etc., seguindo uma pauta que crê que ao instrumentalizar os alunos com inúmeras regras, eles utilizarão de modo hábil o idioma em diversas esferas sociais nas quais estejam envolvidos. Sabemos que a realidade é bem diferente do que este modelo prega.

Na contramão do ensino técnico, temos uma percepção de que os estudos da linguagem podem ser construídos de forma coletiva, a partir das trocas sociais que estabelecemos em nosso cotidiano. Como se sabe, o tempo todo estamos produzindo textos, em situações reais de comunicação, com interlocutores reais, que atuam de modo a regular os discursos, em um contexto delimitado. Partindo dessa perspectiva, a interação é o elemento chave do modelo e concepção de linguagem pretendemos adotar. Reflitamos, então, acerca do significado em que tomamos tal termo.

O conceito de “interação”, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a toda “ação” “entre” dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente. No caso específico da linguagem verbal – que é o que nos interessa aqui – a interação, além de ser uma *ação conjunta*, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências (ANTUNES, 2014, p. 18).

É importante reiterar que, neste caso, a reciprocidade não é apenas troca, mas um agir pela língua, de modo que o tu altere o comportamento do eu, provoque nele uma atitude, um posicionamento. Essa atividade é mediada pelo nosso conhecimento acerca do interlocutor, das informações de que ele dispõe, o que nos permite alterar nosso discurso de modo a não deixá-lo indiferente às informações que compartilhamos, para o que selecionamos as palavras, o tema de que vamos tratar, a construção das frases, enfim, vamos nos ajustando “às condições do outro e promovendo o que temos chamado de ação conjunta, resultado de uma troca de saberes, de informações, de propósitos e de mútuas influências” (ANTUNES 2014, p. 19).

Trabalhar com os alunos nesse modelo, nessa perspectiva, faz com que o educador reflita sobre a pluralidade da língua, suas diversas funções dentro de determinadas situações discursivas e deixe de lado a reduzida concepção de língua como “instrumento de comunicação”, linear, regular e monológica. Passa-se, assim, a se conceber um ensino ativo,

significativo e atuante, no qual temos como objetivo a formação de um leitor autônomo, crítico e construtivo, um leitor não passivo ou contemplativo, mas alguém que se posiciona, não fica em cima do muro, um sujeito dialético. Além disso, tal percepção considera o caráter social da linguagem, sempre situada em um contexto específico, não podendo ser, portanto, privada do encontro, da interação.

Tudo que ocorre no diálogo é de caráter intrinsecamente social, isto é, a interação face a face não pode, em nenhum sentido, ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados a esmo (FARACO, 2013, p.64).

Um ensino privado da interação gera o desencontro, uma compreensão e um falso modelo da língua, que passa a ser avaliada não como um elemento vivo, em constante construção e variação, mas como algo estático, em estado paralítico, como diria o poeta João Cabral de Melo Neto. Não à toa os alunos fogem desse modelo, pois ninguém gosta de se sentir atrelado à versão “morta” de algo que, no uso diário, percebe-se vivo e mutante.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1999, p. 123).

Isto significa dizer que não há estudo satisfatório do texto sem levar em conta a interação, pois sempre haverá um interlocutor, alguém do outro lado da linha, e é a partir desse interlocutor real, em um contexto real, que o emissor definirá suas escolhas linguísticas e estabelecerá estratégias para melhor interagir com este interlocutor. Segundo essa perspectiva, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem envolver ou estar inseridas neste contexto, procurando apresentar ao aluno situações reais de uso da língua em textos de múltipla natureza, permitindo, assim, o seu desenvolvimento como leitor ao refinar suas habilidades e competências quanto às práticas de leitura em sala de aula ou fora dela, como se pode inferir das palavras de Bakhtin (1992).

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1992, 282).

É a partir dessa compreensão da língua modularmente interativa, dinâmica, variável, susceptível a mudanças em condições específicas que tentamos garantir que a mesma não seja

sitiada, reduzida pelo ensino formal e abstrato denunciado pelo pensador russo. Como afirma Bahktin (2015, p. 23): “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. A língua isolada contraria o princípio do dialogismo. A língua interage e atua em todos os aspectos da realidade, pois tudo é mediado pela linguagem, todo enunciado que se concretiza é o resultado ou junção de outros enunciados, um sistema complexo e intrincado de discursos.

Quando alguém diz “É mulher”, não está simplesmente enunciando um dado da realidade. Se estiver declarando isso com admiração, mostrando que as mulheres são dotadas de uma fibra incomum, estará opondo-se a outros discursos, que embebem esta afirmação de desdém, que insistem em manifestar a inferioridade do sexo feminino – como se costuma fazer em nosso país, por exemplo, ao ver alguém cometer uma manobra inábil no trânsito e ao notar que o motorista é uma mulher (FIORIN, 2015, p. 19).

Portanto, reitero ser difícil atualmente uma educação erigida pelo método do monólogo, da carência de trocas e a mera transmissão de dados. Se o principal caráter da língua é o seu movimento, sua mudança e variação no diálogo com o espaço e o tempo, o seu ensino não poderia seguir um caminho diferente. A interação, portanto, seria um interessante ponto de partida para uma nova proposta de ensino.

Definida a interação como modelo a ser alcançado, convém agora direcionar nossas atenções para as práticas de leitura, o encontro com o texto na escola.

2.1 A concepção de leitura: o sujeito dialético na sala de aula

“Aos quatro anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras colocadas sob elas. O menino desenhado em grossas linhas pretas, vestido com calção vermelho e camisa verde (o mesmo tecido vermelho e verde de todas as outras imagens do livro, cachorros, gatos, árvores, mães altas e magras), era também, de algum modo, eu percebia, as formas pretas e rígidas embaixo dele, como se o corpo do menino tivesse sido desmembrado em três figuras distintas: um braço e o torso, b; a cabeça isolada, perfeitamente redonda, o; e as pernas bambas e caídas, y. Desenhei os olhos e um sorriso no rosto redondo e preenchi o vazio do círculo do torso. Mas havia mais: eu sabia que essas formas não apenas espelhavam o menino acima delas, mas também podiam me dizer exatamente o que o menino estava fazendo com os braços e as pernas abertas. O menino corre, diziam as formas. Ele não estava pulando, como eu poderia ter pensado, nem fingindo estar congelado no lugar, ou jogando um jogo cujas regras e objetivos me eram desconhecidos. O menino corre.”

(Alberto Manguel. *Uma história da leitura*)

Antes de nascermos, já em processo de gestação, interagimos com o mundo. Há muitas pesquisas que apontam para a influência do mundo externo na formação da

personalidade da criança. Os estados psicológicos dos pais e pessoas próximas auxiliam no processo de construção da identidade do novo indivíduo. A criança já em estágios iniciais de existência realiza leituras, leituras (em sentido amplo) do mundo em que vive e no qual atuará em breve.

Ao nascer, ela amplia este processo de interação, começa a atribuir significados ao que vê e percebe o modo como seus pais e outros familiares utilizam a língua. Aos três anos, já constrói frases complexas, sentenças que se ajustam ao momento da comunicação, e o faz de modo natural e espontâneo. Ao chegar à escola, a criança começa a ter contato com o ensino formal da leitura, começa a decodificar os signos, a compreender e analisar os seus sons e ritmos, descobre o poder e a importância das palavras para a sociedade e para as pessoas.

Aos poucos, o mundo começa a descortinar-se ante a sua criteriosa e poderosa visão e o uso da língua também se transforma, as escolhas vão sendo realizadas de acordo com as situações comunicativas, a seleção cuidadosa de palavras, de sentenças, dos gêneros adequados, do uso ou não da modalização, do tom imperativo, das inúmeras formas e funções que podem assumir a língua em uma diversidade de momentos.

Nesse sentido, (...) LAJOLO (2004, p. 7) diz que: “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode, nem costuma encerrar-se nela”.

É a partir da leitura de mundo e do texto que o sujeito se revela, que utiliza suas ideias, sentimentos e pensamentos para a construção dos sentidos, o sujeito se mistura com o texto e procura sorvê-lo para, por fim, recriá-lo e interpretá-lo. Interpretar significa, neste caso, adotar um juízo, uma atitude dialética ante o texto. Portanto, não há espaço para o assujeitamento, o leitor dialético se posiciona e interage.

Sabemos que a leitura é uma habilidade, uma poderosa ferramenta que permite não apenas perceber o mundo de alguma forma, mas que também permite concebê-lo, interpretá-lo e atribuir a ele um sentido. Mas essa leitura não deve levar em conta apenas o que se apresenta na superfície dos sentidos, ela deve ir além e, de modo constante, contínuo e persistente, o sujeito deve adotar como exercício uma leitura dentro da leitura, em camadas, saindo da superfície do texto, das informações explícitas, para um entendimento das mensagens ocultas, das pistas ideológicas, um diálogo maior com as metáforas, uma ponte entre o expresso e o subentendido, que possibilita uma cadeia de significados interconectados, uma viva teia do conhecimento.

É importante ressaltar, aqui, que para que esse grau de maturidade de leitura seja alcançado há uma necessidade de, nos primeiros contatos com os textos, no ambiente escolar e fora dele, o indivíduo procure se sentir motivado para esse encontro e, para que isso aconteça, o educador deve adotar uma perspectiva que leve em consideração a interação como conceito-base de sua prática pedagógica, como evidenciamos acima.

Entretanto, além da interação entre autor-texto-leitor, há outras concepções de leitura na sala de aula que figuram como parte das práticas que perpassam o ambiente escolar na atualidade e que atuam como estratégias para a formação e o desenvolvimento do leitor. Tais concepções têm como foco quatro linhas de trabalho, que são as seguintes: o foco no autor; no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor. Evidenciaremos, a seguir, de modo sucinto, as quatro perspectivas para o ensino de leitura nas escolas.

2.1.2 As concepções de leitura na escola

Nesta seção, analisaremos de modo breve as concepções de leitura ao longo do tempo, desde o entendimento dela como decifração até a ideia de que, sem interação, não haveria leitura, não haveria diálogo com o texto.

Vamos ilustrar nossa concepção a partir das contribuições da Psicolinguística e embasaremos as análises a partir das teorias de Leffa (1996), Menegassi (2005) e Cosson (2012). Pensar sobre tais teorias permite ao educador refletir e identificar, em seu material didático, em sua prática, as diversas perspectivas em torno da formação e desenvolvimento do leitor.

Kato (1986 apud MENEGASSI; ANGELO, 2005) apresenta, de modo breve, um quadro explicativo sobre as concepções teóricas a respeito da leitura que foram construídas e tecidas ao longo do século XX. Diz a autora que, no início dos estudos linguísticos, a unidade sonora era o elemento fundamental das discussões acerca da língua.

As unidades isoladas, fragmentadas em palavras, frases e orações eram o objeto de investigação de teóricos e professores. A leitura neste momento era considerada como decifração cognitiva de sinais gráficos, em que a pessoa deveria adotar um processamento analítico-sintético para uma leitura fluente, competente. Estávamos no domínio da linguística estruturalista.

Entretanto, com o passar do tempo, e a partir da extensão dos debates para outras vertentes da linguística, a unidade isolada deu lugar ao texto, um evento comunicativo dotado de escolhas específicas, situado historicamente e de estrutura regularmente estável. Daí adveio

a Linguística Textual que passou a estudar o texto como “unidade básica de manifestação da linguagem” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 16).

O estudo do texto a partir da sentença e das unidades isoladas já não era suficiente para a formação de um leitor competente. Era importante ir além, centrar a discussão em torno dos elementos que constituem o texto (a intenção, a situação, etc.), além dos fatores que estavam presentes na superfície do texto.

Mas não foi de imediato, houve um longo caminho até o texto figurar como a chave para os mistérios do ensino de línguas. Atualmente, o texto é o foco das discussões de investigadores e linguistas como o ponto de partida e chegada para o ensino de língua materna nas escolas. Entretanto, a realidade insiste em confrontar a teoria, pois na maior parte das escolas, o que persiste ainda é um sistema extremamente estruturalista, centrado na mera decifração dos signos, isto é, da mera decodificação dos sinais gráficos.

O primeiro pressuposto teórico, segundo Menegassi e Angelo (2005), tem o texto como foco de suas discussões. Tal perspectiva, de visão imanentista, tem como seu principal representante Gough que, por meio de seu modelo “de processamento serial”, trata de definir o leitor como alguém capaz de ler apenas a partir da decifração dos sinais gráficos.

Nesse modelo de leitura, não há um processo ativo, uma construção real de sentidos, há apenas absorção de ideias, isto é, a cópia mental das informações espalhadas no texto. Nessa perspectiva, aponta Menegassi e Angelo (2005), o texto constitui um modelo de processamento ascendente, isto é:

Um processamento que vai do texto para o leitor, como se ascendesse, considerando a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos. Esse modelo supõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas (as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos) e chegar aos níveis superiores do texto (MENEGASSI, 2005; ANGELO, p. 19).

Este posicionamento - base da abordagem teórica praticada na maior parte das escolas brasileiras - sobre o texto ainda está atrelado a um modelo que não o considera como um evento comunicativo, já que a ênfase maior se dá ao sistema fraseológico, analisado fora do contexto situacional.

Esse tipo de leitura, monológica e descontextualizada, inibe o protagonismo do sujeito leitor que deixa de posicionar-se ante o texto, não interage, apenas absorve as informações dispostas, espalhadas na superfície textual. Menegassi (2010) aponta a evidente falha desse processo de ensino que

tem uma perspectiva ideológica clara. Quanto mais o aluno responde perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola em que se encontra. Ela é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo sua manutenção como estratégia de ensino não permite o desenvolvimento desse leitor. (MENEGASSI, 2010, p.170).

Além de apenas absorver as informações, Menegassi e Angelo (2005) reiteram que os processos ascendentes de leitura incitam uma prática muito presente nos livros didáticos que solicitam respostas a partir de perguntas simplórias, que podem ser facilmente localizáveis no texto, sem forçar a capacidade interpretativa do leitor, sem desafiá-lo, ou, o que é pior, orientam o aluno para uma leitura gramatical do texto, para encontrar os termos essenciais da oração, ignorando o contexto, na qual as palavras são destituídas de sua funcionalidade.

Leffa (1996) aponta três problemas desse modelo teórico: a leitura linear, sem considerar a heterogeneidade do discurso; a leitura como decifração de códigos para o acesso ao conteúdo; ênfase nas habilidades de nível inferior, como o mero reconhecimento de palavras ou letras.

Além disso, esse pressuposto considera o texto como um evento completo e ignora a participação do leitor no processo de tessitura dos sentidos, não considera, portanto, seus conhecimentos prévios, suas inferências, sua visão de mundo, fatores que, certamente, contribuem e orientam para uma leitura particular, única, de cada pessoa.

A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.

A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo (LEFFA, 1996, p. 13).

Já o modelo centrado no leitor sustenta a ideia de que a leitura realizada é construída de modo descendente, isto é, a partir da contribuição do leitor, do conhecimento enciclopédico armazenado em sua memória.

A partir dessa perspectiva, o texto deixa de ter um sentido único, linear, já pronto e estabelecido e situado dentro do texto, mas se constrói a partir da vivência do leitor, da ideologia que reside em si, gera-se a partir das suas expectativas, de suas ideias e, a partir disso, procura selecionar o que lhe é conveniente para cada contexto de leitura e a partir disso procura adivinhar o que o texto está dizendo, começa a atribuir sentidos aleatórios ao texto. Leffa (1996) afirma que a leitura aqui é um processo descendente que

desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. – o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais (LEFFA, 1996, p. 15).

Desse ponto de vista, a prática da leitura é um longo e intrincado processo de construção de sentidos, com estratégias bem definidas, na qual temos um leitor muito ativo. Entretanto, apesar de adotar a perspectiva interessante, com foco no leitor ativo, este modelo sofre sérios questionamentos para o trabalho em sala de aula por valorizar demais as adivinhações feitas pelos alunos e considerar toda e qualquer interpretação como válida.

Para Menegassi (2005, p.27), este pressuposto teórico tem como leitor alguém “que tira conclusões apressadas, que faz excessos de adivinhações sem procurar verificá-las, que deixa de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto”.

Já a perspectiva interacionista trabalha com o modelo no qual há uma “inter-relação entre processamentos ascendentes e descendentes na busca do significado” (Menegassi, 2005, p. 28), isto é, um equilíbrio entre as informações dispostas na mente do leitor e os dados explícitos e implícitos contidos no texto.

O leitor, aos poucos, seleciona informações valiosas para seu plano de leitura e, a partir da seleção, prediz, elabora hipóteses, verifica as possibilidades e, por fim, “constrói pontes de sentido”, isto é, realiza inferências.

Caso não haja esse equilíbrio, a leitura fica prejudicada, pois se o texto não procura trazer nada de relevante, se seu grau de informatividade for baixo, o leitor não irá envolver-se com a leitura, pois nada de novo brotará dele. Entretanto, se o texto for construído sem levar em consideração o conhecimento prévio do leitor, a leitura é irrealizável e irrelevante, além de gerar frustração e ansiedade por parte daquele que lê.

Portanto, a responsabilidade é mútua, tanto do leitor ou do produtor, para a manutenção dos sentidos no texto. Leffa (1996) em seu livro *Aspectos da leitura*, apresenta uma interessante analogia para a teoria da compensação apresentada, diz o autor:

Para melhor explicar esse processo de interação entre leitor e texto, vamos fazer uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química. Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes (LEFFA, 1996, p. 17).

Estabelecido o equilíbrio, o leitor organiza as informações disponíveis em sua mente e procura estabelecer relações com o texto lido, de modo que, ao final, um outro texto surja, fruto de toda sua construção histórica, suas ideias, sua teoria e percepção sobre o mundo, numa leitura idiossincrática, particular, na qual “há um diálogo entre o texto e o leitor, em que ambos fornecem informações a cada um deles, iniciando-se o processo de produção de sentidos, em função dos aspectos sócio-históricos-ideológicos presentes tanto no texto quanto na situação de recepção da leitura” (Menegassi, 2010, p. 175-176).

É a partir do posicionamento, da leitura idiossincrática, que teremos um leitor pleno e ativo, capaz de construir uma “leitura réplica”, como postulada por Menegassi (2010):

O conceito de réplica envolve o leitor combater as informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê, isto é, o leitor posiciona-se como sujeito ativo e crítico diante do material trabalhado, permitindo a produção dos próprios sentidos, que se manifestam através de palavras próprias. Réplica, neste sentido, não é vista apenas como contestação às ideias do autor do texto, mas sim como manifestação do ponto de vista sobre o que se discute no texto. Assim, o conceito de leitura réplica é fundamental para o desenvolvimento do leitor crítico (MENEGASSI, 2010, p. 43).

Portanto, a leitura sob a perspectiva da interação entre texto e leitor é vista como um processo contínuo, construído em etapas, a partir da interação entre sujeitos e uma variedade de textos de posições ideológicas diversas, em conflito constante e cujo condutor é a troca, o diálogo, no qual o sujeito não é um mero objeto contemplativo do processo, mas uma figura atuante, protagonista e de voz ativa, exercendo uma atitude responsiva ante o mundo, percebendo suas artimanhas, as nuances perigosas dos discursos presentes na sociedade; mas também um sujeito que, além de se defender, bem sabe como contra-atacar.

todos esses conhecimentos parecem agir e interagir de modo mais ou menos simultâneo, não só dispensando parte das informações fornecidas pelo texto, mas também suprimindo-as quando, por alguma razão, essas informações não podem ser obtidas pelo leitor. Uma das características do processo de interação entre os vários níveis que se estabelecem entre o leitor e o texto é justamente a dispensa de informação de um determinado nível por informação de um outro nível.

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem-sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. Só há leitura quando as áreas de contato entre o leitor e o texto forem simetricamente opostas, isto é, quando as pirâmides ascendentes do texto se encaixarem com as pirâmides descendentes do leitor (LEFFA, 1996, p. 22).

No caso do texto literário, especificamente, a concepção de leitura réplica e formativa é fundamental, pois é no texto literário que teremos uma diversidade de planos de leitura, entrelaçados e interligados em uma autêntica cadeia discursiva, em que a linguagem é

sempre obscura, não transparente, encoberta por uma infinidade de interpretações, cabendo ao leitor debruçar-se sobre as variadas tipologias textuais de modo contínuo, a fim de desfrutar dos seus significados possíveis, e procurando construir, junto com o texto, os sentidos, uma leitura coletiva que valorize de fato o diálogo. Assim, a leitura passará a ser um desafio, em que as verdades estabelecidas perdem o valor, não sendo possível o engessamento da realidade que passará a todo momento por atualizações e ressignificações. Este precisa ser o objetivo da escola ao formar e desenvolver habilidades de leitura, pois como aponta Cosson (2012):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2012, p.120).

Partindo então do que foi debatido nesse capítulo, passaremos agora a discutir o papel da literatura no ambiente escolar. Primeiramente, vamos observar o conceito de literatura, sua definição. Após esse momento, trataremos do poder transformador da literatura e dos motivos pelos quais devemos enfatizar e reiterar o seu estudo e sua leitura nas instituições de ensino. Por fim, adotamos como modelo as propostas e sugestões feitas por Cosson (2014) sobre os modos de ler o texto literário nas escolas e, ao final do capítulo, chegaremos à proposta didática de intervenção que terá como suporte o esquema em módulos de leitura de Lopes-Rossi e as estratégias de leitura em Solé (1998).

3 LITERATURA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

“É no fogo da coragem que se vencem os vícios”

(Apolodoro de Atenas)

“O exercício da virtude não é senão a eterna vigilância do vício”

(Sócrates, filósofo grego)

Assim como, para estudar a língua, devemos adotar uma perspectiva, uma linha teórica – além de precisar o nosso objeto de estudo –, devemos também buscar para a literatura, como a adotaremos neste trabalho, uma definição possível. A questão não é simples. Ao longo dos séculos, teóricos e estudiosos debruçaram-se sobre a ideia da literatura para encapsulá-la em uma definição. Entretanto, ela se nega a ser uma única coisa, algo pronto e estabelecido, devido seu caráter plurissignificativo.

Entre as diversas possibilidades de definição, Culler (1999) aponta cinco: a calcada na função estética, ligada à capacidade de os textos literários despertarem em seus leitores certos sentimentos, sensações; a literatura como a “arte da palavra”, na qual a linguagem se ‘coloca em primeiro plano’ (Culler, 1999, p. 35); a literatura como ficção, como representação da realidade; a literatura como integração da linguagem, na qual “diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa” (Culler, 1999 p.36); e a literatura como construção intertextual ou autorreflexiva.

Como fator que estimula determinados sentimentos, poderíamos afirmar que a Literatura é um poderoso convite à autoanálise. Em vários livros, em obras que persistem no tempo, é possível encontrar questões essenciais para o homem e sua angústia diante do mundo, a Literatura humaniza ao provocar sentimentos conflitantes, nos quais o homem, pelo contraste de visões ou perspectivas diferentes, possa encontrar uma (ou várias) resposta (s) para determinadas questões que o afligem, além, é claro, de ajudar no processo de compreensão de nossos sentimentos a partir de sua sistematização e organização. Chamamos a isso de função estética da Literatura.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção a complexidade do mundo e dos seres o, cultivo do humor, A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 180).

Além de estimular e trazer à tona determinadas emoções, a Literatura também traz em si uma carga profunda de intenções e, por meio das ideias de uma determinada época, podemos compreender a ideologia que movimentou todo um contexto histórico. A Literatura, nesse aspecto, apresenta um caráter contestador e subversivo, pois é instrumento de denúncia das injustiças sociais, dos aspectos morais envolvidos em um comportamento nocivo de uma sociedade.

Dito isto, não podemos compreender a literatura apenas em seu plano de expressão, o plano de conteúdo é significativo e a extração de variados significados podem surgir a partir da leitura de um texto literário. A leitura de Literatura, quando envolve este ponto, desperta a autonomia do indivíduo, que passará a ter um olhar menos ingênuo e mais crítico sobre o mundo, compreenderá que tudo é construção e a partir de sua leitura poderá desconstruir conceitos anacrônicos e voltar o seu olhar para novas concepções.

Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procurando retificar as suas iniquidades (CÂNDIDO, 1995, p. 180).

Portanto, a literatura é, segundo Culler (1999), antes de tudo, um “artifício perigoso”, que desvela ideologias, conduz à reflexão e revela elementos ocultos da natureza humana. Não à toa, em diversas distopias, o livro e a literatura são considerados subversivos, uma ameaça à ordem estabelecida. Um exemplo disso é o livro de Ray Bradbury (1920-2012) “Fahrenheit 451”, romance distópico de ficção científica no qual o bombeiro tem o papel de “queimador de livros”, pois não cabia naquela sociedade a divergência de pensamento.

Privar a sociedade do conhecimento garantiria a ordem e o progresso. Há vários filmes, romances e poesias que apontam para a literatura como um instrumento de libertação e de contestação.

Afirma o argumento – encorajando a consideração de complexidades sem uma corrida ao julgamento, envolvendo a mente em questões éticas, induzindo os leitores a examinar a conduta (inclusive a sua própria) como faria um forasteiro ou um leitor de romances. Promove o caráter desinteressado, ensina a sensibilidade e as discriminações, promovendo, dessa maneira o sentimento de camaradagem (CULLER, 1999, p. 44).

Levando em consideração esses fatos, é curioso encontrar em Jouve (2012) o seguinte:

Etmologicamente, havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XIV, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, da erudição. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural da soma de leituras. Como literatura supõe a filiação a uma elite, a aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “grupo das pessoas de letras”. Falar-se-á, por exemplo, dos “senhores da literatura” (JOUVE, 2012, p. 29).

“A literatura supõe a filiação a uma elite”, isto é, a uma pequena parcela da sociedade. Ainda hoje, apenas um fragmento da população tem acesso ao conhecimento proveniente dos livros considerados eruditos. Apesar de muita coisa ter mudado na vida das pessoas, do ponto de vista tecnológico, a realidade é que poucas pessoas têm acesso à grande Literatura.

Candido (1995) afirma que em uma sociedade que procure se afirmar como igualitária, é necessário prover para a totalidade dos cidadãos todos os tipos de bens, sejam eles materiais ou não. O sociólogo e literato carioca ainda que para que existe uma prática de leitura é importante que haja a difusão de todo tipo de obra e, como aponta o autor, a única tentativa real nessa direção foi dada por Mário de Andrade em 1935-1938 quando chefiou o departamento de cultura da cidade de São Paulo.

Com o surgimento da escola pública, uma fatia maior da sociedade passou a ter a oportunidade de entrar em contato com o universo da leitura e dos textos literário. Geralmente, é na escola que muitos dos alunos têm o seu primeiro contato com a Literatura.

A escola, então, é uma das responsáveis pela inserção do indivíduo na cultura letrada. Então, se a escola é, na maioria das situações, a responsável por apresentar a literatura para o discente, a leitura de textos literários nesse ambiente deveria ser, como aponta Culler (1999), um instrumento de construção da autonomia, de reflexão constante acerca dos sentidos e pistas ocultos em um texto, da exposição clara e consistente das intenções das metáforas existentes em um poema ou em uma alegoria, como o mito da caverna.

A escola deveria ser a instituição responsável por dar aquele “empurrãozinho” que às vezes a pessoa precisa em direção a uma leitura mais crítica e reflexiva, de um entendimento profundo do mundo.

Propor a leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente: em termos freireanos, diríamos que ele se reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra, criando sentidos inusitados (BRITO, 2015, p. 44).

Nesse sentido, o estudo, a prática e a difusão da leitura de Literatura na escola constituem em um direito inalienável do educando no ambiente escolar (e fora dele).

Segundo Antunes (2009, p. 200) “A leitura de textos literários possibilita o contato com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho”. Portanto, não se pode conceber uma escola com disciplina de língua materna que não tenha como hábito a prática social da leitura de textos do universo da Literatura.

Entretanto, um pequeno, (mas considerável) segmento da sociedade ainda entende que determinados bens culturais pertencem unicamente a ele, não cabendo a ideia de expansão de direitos. Embora esse tipo de discurso ainda se faça presente, hoje ele é constrangedor e já incomoda a maioria. Cândido questiona esse tipo de pensamento estreito e considera que

nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CÂNDIDO, 1995, p. 172)

Segundo o autor, a Literatura pertence à categoria de bens incompreensíveis, essenciais à manutenção não apenas da vida, mas da “integridade espiritual” e não “há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 1995, p. 174).

A todo momento, seja por meio dos meios de comunicação ou das redes sociais e a tecnologia, temos contato com narrativas, poesias, frases de autores renomados (mesmo de autoria duvidosa), a Literatura faz parte e é algo inerente à vida humana. Sem literatura, a vida não bastaria.

Contudo, o que vem predominando nas aulas de língua e literatura é justamente a ausência da leitura de Literatura. E isso acontece devido ao aspecto de como a educação é compreendida atualmente. Os gestores educacionais têm em mente que a Literatura tem pouca rentabilidade mercadológica, procuram entendê-la “como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70).

É comum esta visão de mundo, dada a verdadeira obsessão humana pela técnica e pelo pragmatismo na atualidade. Inspirada por essa visão, a partir do fim do século XX houve um declínio vertiginoso e preocupante dos estudos literários, não apenas as escolas, mas

também nas universidades. Vista como algo supérfluo ou perda de tempo, a leitura de textos literários foi colocada em segundo plano.

Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-leitura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” e “insucesso”, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria, “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo o “sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/ inventando/ imaginando coisas onde não há nada para ser visto/ percebido) (DALVI, 2013, p. 75).

Geralmente, adota-se, então, o perigoso hábito da leitura de trechos de livros didáticos, e da realização de análises cujo foco é a resolução de questões que não ampliam a competência do aluno em relação à compreensão e à interpretação de textos.

Não há uma leitura feita em etapas, em um processo no qual o professor atua como um orientador que procure refinar as habilidades de leitura dos alunos; não há incentivo à autonomia na prática de leitura, pois o modelo de resolução fácil não se traduz em leitura reflexiva ou crítica.

O objetivo do ensino da literatura, como instrumento de libertação, então perde o seu significado e vitalidade e passa a ser algo destituído de sentido. Segundo Cosson (2012, p. 26): “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”.

Além da ausência da prática de leitura, não se considera o contexto, a literatura é apresentada em “desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico” (Dalvi, 2013). Para tanto, os educadores deveriam apontar não apenas o aspecto atual dos textos clássicos, mas procurar estabelecer uma ponte com novos gêneros que trabalhem elementos da literatura, como canções, filmes, as artes urbanas, etc. Isso permite um olhar mais criterioso para essas produções e enriquece o trabalho com os textos literários.

Além do vínculo entre passado e presente e da leitura de Literatura em contexto, seria importante também considerar a prática da leitura de literatura em todo o ambiente escolar e não apenas restrito à sala de aula. A escola deve ser um dos habitats naturais da literatura; seu manuseio e o acesso a ela devem ser parte do projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

Muitas vezes colocada em segundo plano, deve a literatura assumir papel central dentro da prática educativa, no centro dos debates, como elemento fundamental no estudo de

línguas, pois há na literatura uma concentração de saberes e conceitos, representações arquetípicas e modelos de comportamento que permitem ao homem uma maior interação com o mundo e consigo mesmo. Barthes afirma que

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis, - insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p. 18-19).

Nesse sentido, a Literatura deve ser discutida, avaliada e sistematizada como prática de ensino. Isso envolve, sim, planejamento e leitura, contato com os textos e atenção para relação entre as leituras e o mundo atual. Um texto literário pode apresentar múltiplas facetas, possibilidades de interpretação, como revela Jouve (2012) ao analisar um conto de Maupassant - “O colar” – e apontar tanto para sua intenção moral como para seu aspecto político. Como diz o autor, “O sentido de uma obra é, ao mesmo tempo, incerto, múltiplo, diverso e contraditório” (JOUVE, 2012, p. 79-80).

Mas não apenas os professores de língua são os responsáveis pela prática da leitura na escola. Toda a comunidade escolar poderia participar e seria interessante, se, primeiramente, os livros literários (e também os não literários) não ficassem presos na biblioteca, mas sim dispostos pela escola, para fácil manipulação dos alunos, para que este comece a manuseá-lo, senti-lo.

Os professores das demais disciplinas também podem promover situações didáticas para o contato com essa poderosa cultura da leitura, momentos que permitam ao aluno um entendimento mais amplo da realidade e que gerem marcas significativas, modificando-os como seres humanos e tornando-os menos susceptíveis a influências externas, a condução e controle do seu comportamento. Assim, a escola começará a viver o real significado da literatura, como uma prática libertadora.

Pelo que foi discutido neste capítulo, poderíamos retomar o questionamento da importância da Literatura como prática de ensino a partir do debate traçado por Leila Perrone-Moisés, professora emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, que em seu livro *As mutações da Literatura no Século XXI* sai em defesa da leitura de textos

literários em sala de aula. A autora sintetiza, após o diálogo com os melhores teóricos, os objetivos do ensino de Literatura nas instituições de ensino.

Sintetizando o que foi dito pelos melhores teóricos, responderíamos à pergunta “Por que estudar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera na interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de interpretação e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2016, p 80-81).

É pensando assim que vêm à tona questões que irão nortear as subseções seguintes: Afinal, como (pelo ensino) a literatura transforma? Qual o perfil de leitor que queremos formar e qual o perfil do professor apto a promover o letramento literário? Quais os fatores que obstruem o caminho para o letramento literário? Após a apresentação e debate dessas questões, seguiremos para o entendimento do mito, sua importância na cultura humana e por que devemos considerá-lo e, assim, chegar à proposta de intervenção que leva como tema a jornada do herói e a mitologia comparada.

3.1 A transformação pelo (ensino de) literatura e a leitura literária

Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo instituto Pró-Livro em 2011, O número de pessoas atualmente que dedica a maior parte do seu tempo de lazer para assistir à televisão chega a 85%.

A leitura vem bem abaixo, apenas 28% das pessoas se dizem leitoras. Pior, a frequência cai para a metade quando perguntados se a leitura é uma prática regular. Mas, se não há leitura de modo regular, aponta Cosson (2014), menor ainda é a prática da leitura de textos literários. Quando há algum tipo de leitura, ela é centrada no livro mais popular, exibidos nas listas dos mais vendidos de revistas de grande circulação.

A escola, como dissemos na seção anterior, deveria ser o lugar que poderia promover este encontro do aluno com o texto literário. Nesse processo, um dos agentes mais importantes é o educador. A importância do professor é tanta no incentivo à leitura que, ainda

segundo a pesquisa os educadores estão entre os maiores influenciadores do hábito da leitura no país. Entre os 5 mil entrevistados em todo o Brasil, 45% apontaram os docentes como os principais responsáveis pela procura dos livros.

Como se sabe, muitas vezes a partir da simples leitura de um poema de forma descompromissada ou de um bom texto extraído de um livro o professor instiga os alunos à prática da leitura. Ao fazer isso, o professor promove atos de leitura em sala de aula e trava com seus alunos uma relação de “leitor para leitor”, apresentando-se ele mesmo como alguém que interpreta o texto, assume a condição de leitor. (Cosson, 2014).

Entretanto, mesmo com os números favoráveis em relação à figura do professor como força motivadora para a inserção do indivíduo na cultura letrada, Zilberman (2013) aponta que a prática da leitura fragmentada nas escolas é uma realidade – e preocupante.

Não se considera a obra em sua integridade, pois não há tempo para a leitura, para a fruição desses textos, que demandariam um trabalho contínuo, em constante processo de elaboração. Infelizmente o educador não dispõe de tempo hábil, devido à sobrecarga de trabalho e à extensão do currículo a ser cumprido, o que dificulta ou impede a leitura e planejamento de estratégias para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação do leitor competente.

O desaparecimento da Literatura é tão evidente no espaço escolar que nos livros didáticos atualmente não figuram nem mais os trechos de textos literários, mas de uma porção de gêneros, muitas vezes misturados em vez de interligados (Cosson, 2014).

Nesse sentido, poderíamos apontar a biblioteca como o lugar capaz de mitigar esse problema e promover a leitura. Entretanto, a pesquisa citada anteriormente apresentou dados preocupantes: 75% da população não frequentam bibliotecas.

Dentre aqueles que a frequentam, a maioria (71%) tem a ideia de que é um local para estudar e para 61% é um espaço para pesquisa. 28% dos entrevistados ainda consideram que é um espaço exclusivo dos estudantes e, em quarto, o mais grave, apenas para 17% a biblioteca é um local para emprestar livros de Literatura.

Isso significa que apenas um pequeno segmento da sociedade, uma pequena fração, vai à biblioteca com a intenção de emprestar uma obra literária. Fora isso, muitas escolas não possuem ainda uma biblioteca ou projetos destinados a desenvolver as habilidades de leitura. Pior, quando há biblioteca, é difícil vê-la em plena atividade, por falta de pessoal para ocupar esses espaços.

Além do pouco acesso à literatura nas escolas, pela ausência de livros e bibliotecas, as leituras realizadas na escola têm, quase sempre, como único objetivo a classificação

gramatical, utilizando o texto como pretexto para as aulas tradicionais de nomenclatura. Além do estudo classificatório, há ainda a ênfase na leitura sob uma perspectiva centrada no texto, linear, monológica e que não considera o aluno como parte do processo de construção de sentidos, como apontado em seções anteriores.

Como consequência desse modelo, temos uma leitura que não aponta novos caminhos ou novos significados em torno das obras literárias, não há a abertura de novos significados ou portas, há apenas a procura de termos técnicos.

São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação (COSSON, 2014, p. 70).

Já os PCNs, reiteram esta ideia ao afirmar:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p 27).

Na contramão desse processo pernicioso, entendemos que a leitura criteriosa, sistemática e educativa de obras literárias nas escolas, como aponta Todorov (2010), é fundamental como prática regular no ambiente escolar, pois segundo o crítico e teórico da Literatura, é a partir da leitura de obras literárias que podemos refletir e chegar a um sentido que nos conduz “ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2010, p. 89).

Ao seguir este modelo, poderíamos caminhar na direção que apontam os PCNs quanto à formação de um leitor ativo e em constante desenvolvimento, capaz de reconhecer as particularidades e a variedade sentidos presentes em diversos tipos de textos. Ainda, capaz de encontrar possibilidades de expressão, descobrir os efeitos de sentido no uso ou escolha de uma determinada palavra em um texto literário, analisar a inventividade de certas construções sintáticas e, principalmente, fazer vir à tona a percepção, visão de mundo, ideologia.

Sempre há algo de inusitado na literatura, um olhar criativo e capaz de redefinir o mundo ao fragmentá-lo, ao observar as diversas perspectivas em um determinado ponto de vista, a leitura de Literatura provoca no sujeito uma verdadeira transmutação, abre as portas de sua percepção, ampliando sua capacidade para um diálogo constante com a vida.

A aprendizagem da leitura pela literatura possui todas as vantagens apontadas anteriormente e, em especial, a reflexividade no ato da leitura. Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar,

linguagem. Dessa forma, a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente, até porque os referentes dos textos literários são outros discursos (COSSON, 2014, p. 50).

Sobre esse processo de transgressão e transcendência da linguagem nos textos literários, os PCN's apontam:

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humana -, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões do modo de ver a realidade e, menos ainda, às famílias, de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1997, p. 26)

Esse modelo idiossincrático, plural, de leitura, desenvolve nossas habilidades como leitores, faz com que passemos a ver o texto não apenas em seu sentido objetivo, o sentido estável e fixo, mas reitera o conceito de plasticidade do texto literário, passível de significações flutuantes, não definidas, que orientam para diversos planos de leitura, de significados. Em um texto literário, temos de ir do sentido restrito, fixo, para algo mais abrangente, o leitor deve prolongar o sentido prévio proveniente do texto e que serve de base para sua leitura (Jouve, 2015).

Mas, que modelos podemos adotar para uma leitura significativa, educativa e prazerosa dentro do universo escolar? Como explorar o texto em suas múltiplas dimensões? Sobre isso, Todorov (2010, p. 90) diz que “todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fim em si mesmos”. Em relação a possíveis planos de leitura para o texto, Cosson (2014) afirma que, para a formação e desenvolvimento do leitor, devemos adotar alguns critérios importantes.

O primeiro aponta para a várias formas de textos que existem nas diversas esferas cotidianas. O acesso a essa variedade permite ao leitor ampliar o seu repertório e torna possível a adoção de estratégias para a leitura de determinados tipos de texto. Para o autor, o leitor deve ter experiências variadas com a leitura, não limitando a experiência a um único modelo textual, isso terminaria, segundo Cosson, por “empobrecer seu repertório e limitar sua competência como leitor” (COSSON, 2014, pag. 46).

Nesse aspecto, o mais importante é a capacidade de escolha do leitor, de ele ser capaz de escolher o texto que “mais lhe convém para ler em diferentes situações” (COSSON, 2014, pág. 46), isto é, que o leitor tem escolha e pode escolher, que aprendeu a ser um leitor crítico, capaz de avaliar situações diferentes e realizar leituras diferentes em cada ocasião.

E isso vai ao encontro do segundo aspecto apontado por Cosson (2014) para a formação de um leitor competente, que é a capacidade de ler de diversas maneiras um texto, reconhecer que o texto, ao possuir diversos formatos, também apresenta formas/procedimentos variados de leitura.

Ao ler as páginas dos classificados, sublinhamos os anúncios que nos interessam e fazemos anotações nos espaços em branco da página do mesmo jeito que procedemos quando estamos lendo um artigo científico para preparar uma aula. A leitura que fazemos dos classificados, entretanto, é apenas de localização de uma informação, já a leitura do artigo científico demanda que façamos uma série de inferências e procuremos relacionar as informações lidas não apenas com as nossas leituras anteriores, mas também com as leituras de nossos alunos e a reflexão que estamos propondo para a disciplina. (COSSON, 2014, p. 47).

Além disso, lemos não apenas para acumular informações, mas sim para refletir sobre nossa condição no mundo, para que a vida adquira significado, sentido, para que possamos entender o nosso papel na existência.

Para que isso aconteça, devemos fazer escolhas, optar com um caminho e isso acontece também em relação aos textos, a opção por ler um determinado texto nos conduz não apenas para uma reflexão sobre o momento atual, mas permite uma abertura de diálogo com as ideias do passado, conceitos armazenados ao longo do tempo, que se atualizam, são redefinidos, reelaborados, a leitura permite a interação contínua com os diferentes momentos da vida.

Ao ler de maneira diversificada diferentes tipos de texto e ao realizar escolhas, permitimo-nos também a avaliar, julgar um determinado tipo de texto. Para o autor, a leitura que adota um critério “conta tanto para saber identificar uma carga ideológica que todo texto traz consigo, quanto distinguir porque se deve ler e o que importa ser lido naquele momento” (COSSON, 2014, P. 48).

Britto (2015), reitera o pensamento de Cosson e em seu livro *Ao revés do avesso: leitura e formação* dizendo que:

A tarefa que temos agora, além da insistência no valor da leitura, está na democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura. E isso exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas nele contidas e posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contrapalavra (BRITTO, 2015, p. 76).

Quando a leitura assume o diálogo como caminho em que se estabelece uma relação entre leitor e autor, texto e contexto, temos um circuito de leitura (Cosson, 2014). Sem a interação harmoniosa entre esses elementos a leitura ficará prejudicada. Nessa perspectiva

relacional, o ato de ler é mediado por três objetos de leitura: o texto, o contexto e o intertexto Cosson (2014). Quanto ao texto literário, o teórico aponta dois limites dentro dos quais o texto assume uma configuração literária, um caráter literário.

O primeiro é o leitor ou “talvez mais especificamente, da experiência da leitura como constituidora do literário” (COSSON, 2014, p. 54), que compreende a obra literária como um emblema, isto é, uma síntese de diversos símbolos que devem ser interpretados pelo leitor.

A obra literária, nesse modelo de pensamento, “não existe no texto, mas sim na experiência feita por determinado leitor” (COSSON, 2014, p. 54). Sendo assim, o que garante a leitura como experiência literária é o modo como é processado o texto.

Já o segundo é a literariedade, definida por ele de modo sucinto como um modo específico e distinto de ler a obra literária. O autor ainda traça uma importante distinção entre leitura estética e eferente, definindo-as da seguinte forma:

Na leitura eferente o leitor se preocupa com o que está fora do texto ou para aquilo do qual o texto é veículo. Na leitura estética, o leitor se volta para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção de sentidos. É modo de ler – a leitura estética – que garante a experiência literária (COSSON, 2014, p. 54).

O outro objeto, o contexto, é um elemento complexo e um poderoso recurso no processo cognitivo de compreensão do texto. Na perspectiva de Cosson, o contexto deve estar relacionado com o leitor, pois diferentes leitores assumirão leituras diferentes, de acordo com o conhecimento de mundo que possuem e a interpretação que fazem da realidade.

O autor utiliza a proposta de Rex, Green, Dixon (1998), proveniente do campo do letramento, para embasar sua teoria. Nela, o contexto é constituído em

sete termos sínteses – tipo, identidade, lugar, comunidade, atividade, forma e condição – em três domínios de sentido” os quais “são classificados de acordo com seus traços semânticos comuns em contexto com-o-texto, contexto, ao redor do texto e contexto além do texto (Rex, Green, Dixon 1998 *apud* COSSON, 2014, p. 58).

O contexto com-o-texto representa as relações ou a interpretação do texto a partir dos elementos internos e os mecanismos presentes na superfície/tessitura textual. São as informações dispostas no texto materializado, concreto, com ênfase nos aspectos “intratextuais e textuais de uma obra, como a relação entre o narrador e o protagonista em um romance e as contrições de um gênero” (COSSON, 2014, p. 58).

O contexto ao-redor-do-texto envolve “o processamento da obra”, isto é, as possibilidades de leituras que podemos fazer diante de um texto literário – uma leitura política, moral, de disputa de classes, etc. E o contexto além-do-texto corresponde as condições “culturais e sociais de produção e recepção das obras”, este último opera com a

noção tradicional de contexto, como algo situado no tempo, conectado, portanto, ao aspecto histórico.

O último objeto é o intertexto, isto é, a capacidade de um texto dialogar com outros, de natureza diversa. Este último aspecto ganha relevância na teoria devido não apenas as relações entre os textos no nível meramente textual, mas nas “relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos de leitura. Em outras palavras, ao revelar o entretecimento dos textos, o intertexto também desvela a trama da leitura” (COSSON, 2014, p. 60).

Ao considerarmos essas habilidades/objetos de leitura em interação, em diálogo, poderíamos ter um ensino que valorizasse a leitura em todas suas especificidades, no qual os envolvidos no processo aprenderiam a ler e para estar conscientes do mundo, para que a leitura tivesse um significado e deixasse de ser apenas um instrumento de cópia de respostas presentes em sua superfície, a leitura deixaria de ser mais um automatismo e ganharia sentido, vigor e força.

Com esse tipo de leitura, poderíamos evitar as armadilhas a que estamos sujeitos diariamente e desenvolver uma leitura crítica e réplica realidade, uma leitura múltipla, que preze pelo diálogo e a interação, uma metaleitura que permite ao leitor:

Conhecer e controlar seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los. Tal leitura não está relacionada a um tipo específico de texto, embora textos complexos a favoreçam pelo esforço maior de diálogo que demandam. Também não precisa ser exclusiva nem extensiva, pois podemos exercitar esta consciência e controle ao realizar uma leitura com outros objetivos e em momentos específicos dessas leituras. Não se chega, entretanto, a ser um leitor maduro sem se praticar esse tipo de leitura, por isso ler para aprender é um exercício que precisamos fazer para manter e ampliar nossa competência como leitor (COSSON, 2015, p. 49).

Sob essa perspectiva teórica, o leitor ganha um amplo destaque, deixando de lado as concepções anacrônicas, o leitor e texto agora caminham juntos, em um processo de interação que tem como fundamento a releitura do mundo, um novo olhar sobre a realidade. Segundo Cosson (2012), a inserção do sujeito-leitor neste modelo/método de leitura garante a ele não só a conquista de uma habilidade, mas o habilita como sujeito agente no referido processo, dotado de autonomia no processo de construção do seu conhecimento.

Mas para que seja possível todo este processo, há um elemento mencionado no início deste capítulo que tem grande influência na vida dos alunos: o professor. É ele, segundo Cosson (2012), que irá fortalecer a leitura réplica ou a prática da metaleitura por parte do aluno. Ainda, segundo o autor, a literatura é uma prática que oculta e debate ideias profundas e poderosas, e essas ideologias devem ser observadas de maneira crítica pelo aluno.

Entretanto, no início do exercício das habilidades de leitura, da construção de competências, é importante que o educador procure adotar estratégias que fomentem a compreensão cada vez mais ampla dos textos e, neste sentido, Solé (1998) aponta que a compreensão dos textos não emerge e nem se desenvolve de modo espontâneo, ela precisa ser ensinada, em etapas, em um processo contínuo, para que haja a formação e o desenvolvimento de leitores autônomos.

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimes’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se nesse sentido ou em um sentido similar (SOLÉ, 1998, p. 77).

Portanto, o professor que toma como sua prática o letramento literário precisa, segundo as proposições acima, ser um leitor competente, possuir uma boa relação com os textos de diversas magnitudes e necessita ser um pesquisador, alguém que sustente sua prática em teorias bem fundamentadas e que possam auxiliá-lo no processo de formação de novos sujeitos leitores.

A tarefa é complexa – como o ofício de educar exige – mas levará a uma prática pedagógica mais eficaz, que procure compreender e desenvolver, paulatinamente, as habilidades de selecionar informações, predizer, construir hipóteses, realizar inferências, isto é, ampliar a competência e o nível de leitura dos educandos, para que, em algum momento, eles possam caminhar sozinhos, com autonomia, com liberdade.

Apresentada a perspectiva segundo a qual compreendemos a leitura e seu ensino na escola, passaremos a discorrer sobre o texto narrativo e os mitos.

4 A NARRATIVA

...a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida. (Roland Barthes)

Após ter destruído a sagrada cidadela de Tróia em companhia de Aquiles e outros heróis, Ulisses, o guerreiro de mil estratégias, busca retornar para casa, Ítaca, na qual se encontram sua esposa Penélope e seu filho Telêmaco.

Entretanto, o caminho não será fácil: naufrágios, a perda de todos os companheiros de jornada, os artifícios da ninfa Calípsos e a ira de Posídon tornam a tarefa quase impossível e dez anos o separarão de seus familiares até o retorno para a terra natal. Em casa, derrota os pretendentes que cortejavam a rainha, mas ainda precisará enfrentar a fúria dos cidadãos que, por meio da intervenção divina de Atena, desistem da vingança, tornando possível a paz em Ítaca.

Essa história, tão conhecida de todos nós, é considerada a segunda obra da Literatura Ocidental, sendo a primeira a *Ilíada*, também atribuída a Homero¹. Nela, encontramos diversos elementos da mitologia e uma forma particular de narrar os acontecimentos por meio de personagens situados em um ambiente, amarrados em uma trama/enredo e que acontece em um tempo específico. A esse modelo/padrão de texto, de “enunciados organizados em torno de personagens, ação, tempo, espaço, entre outros” (CITELLI, 2003, p. 104) chamamos de narrativas.

O texto narrativo é um antigo companheiro da humanidade. Desde os tempos idos, as histórias insólitas ou aventuras cotidianas povoam nossa imaginação a partir da ação e decisão de personagens com os quais nos identificamos (ou não). Em nossa casa, na escola, no trabalho, em todas as esferas cotidianas de comunicação, a narrativa está presente, e ela causa em nós sempre uma resposta, desde a angústia por um acontecimento trágico a uma alegria incontrolável com o final feliz de uma história particular.

A respeito disso, Sales e Furtado (2012) indicam que esses episódios narrados:

em frases que se completam e ideias que se complementam, são chamados de formas narrativas, pois elas relatam um fato ou um feito, na voz de alguém que expressa um acontecimento – ou vários – unidos por citações que se integram e, por

¹ Embora as obras sejam atribuídas a Homero, há quem discuta a noção de autoria das epopeias clássicas *Ilíada* e *Odisseia*. Para mais informações – Homero. *Ilíada*. São Paulo: Classics Companhia das Letras, 2013.

fim, chegam a uma conclusão. Essas formas narrativas, em outra época, já foram apresentadas em versos, nas epopeias, que narravam os fatos e feitos grandiosos da história da humanidade ou dos deuses, como o clássico poema épico de Luiz Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, que relata a história de Vasco da Gama e suas conquistas marítimas, ou os célebres poemas épicos de Homero, *A Ilíada* e *A Odisseia*, que descrevem a famosa guerra de Tróia e o retorno do herói Ulisses para casa após o desfecho da guerra (SALES & FURTADO, 2012, p. 28).

As autoras afirmam que ao longo do tempo esta modalidade textual desdobrou-se em diversos gêneros, distribuídos de maneiras diferentes. Antes, havia um modelo próprio de contar história, conectado ao contexto e as necessidades de uma época, como, por exemplo, na época grega; com o tempo, os comportamentos e hábitos sociais foram alterados e isso também mudou a forma de contar/estruturar/construir histórias.

Outrora, havia histórias sobre deuses, heróis (semideuses) e seus feitos fantásticos, depois as narrativas passaram a fazer referência a pessoas “reais” ou a situações próximas da realidade que as cercavam, os objetivos disto eram variados, desde a crítica dos costumes de uma sociedade ou simplesmente o prazer estético e o entretenimento.

Atualmente, encontramos-nos em meio a uma diversidade de obras narrativas, as quais apresentam similaridades e diferenças entre si. Lendas urbanas, mitos, romances e seus subgêneros, histórias em quadrinhos, novelas, jogos eletrônicos. Do uso da linguagem puramente verbal até a linguagem mista, com o uso de imagens (estáticas ou não) a narrativa se reinventa, atualiza seu comportamento e procura adaptar-se aos ciclos históricos a que estamos submetidos.

Entretanto, mesmo com as diferenças e mudanças ao longo do tempo, havia algo de comum nos vários modelos narrativos, componentes que pertenciam a todas as histórias possíveis, e que eram capazes de definir, em seu conjunto, um texto como narrativo. Elementos como o narrador, os personagens, o tempo e o espaço, além do enredo, são essenciais para a constituição da história.

Durante o longo processo de construção do conhecimento, variadas vertentes da Teoria Literária direcionaram o seu olhar para o estudo do texto narrativo e suas especificidades. Contudo, outras áreas também concentraram seus interesses no estudo dos textos narrativos.

A antropologia e a psicologia, por exemplo, procuraram evidenciar a importância desse gênero para a comunidade humana. Antes delas, o tema foi de interesse de filósofos e, entre eles, desponta a figura de Aristóteles, que nos outorgou aquele que seria o primeiro manual de estudo dos gêneros da história.

Há pelo menos dois mil anos, mais exatamente 335 a. C, Aristóteles, em sua *Arte Poética*, estabeleceu o conceito de gêneros literários e traçou a distinção entre o épico, o lírico e o dramático, além de observar a Literatura como modo de representação, um simulacro da realidade a partir do conceito de *mimesis*. Para o pensador grego, em uma narrativa não há a reprodução fidedigna do real, mas sim uma representação dele, uma sombra da realidade, situada dentro de variadas possibilidades. Aristóteles afirma que

[...] não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. 2 O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso [...] Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. [...] a poesia permanece no universal e a História estuda apenas o particular. 4. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em tais circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia, embora dê nomes particulares aos indivíduos; o particular é o que Alcebiades fez ou o que lhe aconteceu (ARISTÓTELES, s/d, p. 252).

É importante ressaltar que representação não é o mesmo que algo falso, uma inverdade. Nas histórias fantásticas reconhecemos os elementos da fantasia, como é o caso da mitologia ou dos contos de fadas, mas é a sua lógica interna, a relação coesa entre os elementos do texto e, principalmente, o pacto estabelecido entre autor e leitor que irão garantir o sentido para a narrativa.

Portanto, mesmo que uma história esteja “distante” do mundo real, ela pode representá-lo - e às vezes muito bem – a partir das ideias e dos conceitos implícitos subjacentes nos textos.

Quando chamamos “falsos” um romance trivial ou uma fita medíocre, fazemo-lo, por exemplo, porque percebemos que neles se aplicam padrões do conto de carochinha a situações que pretendem representar a realidade cotidiana. [...] “Falso” seria também um prédio com portal e átrio de mármore que encobrissem apartamentos miseráveis. É esta incoerência que é “falsa”. Mas ninguém pensaria em chamar de falso um autêntico conto de fadas, apesar de o seu mundo imaginário corresponder muito menos à realidade empírica do que o de qualquer romance de entretenimento (ROSENFELD, 2004, p. 18).

Mas não apenas apontar que a Literatura representa a realidade, houve teóricos que procuraram de alguma forma evidenciar uma espécie de padrão em determinados textos narrativos. Um dos mais notórios foi o trabalho do folclorista e estruturalista russo Wladimir Propp que em seu livro *A morfologia do conto maravilhoso*, publicado em 1928, expõe de maneira inovadora uma estrutura padrão presente em contos russos de magia e traz à tona uma questão interessante ao apontar modelos similares de textos em povos que de forma muito provável nunca tiveram contato entre si.

Entre suas principais conclusões estão a de que há cerca de 31 funções fixas em contos desta natureza, isto é, os contos seguem um padrão, entretanto, segundo o autor, a totalidade de funções não se manifesta em todas as narrativas. Da mesma forma, Lévi-Strauss estabeleceu o conceito de mitemas a partir das sequências matriciais dos mitos indígenas.

Além de Propp, outro teórico a se debruçar sobre o texto narrativo e sua “gramática interna” foi o linguista arquiestruturalista lituano Julius Greimas, teórico responsável por um dos ramos mais formais e radicais do Estruturalismo, devido à forte influência de Hjelmslev, Saussure e Tesnière. Mendes (201-?) em seu artigo *A noção da narrativa em Greimas*² indica que para o arquiestruturalista a organização é o que dá sentido à narrativa, o que a diferencia de um conjunto aleatório de frases.

Para compreender o texto narrativo, segundo o teórico, então, é necessário sistematizar a sua estrutura imanente e compreender sua organização interna. Greimas embasa sua teoria a partir da leitura de Propp e as 31 funções do conto maravilhoso russo estabelecidas por este teórico.

A grande contribuição de Greimas foi, segundo Mendes (201-), a de reduzir o número de funções em Propp, sem que isso desconsiderasse algum fator da narrativa. Ao retomar os pressupostos de Propp, Greimas desenvolveu uma proposta que levou em consideração a análise estrutural das narrativas, afirmando que há

um nível aparente da narração, onde as diversas manifestações desta se submetem a exigências específicas das substâncias linguísticas através das quais ela se exprime; e um nível imanente, que constitui uma espécie de tronco estrutural comum, onde a narratividade se encontra situada e organizada anteriormente a sua manifestação. Um nível semiótico comum se distingue, portanto, do nível linguístico e lhe é logicamente anterior, seja qual for a língua escolhida para a manifestação. (GREIMAS, 1975, p. 145).

Entretanto, como afirmamos no início deste capítulo, o estudo comparativo de narrativas espalhou-se por várias áreas do conhecimento. Entre elas a antropologia e a psicologia. Entre esses trabalhos, um dos mais notáveis e respeitados é o do norte-americano Joseph Campbell. Sua pesquisa em estudos comparativos dos mitos é considerada como uma verdadeira obra-prima e tem como objetivo estabelecer pontos de conexão entre culturas diversas.

Para o autor, a leitura de mitos ensina um voltar-se para o interior, na qual você começa a observar a mensagem dos símbolos envolvidos na história (CAMPBELL, 2002, p. 6). Mas a fim de que isso seja possível, é preciso ter uma abertura, um esforço na tentativa de

² Para mais informações, o artigo encontra-se disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/viewFile/1002/581>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

realizar leituras comparativas com a mitologia de outros povos. É por meio da leitura comparada que o símbolo se revela e se desdobra.

Para Campbell (2002), o estudo comparativo das narrativas mitológicas provoca excitação nos jovens, nos estudantes, mas aponta que atualmente temos um mundo no qual não há espaço para a mitologia e que isso contaminou as escolas que, para o teórico, não ensina sabedoria de vida, mas sim acúmulo de informações a respeito das tecnologias e uma ênfase para a hiperespecialização. Atualmente, a mitologia é compreendida mais como histórias primitivas e ingênuas do que como uma fonte de símbolos provenientes da psique que oferecem algum tipo de resposta para a vida. Entretanto, como evidencia o mitólogo, a leitura mitológica permite a você uma leitura metafórica e alegórica, além do que está meramente citado no texto, provocando uma verdadeira “instrução espiritual” (CAMPBELL, 2002, p. 61).

Entre as obras mais conhecidas do autor, *O herói de mil faces* desponta como a que elevou Campbell a notoriedade, influenciando pessoas como o cineasta George Lucas, criador da saga *Guerra nas estrelas*. Escrito em 1949, o livro de Campbell ainda segue vivo e é leitura obrigatória para aqueles que desejam compreender a estrutura básica arquetípica da jornada do herói. Filmes, histórias em quadrinhos, e outros modelos textuais baseiam sua estrutura interna no esquema proposto por Campbell. Atualmente, houve uma expansão das ideias do autor e observamos que a jornada do herói serve não apenas como roteiro para criação de histórias, mas como um guia para a vida. Quando indagado sobre a importância dessas narrativas, ele diz:

Porque é sobre isso que vale a pena escrever. Mesmo nos romances populares, o protagonista é um herói ou uma heroína que descobriu ou realizou alguma coisa além do nível normal de realizações ou de experiência. Herói é alguém que deu a própria vida por algo maior que ele mesmo.

Portanto, a leitura de textos mitológicos no qual a figura do herói desponta como arquétipo principal promove, segundo Campbell (2002), uma aventura interior, em que por meio do contato constante com textos dessa natureza vamos desenvolvendo estratégias para a leitura simbólica ou táticas diversificadas de leitura, de modo que possamos com o tempo verificar nelas algo em comum, uma mensagem que pode apresentar-se de maneira singular para cada pessoa. Sobre isso Campbell (2002, p. 237) afirma:

Todas essas diferentes mitologias apresentam um mesmo esforço essencial. Você deixa o mundo onde está e se encaminha na direção de algo mais profundo, mais distante ou mais alto. Então atinge aquilo que faltava à sua consciência, no mundo anteriormente habitado. Aí surge o problema: permanecer ali, deixando o mundo ruir, ou retornar com a dádiva, tentando manter-se fiel a ela, ao mesmo tempo em que reingressa no seu mundo social. Não é uma tarefa das mais fáceis.

A narrativa, portanto, é um modelo de texto no qual, por meio da representação fantástica, de um universo improvável, podemos discutir a respeito de nossos anseios como seres humanos, nossas sagas individuais em busca de uma identidade e um sentido para a vida. A narrativa, nesse aspecto, humaniza ao nos aproximar do que somos e do que eventualmente podemos ainda ser e por isso é tão importante estudá-la em diferentes padrões.

Diante da importância das narrativas e do estudo do texto mitológico, vamos agora compreender mais a respeito do conceito de mitologia e defender o seu uso em sala de aula.

4.1 O Mito

Como se pode inferir, está muito longe do alcance deste trabalho apresentar uma discussão definitiva sobre o mito, suas origens, manifestações e importância. O que propomos nesse capítulo, então, é explicitar o que consideramos fundamental do nosso entendimento a partir do diálogo com alguns especialistas sobre o tema para o bom entendimento de nossa proposta.

Sofremos, como sociedades humanas, diversas modificações com o passar dos milênios. Há mudança em nossos pensamentos, sentimentos, nossas formas de compreender o mundo e ideologias. Também ampliamos nosso repertório de conhecimento e notamos as modificações em nosso corpo. As palavras também estão sujeitas à misteriosa dimensão do tempo. Elas podem ter o seu sentido esvaziado, expandido, mas o fato é que mudam.

A mudança de nossos padrões éticos e morais é um fato natural em toda a existência humana, o que antes era sagrado, hoje deixa de ser, o que antes era cultuado, venerado, hoje é considerado uma fantasia, a visão equivocada dos povos primitivos que nada sabiam da vida, não conseguiam explicar alguns fenômenos impressionantes e, por isso, recorriam aos deuses, mais especificamente aos mitos.

Os mitos estão presentes entre nós desde sempre e, assim como não podemos precisar bem a existência do homem, também não podemos prever a extensão histórica dos mitos em nossa cultura. O certo é que sempre estiveram e ainda estão entre nós. Deixando-se estar apenas na mitologia greco-romana, quem nunca ouviu falar de expressões como “o calcanhar de Aquiles”, “A caixa de Pandora”, “Flechado pelo Cupido”, “A esperança é a última que morre”, e outras.

Quem também nunca viu ou ouviu falar de *Guerra nas Estrelas*, *Rei Leão*, *Troia*, *Fúria de Titãs*, *Senhor dos Anéis*, etc. Todos esses filmes e expressões estão, de alguma

forma, ligados às grandes narrativas míticas da humanidade. Portanto, os mitos são tão antigos e tão atuais (Davis, 2015) e devem ser discutidos, problematizados no papel que desempenham em nosso mundo. Mas, para chegarmos a este ponto, é importante encontrarmos definições possíveis para essa palavra.

No dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (2011), temos a seguinte definição acerca da palavra mito:

Mito (mi.to) s.m. 1. Narrativa fantástica de caráter simbólico ou religioso, sobre divindades heróis ou elementos da natureza, difundida pela memória popular ou pela tradição: alguns mitos de civilizações diferentes têm aspectos comuns. 2. Pessoa cujas qualidades e ações são amplificadas e enaltecidas pelo grupo social a qual pertence: A mídia esportiva sempre forjou mitos dentre os jogadores de futebol. 3. Ideia fantasiosa, inverossímil, sem correspondente na realidade; crendice. Os alquimistas perseguiram o mito da eterna juventude. 4. Fig. Algo importante ou difícil de realizar-se; idealização, quimera, utopia: a paz não pode ser um mito (BECHARA, 2011, p. 866).

Apesar da multiplicidade de significações, para o senso comum, hoje, a palavra mito está mais identificada à idealização, isto é, uma “crendice” ou fantasia. Entre todas as definições possíveis no dicionário, pelo menos três apontam nessa direção. Poderíamos pensar que a segunda contém um valor positivo, mas o termo “amplificadas” e “enaltecidas” denotam também um sentido de algo irreal, ou melhor, verossímil – mas não verdadeiro.

Neste trabalho, compreendemos o mito a partir da primeira definição, como uma narrativa sagrada, de características alegóricas, difundida e parte da cultura popular e também como algo no qual reside um significado profundo em suas comparações e “ornamentos” linguísticos.

Ainda, reconhecemos os símbolos recorrentes nos mitos que, apesar de se manifestarem em culturas díspares, apresentam, muitas vezes, pontos de contato, de semelhança. Tratando especificamente do mito grego, Davis (2015) escreve:

A palavra mito deriva do grego *mythos*, que quer dizer “história”, e quando o filósofo grego Platão cunhou o termo “mitologia”, há mais de dois mil anos, estava se referindo a histórias que continham personagens inventados. Em outras palavras, o grande pensador grego considerava a mitologia uma grande ficção elaborada, mesmo que expressasse alguma “Verdade” maior. Platão – usando a voz de Sócrates como seu narrador – julgou a influência dos mitos deturpadora e, em seu Estado ideal, descrito em *A República*, baniu os poetas e suas fábulas (DAVIS, 2015, p.48).

Mas, afinal, qual a razão do medo do pensador grego se as narrativas mitológicas traziam apenas ficção e qual seria essa verdade maior? Vejamos: os mitos se expressam através de alegorias, metáforas, e sempre possuem algum tipo de significado simbólico, proveniente do inconsciente coletivo do homem.

Quando uma imagem ou palavra são simbólicas, há algo nelas que está além do seu significado manifesto, algo que está além do expresso na superfície, “esta palavra ou esta imagem têm um aspecto ‘inconsciente’ mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado” (Jung, 2002, p. 20). Talvez neste significado mais profundo resida a desconfiança e o medo de Platão.

O mais interessante é que o próprio discípulo de Sócrates recorreu às alegorias - palavra grega cuja etimologia significa, basicamente, “dizer algo de outra maneira”- pois o que é o mito da caverna senão uma poderosa metáfora sobre suas ideias mais importantes? A divisão entre um mundo idealizado e outro sensível, a poderosa dicotomia que até hoje influencia nossa cultura.

É fato que Eliade (2011), antropólogo francês e estudioso dos mitos, reconhece que é difícil encontrar uma definição que agrade a todos os eruditos, mitólogos e especialistas em mitos. Aponta que o mito é uma “realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” (ELIADE, 2011 p. 11). Mas, após o conceito que provavelmente agradaria a maioria, Eliade apresenta sua definição pessoal, diz:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, ou Cosmo, ou apenas fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente (ELIADE, 2011, p.10).

Na psicanálise, seja freudiana ou na psicologia profunda de Jung, o mito tem o seu lugar reservado e de extrema importância.

Em Londres ou Nova Iorque é fácil repudiar os ritos de fecundidade do homem neolítico como simples superstições arcaicas. Se alguém pretende ter tido uma visão ou ouvido vozes, não será tratado como santo ou como oráculo: dir-se-á que está com algum distúrbio mental. Ainda lemos os mitos dos antigos gregos ou dos índios americanos, mas não conseguimos descobrir qualquer relação entre estas histórias e a nossa própria atitude para com os “heróis” ou os inúmeros acontecimentos dramáticos hoje. No entanto, as conexões existem. E os símbolos que representam não perderam importância para a humanidade (HENDERSON, 2002, p. 108).

Desde os primórdios de nossa recente civilização, vivenciamos o mundo dos símbolos, dos mitos e das mensagens cifradas do inconsciente. Pinturas rupestres em cavernas, como as de Altamira, na Espanha, pedaços de ossos, estatuetas pequenas representando a fertilidade feminina como as Vênus de Willendorf e Laussel, misteriosas

estátuas gigantes de pedra (os Moai) na ilha de Páscoa, além das instigantes figuras antropológicas presentes no sítio arqueológico de Tiwanaku são evidências mais do que claras da importância de objetos criados pela imaginação e da força da mitologia em todas as culturas humanas, sejam elas do ocidente ou oriente.

É importante reiterar que, como aponta Eliade (2011), nas sociedades arcaicas em que os mitos ainda sobrevivem, eles não são considerados como narrativas ficcionais, mas como histórias verdadeiras por seu caráter sagrado.

Então, qual a importância de inserir os mitos nas aulas do ensino fundamental? É o que vamos discutir na próxima seção.

4.2 Por que é importante estudar os mitos?

Vamos, primeiramente, evidenciar/explicitar o nosso ponto de vista a partir de uma analogia com duas narrativas míticas gregas.

No pequeno povoado de Éfira, vivia um pastor de ovelhas chamado Sísifo. Era um sujeito meticoloso e muito inteligente, mas que ousou desafiar Zeus. Um dia, ao voltar para casa, viu o Deus raptar uma bela moça e o denunciou. Zeus ficou furioso e ordenou a Efaístos que conduzisse Sísifo ao Hades, para lá permanecer no círculo das almas condenadas. Como Sísifo era muito inteligente, conseguiu aprisionar Efaístos e ter uma conversa com Perséfone, a rainha do submundo. Queria ele voltar ao mundo para organizar seu funeral. Ela concedeu a ele um tempo de três dias.

Mas ele ficou mais. E ficou por muito tempo. Zeus, ao notar o que acontecera, solicitou a Hermes que conduzisse Sísifo ao Hades e lá teria de ser aplicada a ele uma pena exemplar: rolar uma enorme pedra morro acima, até o topo. Mas, ao chegar lá, o esforço o deixaria tão extenuado que a pedra se lhe soltaria e rolaria morro abaixo. E assim seria... pela eternidade.

A segunda história, também proveniente da cultura grega, relata a saga de Cronos, principal divindade da primeira geração de titãs. De acordo com a mitologia, Cronos temia uma profecia segundo a qual seria tirado do poder por um de seus filhos. De temperamento violento, Cronos passou a matar e devorar todos os filhos gerados com Reia. Porém, a mãe conseguiu salvar um deles, Zeus, escondendo-o numa caverna da ilha de Creta.

Para enganar Cronos, Reia deu a ele uma pedra embrulhada num pano que ele comeu sem perceber. Ao crescer, Zeus libertou os titãs e com a ajuda deles fez Cronos vomitar os irmãos (Hades, Hera, Héstita, Poseidon e Deméter). Zeus, com a ajuda dos irmãos e dos titãs,

expulsou Cronos do Olimpo e governou como o rei dos deuses gregos. Como tinha derrotado o pai Cronos, que simbolizava o tempo, Zeus tornou-se imortal, poder estendido também aos irmãos.

Em 1993, Bill Murray interpreta um repórter escalado para cobrir os eventos do Dia da Marmota. Extenuado e impaciente, apenas quer fazer o seu trabalho e retornar para casa. Mas cai em um loop temporal, e precisa reviver os acontecimentos de um dia, que irão repetir-se por anos a fio.

O filme “O feitiço do tempo” é quase como um conselho de que às vezes é importante um olhar sensível aos demais, àqueles que estão ao nosso lado e que se tornam invisíveis devido a nossa falta de cuidado com o outro. Esse filme é muito parecido com a história de Sísifo, condenado a viver os mesmos eventos do dia como um tipo de punição por sua arrogância e vaidade. São os mesmos símbolos trabalhados de forma diferente, mas muito similares.

A mesma coisa acontece com o mito de Cronos, um deus que representa o tempo, e que devora seus filhos. Afinal, o que faz o tempo com os homens senão devorá-los a cada dia? Visto de uma forma literal, pode ser uma história bárbara, absurda, de um deus vingativo, humano, indigno da sua condição. Mas quando observamos a metáfora, o significado oculto e implícito na história, entendemos o seu significado simbólico, o arquétipo nele presente.

Esses dois exemplos nos mostram que os mitos procuram refletir sobre diversos aspectos da condição humana, nossos sentimentos, ideias, emoções, nosso padrão ético, e que são narrativas, além de fantásticas, ambíguas, que revelam mensagens e informações de um modo indireto, exigindo nossa intervenção e interpretação para que possam ganhar sentido. Mitos devem ser lidos como metáforas, e não de modo literal.

A leitura literal de um símbolo é sua morte, neste caso a leitura literal é a não-leitura, é necessário ir além do texto, além das informações dispostas na superfície, é importante encontrar as pistas, o diálogo com outros mitos de simbologia similar, portanto, a leitura dos mitos na escola é de fundamental importância, por seu caráter alegórico, profundo e metafórico, que aguça a capacidade interpretativa e intuitiva do aluno.

A vida de uma mitologia surge e depende do vigor metafórico e de seus símbolos. Estes transmitem mais do que mero conceito intelectual, pois, pelo caráter interior, eles proporcionam um sentido de participação real na percepção da transcendência. O Símbolo, energizado pela metáfora, transmite não só uma ideia do infinito, mas certa percepção dele (CAMPBELL, 2003, p. 29).

Está certo que em nossa cultura moderna, organizada e racional, o mito ganhou o inglório epíteto de quimera, de algo destituído de valor prático, sendo apenas um conjunto de

narrativas ficcionais ingênuas de povos ditos primitivos que, carentes da racionalidade e imersos da superstição, procuraram explicações para o que não entendiam. Entretanto, os mitos reforçam a ordem moral, apresentam para nós uma imagem consciente do Cosmos e reconciliam as consciências às precondições de sua própria existência (Campbell, 2003).

Os mitos apresentam uma rica possibilidade de leitura em sala de aula, uma experiência singular não apenas presente no texto, mas uma verdadeira incursão pela alma humana, seus desejos e medos, suas angústias e alegrias. Além disso, os mitos são os formadores de nossas crenças atuais e nossa percepção de mundo.

Ainda que os mitos tenham surgido apenas como uma forma de se passar o tempo nas longas noites em volta da fogueira, é certo que se tornaram muito mais que uma diversão aprimorada. As pessoas que formavam as primeiras civilizações desenvolveram mitos. Com o passar do tempo, esses povoados se transformaram em Estados, e seus mitos se transformaram em histórias complexas e interligadas que constituíam a base de intrincados sistemas de crenças. Essas narrativas de deuses e ancestrais passaram a ser um dos princípios organizacionais centrais de tais culturas ditando os rituais religiosos e até a maneira como civilizações inteiras se organizavam (DAVIS, 2015, p. 49-50).

A história já cansou de mostrar ao homem que ignorá-la só trará a ele sofrimento e uma eterna revisão de problemas que se repetirão indefinidamente, tal como no mito de Sísifo.

Os mitos, portanto, poderiam apresentar reflexões importantes a respeito das antigas e eternas questões humanas. Portanto, não podemos deixá-los de fora, mas muito menos lê-los sem responsabilidade, como passatempo, como uma narrativa ingênuas de uma cultura primitiva, algo que denota muito de nosso preconceito em relação aos outros povos, um etnocentrismo que não reflete, mas julga, e nos conduz a uma leitura literal e superficial dos textos sagrados.

Campbell (1990) diz que os mitos ensinam um voltar-se para dentro, para a verdadeira natureza interior. Lá, encontraremos uma diversidade de símbolos a ser decifrada, conteúdos adormecidos que às vezes vêm à tona e não compreendemos o seu significado. Pela leitura dos mitos, podemos ter uma outra visão das artes e da literatura, a própria vida é um ritual mitológico, no qual há vários estágios de iniciação, com as diferentes fases da vida, os desafios que aparecem pelo caminho.

“Quando um juiz adentra o recinto do tribunal e todos levantam, você não está se levantando para o indivíduo, mas para a toga que ele veste e para o papel que ele vai desempenhar” (Campbell, 1990, p. 12).

Sobre esses estágios da vida, há um que cuida exclusivamente da vida do herói, um modelo de narrativa, um arquétipo. Como podemos observá-lo no nosso dia a dia, o que são

as armas mágicas concedidas aos heróis em suas aventuras, o que representa o mentor, qual o papel da morte e ressurreição na trama simbólica? Podemos encontrar paralelos em todos os lugares? Quais? O mito do herói é nosso tema da próxima seção.

4.3 Mitos heroicos e a jornada do herói na sala de aula

O que há de comum em histórias como as do *Teseu e o Minotauro*, *Hércules e Eros e Psiquê* da mitologia grega? Sabemos que todas essas narrativas fazem parte da cultura humana, que nasceram na Grécia clássica, e que foram criadas há muito tempo com o objetivo de explicar fenômenos ou determinados comportamentos humanos. Entretanto, será somente essa a dimensão ou papel social do mito? O certo é que, em todos os exemplos citados, há um conceito comum, uma ideia fundamental que perpassa todas as aventuras e tal ideia nos conduz a um sinuoso caminho para um entendimento profundo de nossa natureza interior, para essa ideia-chave damos o nome de Herói.

Vem do grego e em suas origens significa “proteger e servir” (que, aliás, é o lema do Departamento de Polícia de Los Angeles). Um Herói é alguém que está disposto a sacrificar suas próprias necessidades em favor dos outros, como um pastor que se sacrifica para proteger seu rebanho. Em sua raiz, a ideia de Herói está ligada à abnegação (observe que a palavra herói descreve um personagem central ou protagonista de qualquer gênero) (VOGLER, 2015, p. 67).

Um herói, segundo a ideia acima, está disposto a sacrificar seus interesses por uma ideia/ideal ou por alguém, e sempre visa o interesse do outro, portanto, não há espaço em seu mundo para interesses individuais. A questão do próprio sacrifício é inerente a todas as aventuras de heróis, não há conquista sem ele, não há transcendência sem abrir mão de algo.

Além desse fator marcante, as histórias de heróis geralmente apresentam um padrão, isto é, elas possuem uma constituição própria e um tema recorrente, a esse padrão ou estrutura básica damos o nome de *Jornada do Herói*. Há, nesse modelo, alguns temas fundamentais, como, por exemplo, a chamada para a aventura, o encontro com o mentor, a conquista das armas mágicas, o encontro com o desconhecido/as trevas, a superação dos problemas e o retorno com uma mensagem.

Cristopher Vogler (2015), roteirista e consultor de histórias em Hollywood, utilizando os pressupostos teóricos da psicologia profunda de Carl Gustav Jung e os estudos míticos de Joseph Campbell, produziu um livro intitulado *A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores*, que tinha como objetivo, inicialmente, servir de guia de escrita para autores e pessoas interessadas em criação de roteiros.

Entretanto, como aponta o autor, o livro passou a ter uma outra conotação ou significado, afetando profundamente algumas pessoas que começaram a identificar-se com as funções presentes nas histórias de heróis, reconhecendo nelas algo presente em suas aventuras cotidianas.

Em seu livro, Vogler procura sistematizar as histórias, verificar nelas um padrão, o que pode funcionar como um eficiente instrumento de planejamento de histórias. Entretanto, como o próprio autor aponta, a narrativa ou estrutura mítica não é uma fórmula ou modelo engessado, ele é um instrumento e, a partir da sua criatividade, há a possibilidade de criar “versões infinitas e extremamente variadas” (VOGLER, 2015, p. 16) de narrativas tendo uma forma arquetípica por base. A respeito disso, aponta o autor:

A percepção consciente dos padrões pode ser uma faca de dois gumes, pois é fácil criar clichês e estereótipos impensados a partir dessa matriz. O uso inseguro e desastrado desse modelo pode ser enfadonho e previsível. No entanto, se os escritores absorverem suas ideias e as recriarem a partir de novos insights e combinações surpreendentes, eles serão capazes de inventar formas incríveis e esquemas originais tomando como base elementos antiquíssimos e imutáveis (VOGLER, 2015, p. 16).

O estudioso ainda afirma que há que ignore tais ideias ou sistematizações, pessoas que acreditam ser a criação um processo intuitivo, avesso à regras e tradições. Não há, nesse sentido, um caminho linear ou construído em apenas uma única direção. É inevitável o diálogo com o filme de Spike Jonze e Charlie Kaufman intitulado *Adaptação*, que conta a história do próprio Kaufman tentando adaptar um livro para roteiro.

Ele rejeita fórmulas simplórias, mas é acometido por um bloqueio mental. Em sua tentativa desesperada, busca auxílio com Robert McKee, um estudioso de roteiros. Ao final, Kafman encontra-se envolvido em uma história tomada por clichês, uma crítica evidente à ausência de criatividade na adoção de fórmulas para a criação.

Apesar das críticas, o que presenciamos é uma presença cada vez mais forte da estrutura mítica nas mais variadas histórias. Vogler (2015 p.44) procura uma sistematizar a morfologia das narrativas arquetípicas. A síntese de suas ideias pode ser encontrada no quadro abaixo:

Quadro 1: Estrutura arquetípica

<i>O Herói de Mil Faces</i> (CAMPBELL, 2005)	<i>A Jornada do Escritor</i> (VOGLER, 2006)
1- Partida, separação	1- Primeiro ato
Mundo cotidiano	Mundo comum
Chamado à Aventura	Chamado à aventura
Recusa do Chamado	Recusa do chamado
Ajuda Sobrenatural	Encontro com o mentor
Travessia do Primeiro Limiar	Travessia do primeiro limiar
Barriga da baleia	
2- Descida, Iniciação, Penetração	2- Segundo ato
Estrada de Provas	Testes, Aliados, Inimigos
	Aproximação da Caverna Oculta
Encontro com a Deusa	Provação
A Mulher como Tentação	
Sintonia com o Pai	
Apoteose	
A Grande Conquista	Recompensa
3- Retorno	3- Terceiro Ato
Recusa do Retorno	Caminho de Volta
Vôo Mágico	
Resgate de Dentro	
Travessia do Limiar	
Retorno	
Senhor de Dois mundos	Ressurreição
Liberdade de Viver	Retorno com o Elixir

Mas, como apontamos acima, Vogler não foi o primeiro a estudar comparativamente os mitos. Outros autores, entre antropólogos, psicólogos e estudiosos procuraram avaliar e descrever essas narrativas.

Talvez o mais importante deles tenha sido Joseph Campbell. Em 1949, o livro *O herói de mil faces* fora lançado e tinha como objetivo a projeção do que ele viria a chamar de monomito. Logo nas primeiras páginas do livro, Campbell (2003) indica:

Quer escutemos, com desinteressado deleite, a arenga (semelhante a um sonho) de algum feiticeiro de olhos avermelhados do Congo, ou leiamos, com enlevo cultivado, sutis traduções dos sonetos do místico Lao-Tse; quer decifremos o difícil sentido de um argumento de Santo Tomás de Aquino, quer ainda percebamos, num relance, o brilhante sentido de um conto de fadas esquimó, é sempre com a mesma história – que muda de forma e não obstante é prodigiosamente constante – que nos deparamos, aliada a uma desafiadora e persistente sugestão de que resta muito mais por ser experimentado do que será possível saber ou contar (CAMPBELL, 2003, p. 15).

Ao longo de suas 360 páginas, o livro apresenta uma série inumerável de narrativas de heróis de várias culturas e tempos diversos e, em todas elas, há funções regulares, isto é, uma forma arquetípica presente. Aponta o autor ainda que em todas as épocas, essas histórias têm florescido e apresentam uma chave para interpretar importantes acontecimentos e fases na vida cotidiana do homem.

Os mitos, portanto, segundo o autor, são chaves para os mistérios da vida, pistas para o autoconhecimento ao fornecerem símbolos que levam “o espírito humano a avançar” (CAMPBELL, 2003, p. 21).

Para Campbell (2003), sequer temos que trilhar o caminho, ele já é parte de nós, há no labirinto o novelo de linha, o traçado percorrido pelos heróis de todos os tempos temos apenas

Que seguir o fio da linha do herói. E ali onde pensávamos encontrar uma abominação, encontraremos uma divindade; onde pensávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos; onde pensávamos viajar para o exterior, atingiremos o centro de nossa própria existência; e onde pensávamos estar sozinhos, estaremos com o mundo inteiro (CAMPBELL, 2003, p. 31-32).

As ideias de Campbell com o tempo ganharam enlevo e vigor, vários pesquisadores e curiosos debruçaram-se sobre suas teorias a respeito do estudo comparado dos mitos. Seu arcabouço intelectual e extenso repertório cultural foram fontes de inspiração para centenas de pessoas interessadas na mitologia e seu reflexo no mundo cotidiano.

Havia espaço novamente para os estudos mitológicos e havia uma nova perspectiva, diferente daquela que via o mito apenas como histórias esquisitas de tempos antigos. Agora, o mito estava presente e podia ser visto em vários lugares e ações do dia a dia.

Devido à importância da mitologia para a história da nossa cultura e como meio de compreender os símbolos de nossa própria existência, consideramos importante que os mitos sejam trabalhados e lidos em sala de aula com alunos de idades variadas. Sua leitura e debate podem levar a vários planos de leitura, exercitando a criatividade e a leitura ativa.

Além de, a partir de seu estudo sistemático, servir como suporte para criação de histórias fantásticas e carregadas de mensagens a respeito da vida da pessoa, sua subjetividade e o modo como encara e compreende a vida.

5 LITERATURA APLICADA EM SALA DE AULA: UM PANORAMA SOBRE A METODOLOGIA

A partir do debate entre as teorias explicitadas no capítulo três, a respeito das relações existentes entre a Literatura e a escola, em que evidenciamos a ausência da prática de leitura literária e a promoção da leitura efêmera, centrada apenas em aspectos gramaticais, que não levam em consideração a interação entre autor-texto-leitor, consideramos pertinente reavaliar a prática da leitura literária em sala de aula a partir de uma proposta de intervenção que tenha como objetivo ampliar a competência leitora dos educandos. Para tanto, selecionamos, entre diversos gêneros, a mitologia, e dentro dela, a narrativa arquetípica do herói como suporte para as atividades.

Reiteramos que é de suma importância a prática da leitura de textos literários no ambiente escolar, a fim de ampliar não apenas o repertório cultural do educando, sua visão de mundo, mas contribuir de modo significativo para sua humanização.

Nessa perspectiva, construímos, a partir da discussão das teorias entretecidas, uma pesquisa qualitativo-interpretativa, natureza aplicada e que apresenta como procedimentos a pesquisa-ação, pois procura compreender os problemas no quais os sujeitos estão inseridos e, a partir disso, traçar um planejamento a fim de apresentar uma proposta de intervenção que estabeleça um método que tenha como objetivo um olhar diferente para o ensino, no qual haja um estudo sistematizado, que procure desenvolver estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos textos literários e produção escrita dos alunos.

Temos como aspecto consensual que a leitura é um fator inerente à escola e que deve ser, portanto, trabalhada em todas as suas perspectivas a fim de contribuir de modo significativo para a construção do sujeito leitor ativo, crítico e reflexivo. Para tanto, é necessária uma reflexão sobre o espaço da leitura em sala de aula, quais as estratégias construídas por educadores e especialistas para o trabalho com este modelo textual.

O educador deve sempre refletir sobre sua prática, rever as estratégias para a construção de hipóteses alternativas para o seu trabalho como docente. É a partir desse debate interno, da reflexão sobre a literatura e a escola e a prática docente que podem surgir novos modelos teóricos que podem contribuir significativamente para o surgimento de uma mudança de paradigma em torno da prática educativa.

A ausência da leitura em sala de aula e, mais especificamente, a ausência da leitura literária em práticas pedagógicas insuficientes que afastam os leitores da leitura, considerando-a um fardo e compreendendo a literatura como algo não prático, desconectado

da vida pragmática produzem o cenário ideal para a aplicação de uma proposta que tem como objetivo a aproximação dos leitores para o universo da Literatura. E esse é o nosso objetivo na escola estadual de ensino fundamental do município de Belém – Pará, situada no bairro do Tapanã.

Ao apontar os problemas e identificar o alvo, faz-se necessário apresentar uma proposta que procure intervir para a mudança do cenário e que procure auxiliar no processo de constituição, formação e desenvolvimento do leitor. A proposta se baseia no pressuposto da interação, em que os envolvidos no processo busquem trocar conhecimentos de modo a chegar ao final a um consenso coletivo, além de educar por meio do refinamento de habilidades e competências, pois como defende Solé (1998) o educador deve promover a leitura de modo que os alunos possam, aos poucos, ler os textos com autonomia.

Cabe ressaltar, no entanto, que as teorias evidenciadas neste trabalho são pontos de vista, que inevitavelmente serão substituídas por outras, no longo e interminável processo de construção do conhecimento. Portanto, as teorias apresentadas não pretendem ser perfeitas e infalíveis e o educador deve sempre, adotar o (re)planejamento, a sistematização, sempre que os resultados não forem os esperados.

A autoavaliação é parte significativa do processo, e contribui sobremaneira para ações mais significativas em sala de aula.

Ao final, queremos enfatizar que esta pesquisa repousa sobre o aspecto da interação, a partir da teoria conciliatória, que valorize tanto os aspectos inseridos no universo do texto, em sua superfície, quanto aos conhecimentos construídos pelo leitor, um equilíbrio que tem como objetivo a promoção da leitura literária na escola.

Entretanto, antes de debatermos a proposta e sua execução na escola, vamos apresentar a abordagem metodológica da pesquisa e depois conhecer um pouco a realidade na qual estamos inseridos, o universo dos alunos, a escola, o trabalho dos professores - todos colaboradores desse trabalho final de curso.

5.1 A metodologia

A seguir evidenciamos de modo detalhado o percurso metodológico do trabalho de pesquisa. Apresentamos, primeiramente, os pressupostos referentes à caracterização da pesquisa, a fim de delimitarmos sua abordagem metodológica. Posteriormente, haverá uma seção em que delineamos o contexto da pesquisa (os sujeitos, o local em que ela foi realizada e outras informações).

Em seguida, iremos expor as razões da escolha do gênero e dos textos selecionados para este trabalho. Por fim, faremos a exposição dos resultados da pesquisa, com os dados da aplicação das atividades realizadas nas escolas.

5.1.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa é, segundo Demo (2006), um princípio científico e educativo de natureza emancipatória e, como tal, deveria ser expandida, devido ao seu caráter democrático e plural. Para o autor, a pesquisa não deveria estar restrita apenas a alguns iniciados ou a “castas raras e superiores (DEMO, 2006, p. 9), mas necessitaria de um alcance alternativo, para fins de desmistificá-la, tornando-a assim cotidiana e acessível. Mas, para que isso seja possível, é necessário a construção de um diálogo contínuo com a realidade, o que viabilizará, segundo o autor, uma reconstrução da realidade social, e não apenas sua produção.

Por seu caráter dialógico, baseado na compreensão da realidade por meio de relatos de experiências, crenças e valores de um determinado grupo, adotamos em nossa proposta a pesquisa qualitativa que, entre suas especificidades, enfatiza o aspecto interativo entre o pesquisador, as pessoas e os locais pesquisados. A pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fenômenos humanos e as interações sociais e, com base na relação entre subjetividade e realidade, procura, por meio de variadas estratégias de coletas de informações, interpretar os dados apresentados, procurando levar em consideração o contexto e a relação entre os envolvidos na pesquisa. Minayo (1994, p. 21-22) afirma que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além da flexibilidade e sua natureza holística, a pesquisa qualitativa, como sugere Patton (1986), procura dar ênfase especial ao papel do pesquisador no processo de investigação, sempre em um contato prolongado com o campo e seu objeto de estudo. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), ao mesmo tempo o sujeito e objeto de suas pesquisas e, baseado em um fenômeno especificamente, procura compreender, descrever e observá-lo, obtendo como resultado às vezes dados imprevisíveis.

Como destaca Richardson (1999) a pesquisa qualitativa tem como objetivo [...] o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno". (RICHARDSON, 1999, p. 102). Portanto, o pesquisador se envolve, procura analisar continuamente os dados e imerge no contexto pesquisado em busca de novas informações, dados imprevisíveis que vão surgindo ao longo do trabalho, o que faz com que muitas vezes o trabalho necessite de reajuste ou reavaliação.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e quanto aos objetivos é um trabalho de pesquisa exploratória, pois apresenta não apenas levantamento bibliográfico, mas também realiza entrevistas e conversas informais com os envolvidos, de modo a criar maior familiaridade com o problema evidenciado e assim traçar estratégias para que os dados coletados possam ser analisados com maior precisão.

Já em relação aos procedimentos, por apresentar um caráter de reflexão sobre o cotidiano na escola e a prática docente e procurar métodos e caminhos que tenham como o intuito melhorar o processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que a presente pesquisa assume a forma de pesquisa-ação.

Além de trazer para o pesquisador um olhar para sua metodologia de trabalho, a pesquisa-ação tem como característica a participação de todos os envolvidos no processo de construção das atividades da pesquisa. Entre as modalidades existentes em pesquisa-ação, seguimos o modelo da pesquisa-ação prática na qual, segundo Tripp (2005), os pesquisadores estabelecem seus próprios critérios a fim de garantir a eficiência e qualidade na pesquisa. O objetivo final é sempre adotar mudanças para a promoção da autonomia e o interesse pelo processo educativo. Sobre a pesquisa-ação, Thiollent enfatiza:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p.14).

Ao observar, conhecer a realidade e o contexto, procuramos por meio do diálogo uma explicação do problema e apresentar propostas para uma mudança de perspectiva. O problema em questão é a ausência da prática de leitura de textos literários em sala de aula. Com o texto literário perdendo espaço na escola, local privilegiado para a promoção da leitura, há uma lacuna na formação e desenvolvimento dos leitores, pois o texto literário apresenta em sua especificidade o caráter plurissignificativo, o que possibilita vários planos de leitura.

De forma a aliar a teoria à prática, e refletir sobre a prática pedagógica, adotando mudanças para a aquisição da leitura, procuramos testar a eficiência da proposta de intervenção construída nessa pesquisa de modo a verificar se contribui ou não para o desenvolvimento de habilidades leitoras e para a competência textual no que diz respeito à produção de textos.

5.1.2 O reconhecimento de campo: um olhar humano para a escola e seu contexto – O objeto da pesquisa

Para compreender melhor a realidade dos alunos e do trabalho docente na escola, adotamos alguns procedimentos a fim de que, ao final, elaborássemos uma proposta de intervenção que procurasse aproximar os alunos do universo literário.

Utilizamos questionários (disponíveis em anexo) com perguntas que levavam em consideração do trabalho da Literatura em sala de aula e se havia ou não projetos na escola que incentivassem a leitura. Além dos questionários e conversas informais, avaliamos o espaço físico da escola e se há recursos à disposição do professor. Essas informações foram coletadas com a equipe pedagógica, com os professores colaboradores da pesquisa, alunos e demais servidores.

A instituição escolar fica localizada no bairro do Tapanã, na cidade de Belém, em um bairro periférico, no qual habitam mais de 66 mil pessoas, segundo o censo demográfico do IBGE (2010). A área é considerada perigosa pela comunidade. Há pouco saneamento básico, praticamente inexistente, segundo os moradores, iluminação pública precária e ausência de políticas públicas que visem garantir os direitos básicos do cidadão, como saúde e educação.

A escola funciona nos três turnos e está sempre com seus portões fechados, visando garantir a segurança dos alunos e servidores. A violência preocupa pais, educadores, pedagogos e os discentes. No entanto, este não é o único problema enfrentado pela escola, que apresenta condições inadequadas de funcionamento, com salas pequenas e com um número expressivo de alunos em cada ambiente.

Além desse fato, as salas não apresentam portas e, segundo os relatos, há um número elevado de professores que se ausentam por diversos motivos, o que impossibilita o controle dos discentes que, ociosos, circulam pela escola, tornando difíceis as atividades educativas na instituição, devido ao barulho e à indisciplina. Cabe ressaltar, que há somente uma coordenadora responsável pelo turno da manhã, estando a direção presente somente nos turnos da tarde e noite.

Na turma escolhida para a aplicação das atividades, do matutino, são cerca de 40 alunos que convivem em um espaço pequeno, em que há dificuldade de circulação, o que impossibilita qualquer tipo de organização diferente em sala. Outro problema é o calor, pois a sala é totalmente fechada e conta apenas com uma única janela.

Certamente, é um ambiente pouco convidativo à produção do conhecimento. Quanto aos recursos, um professor aponta: “Não temos livro didático para todos os alunos. Biblioteca sempre fechada. Direção nova – Falta de continuidade nos projetos” (CARLOS³, professor de Língua Portuguesa).

Mesmo com esses problemas estruturais, o colégio é considerado de médio porte e apresenta cerca de 14 salas de aula e funciona nos três turnos e atendendo, no ano de 2015-2016, a um número aproximado de 590 alunos em cada turno.

Possui uma quadra poliesportiva, auditório, uma biblioteca, que permanece fechada, pois, segundo a coordenação pedagógica, a servidora lotada no espaço se encontra de licença, fora o fato de os projetos vinculados à biblioteca terem sido suspensos, como afirma um professor: “Os projetos que existiam eram vinculados à biblioteca: A Crônica na minha vida, O jornal, Rádio escola, classificados poéticos” (CARLOS, educador).

Além disso, conta com o corpo docente de mais de 20 professores a cada turno, além de serventes, pessoas responsáveis pela merenda escolar, agente de portaria, etc. O corpo administrativo é composto por um diretor geral, responsável pelos três turnos e um vice-diretor, que ainda seria lotado.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

A proposta de intervenção foi elaborada a partir da ideia de que leitores nessa faixa etária, entre treze e quatorze anos, possuem uma certa proximidade com a leitura ou contato de textos ligados à jornada do herói ou de caráter fantástico e que, por ainda serem leitores em formação, isto é, ainda iniciantes, não foram totalmente fisgados para o universo literário. Além dos discentes, procuramos traçar o perfil do educador responsável pela disciplina de Língua Portuguesa na turma escolhida para a pesquisa.

Os jovens apresentam o seguinte perfil: idade entre treze e catorze anos, devidamente matriculados em uma escola estadual de ensino fundamental da rede pública de ensino,

³ A fim de preservar a identidades dos envolvidos na pesquisa, optamos por nomes fictícios. Portanto, o nome dos professores, alunos, técnicos não são verdadeiros.

localizada no município de Belém-PA. São residentes em bairros periféricos do município, situado em um contexto de violência e outros graves problemas sociais.

O não contato com a leitura literária, a ausência da leitura de textos diversificados em sala, o ensino burocrático de nomenclatura e conceitos abstratos geralmente afastam os alunos do conhecimento e a descoberta da língua a qual usam em seu cotidiano. Como aponta a coordenadora pedagógica, os alunos “apenas decodificam os textos, apresentam muitas dificuldades na leitura”.

Já o professor apresenta um amplo período de experiência profissional, com cerca de 16 anos na atividade como docente, entretanto, atua há oito anos na esfera estadual. Coursou seu ensino fundamental e médio em escola privada e a graduação na Universidade Federal do Ceará. Possui título de especialista e relata que escolheu o curso de Letras por possuir boas referências, ter bons professores que o guiaram no caminho. Tem apreço pelos gêneros literários crônica e poema e tem o hábito da leitura.

Um dado interessante quanto à experiência como leitor do educador, é que o gosto pela leitura surgiu em casa, na arte de contar de histórias. Como evidenciamos em outros capítulos, um professor leitor, com amplo repertório, é um caminho para a formação de leitores.

Diante dos relatos do professor e alunos e a partir das observações coletadas na pesquisa, evidenciamos que a leitura dos textos literários em e a concepção de leitura que predomina nas escolas ainda é aquela que atende apenas aos níveis superficiais do texto, a fácil localização de informações e a ausência de atividades que contemplem a construção de estratégias e habilidades de leitura.

Em contraposição a este quadro, acreditamos ser de suma importância a prática da leitura diversificada, que leve em consideração o uso variado de textos que estejam conectados à realidade e que possam motivar os jovens a se interessarem mais pelo universo da Literatura.

Nesse sentido, a importância da leitura de textos literários no âmbito escolar, isto é, sua vivência na escola, em suas variáveis e possibilidades, em diversificados planos de leitura, gera um aprofundamento da visão de mundo e reflexão e debate constantes sobre temas universais de interesse humano.

5.3 Composição do corpus: instrumento de coleta de dados para análise

A composição do corpus da pesquisa se deu por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como:

- Entrevista informais com a direção da escola, com educadores e alunos;
- A coleta de dados mediante a realização da oficina “A mitologia na sala de aula: a narrativa arquetípica para a formação e desenvolvimento de leitores” no local da pesquisa, bem como as técnicas instrumentais tais como questionários, vídeos, assim como a pesquisa bibliográfica e de campo. Nessa perspectiva, a abordagem do método será de ação indutiva e dedutiva tendo em vista que haverá um caráter de observação dos fatos bem como a dedução destes.
- O discurso construído pelos professores por meio de relato de experiência sobre como se efetiva o trabalho com a leitura no contexto escolar. Também foram observados os relatos dos alunos e sua experiência com a literatura em sala de aula durante sua vida escolar.
- Os questionários respondidos pelos os alunos, que serão estudados e interpretados, a partir dos referenciais teórico adotados, correlacionados com as concepções dos autores.

5.4 O percurso da pesquisa

A organização do trabalho em questão obedece à seguinte plano estrutura/composição: (1) Considerações iniciais e fundamentação teórica; (2) Estrutura metodológica da pesquisa; (3) Análises dos dados coletados; (4) Construção da proposta de intervenção com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa - Baseada no ensino de estratégias de compreensão leitora de textos mitológicos (5) Resultados obtidos a partir da aplicação das atividades em sala.

Diante disso, dispomo-nos em investigar: (1) Como a escola realiza o seu trabalho com a leitura e a leitura de textos literários; (2) Há algum projeto escolar que incentive a prática da leitura na escola; (3) Como é estabelecida a metodologia do professor em sala de aula quanto à leitura de textos literários. (4) Coleta de dados a partir de entrevistas informais com a equipe técnica da escola, educadores e alunos; (5) Relatos de experiência dos sujeitos da pesquisa; (6) Análise de dados da aplicação da pesquisa na escola.

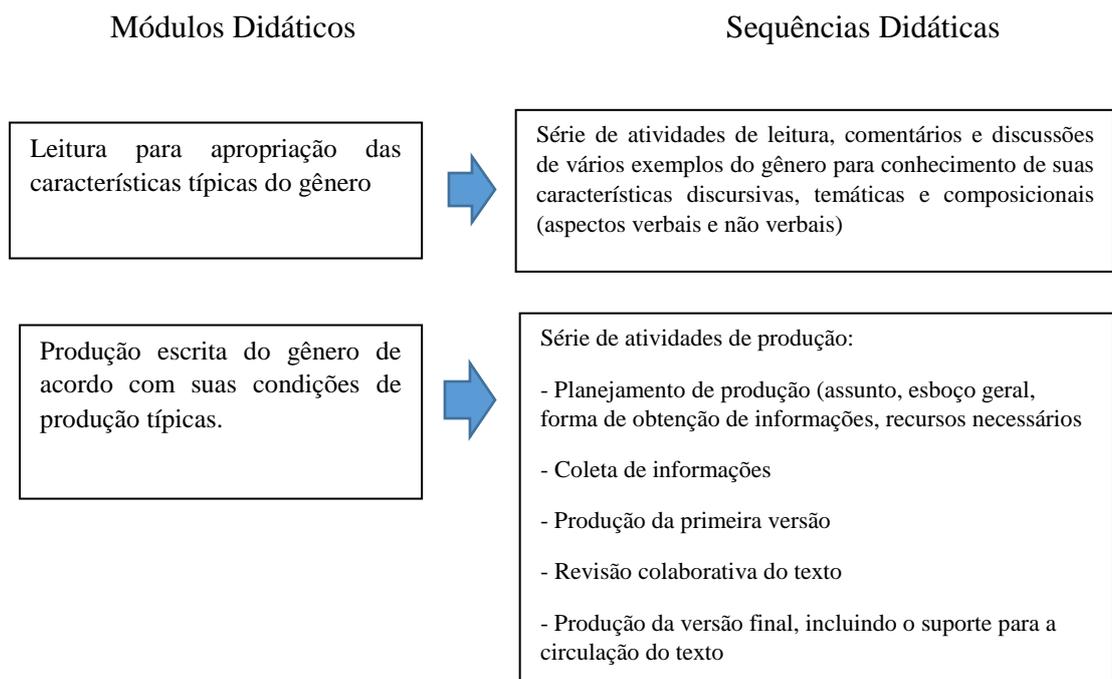
5.5 Fundamentação teórica da proposta de intervenção: o entrelaçamento de teorias e sua aplicação

Nesta seção vamos apresentar de modo sucinto os procedimentos metodológicos da proposta de intervenção e do tipo de pesquisa. O objetivo desse trabalho, como apontamos na introdução, é desenvolver e ampliar as habilidades e competências em termos de leitura e escrita em alunos do 8º ano do ensino fundamental.

O trabalho procura realizar uma análise da prática da leitura realizada nas escolas e apresenta uma proposta de intervenção com base em Lopes-Rossi (2011), Solé (1998) e Cosson (2012) que será aplicada em uma escola estadual de ensino fundamental regular em Belém - PA. Vamos, de modo sucinto, explicitar alguns traços mais característicos das teorias que entretencem nosso trabalho.

Lopes-Rossi (2011) expõe e comenta alguns projetos desenvolvidos por pesquisadores orientados por ela e que resultaram em avanços importantes em termos do ensino pautado nos gêneros discursivos. Enfatiza a teórica que tais projetos, executados em módulos, desenvolveram as habilidades dos educandos quanto à leitura e à produção textual.

Reitera ainda que nem sempre o trabalho com a leitura irá pressupor uma atividade escrita, porém, caso o educador opte por atividades escritas, deve planejar/sistematizar suas atividades em módulos de leitura. O esquema a seguir, extraído de Lopes-Rossi (2011, p. 72) coloca em evidência as atividades em sistemas modulares:



Divulgação para o público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero



Série de providências para efetivar a circulação de produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Segundo a autora, o trabalho neste modelo, em módulo de leitura “deve levar o aluno a discutir, comentar, e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

É ainda importante, segundo a teórica, que o educador sempre leve os textos originais para sala de aula, isto é, que o docente entenda a necessidade de levar os textos em seus suportes originais. Quanto às “características discursivas”, Lopes-Rossi propõe alguns questionamentos que devem ser feitos no momento da leitura do texto:

podemos entender as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo: quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê este gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar o texto? Que influência pode ter sofrido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

Este primeiro momento criará ou produzirá, segundo a autora, uma série de inferências a respeito das escolhas linguísticas, do estilo, a formação de hipóteses, previsão sobre os textos, e isto significa criar uma relação mais interativa com os elementos textuais e que estão além do texto, fora de sua superfície.

A partir do momento em que o aluno tem contato com uma variedade de textos do mesmo gênero discursivo, ele passa a comparar, seleciona melhor as informações, observa o tom e os traços característicos de cada autor e gênero.

Na proposta de intervenção elaborada haverá questões dessa natureza para que haja maior dinamicidade no trato com o texto e maior conhecimento a respeito de suas características mais importantes.

A linguista enfatiza ainda que o primeiro módulo é essencial, pois “contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto de leitura, isoladamente, não vai transformar o leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente)” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75). Na sequência das atividades de leitura, o docente precisa também orientar seus alunos quanto ao aspecto temático, como

Sua forma de organização (distribuição das informações) e sua composição geral, que inclui determinados elementos não verbais, como: cor, padrão gráfico, (diagramação típica), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou recursos. Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também representa características determinadas (um papel com determinada gramatura e tamanho, um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista,

um jornal). Essas observações remetem a aspectos das condições de produção e circulação do gênero (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

Em relação ao módulo de leitura é importante considerar o trabalho coletivo, todos os trabalhos e atividades devem ser feitos em pequenos grupos, de modo a dividir as responsabilidades, além de valorizar a prática da interação e da colaboração entre os envolvidos no processo.

O educador deve considerar também que os alunos necessitam apropriar-se dos textos e, para tanto, pesquisas de natureza diversa são necessárias. Mas não basta apenas o trabalho ser coletivo, ele precisa ser revisado, refeito, considerando a escrita como um processo, como uma prática contínua para que seja efetiva e significativa.

Cabe ao docente, então, avaliar as produções de modo a identificar os problemas mais urgentes, a fim de que surjam novas propostas com o intuito de dirimir tais dificuldades. Ao final, o professor precisa compreender a necessidade de divulgar as produções dos alunos para a comunidade escolar, o que contribuirá de modo substancial para sua autoestima, a valorização de seu trabalho.

Outra teórica que escolhemos para embasar nossa proposta de intervenção foi a educadora espanhola Isabel Solé (1998) que em seu livro *Estratégias de leitura* aponta o uso de estratégias para o desenvolvimento de habilidades leituras dos alunos. Para a autora, a leitura pode ser ensinada, mas precisa, antes de tudo, que esteja conectada a uma atividade de leitura significativa.

Para tanto, o docente precisa criar condições para que essas atividades ocorram, com o intuito de o aluno presenciar como a leitura do texto é realizada, como ele pode (o professor), em um texto, revelar algo ainda não presente ou consciente na leitura do aluno. Então, temos as estratégias que levarão a esse refinamento da habilidade leitora. Podemos sintetizá-las da seguinte forma:

Antes da leitura:

- Motivação para a leitura – Deve haver um sentido para a leitura;
- Ler com o objetivo de identificar as informações de modo preciso;
- Antecipar o tema ou ideia nuclear dos textos lidos a partir de elementos como o título, subtítulo, do exame de imagens, de gráficos e outros.
- Avaliar o conhecimento prévio do aluno;
- Estabelecer previsões sobre o texto;
- Promover perguntar a respeito do texto.

- Considerar o autor, o suporte, o contexto e outros elementos envolvidos no processo de construção dos sentidos do texto.

Durante a leitura:

- Leitura compartilhada;
- Formular previsões e perguntas sobre o texto lido;
- Estabelecer possíveis dúvidas sobre o texto;
- Resumo das ideias principais e localização da ideia central.
- Promoção da leitura independente – sem a intervenção do docente.
- Confirmação ou não das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
- Construção de inferências a partir do repertório do aluno, seu conhecimento de mundo;
- Construção do sentido global do texto;
- Traços que revelem o posicionamento do autor e os aspectos ideológicos presentes nos textos;

Depois da leitura:

- Ênfase na ideia central;
- Prática do resumo;
- Além de responder perguntas, procurar formulá-las;
- Avaliação sobre o texto, julgamentos a respeito de sua constituição, tema, etc.

O último autor que serve de base para nossa proposta é o teórico da Literatura Rildo Cosson (2014) e sua proposta de letramento literário que apresenta como metodologia para a promoção da leitura literária nas escolas os círculos de leitura, uma espécie de comunidade de leitores, reunidos em torno de um objetivo: a compreensão e interpretação de uma obra literária em seus múltiplos sentidos.

Em sua obra *Círculos de leitura e letramento literário*, o autor estabelece uma série de sugestões de estratégias que podem ser usadas pelo professor em sala de aula para o trabalho com o texto. Elencamos algumas que serão utilizadas em nossa proposta de intervenção.

- Leitura em voz alta. Leitura modulada, dramatizada, encenada dos textos lidos em sala de aula;

- A interação e a participação, em que há a apresentação do livro, predições sobre a leitura que será realizada;
- Estratégias de leitura. Segundo o autor, o número de estratégias varia para cada autor e elenca cinco estratégias para uma leitura construtiva: 1) ativação do conhecimento prévio; 2) Conexão – momento por meio do qual “o leitor estabelece associações pessoais com o texto, tal como se lembrar de um episódio vivido ou narrado por alguém (COSSON, 2014, p. 117);
- Inferência, pistas espalhadas pelo texto que permitem chegar a uma conclusão;
- Visualização – É a “construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, o que demanda, obviamente, recorrer à experiência de mundo do leitor” (COSSON, 2014, p. 117).

Todos esses pressupostos teóricos irão figurar em um momento ou outro em nossa proposta de intervenção. A ideia era selecionar o que havia de melhor nas teorias elencadas acima e colocá-las para funcionar de modo coletivo, em interação.

Entretanto, antes da aplicação da proposta, realizamos uma avaliação diagnóstica com questionários para o professor e para os alunos a fim de observar como a instituição escolar realiza o trabalho com a leitura, se há espaços convidativos para a leitura na escola, se existem projetos que envolvam a leitura. O objetivo é traçar um perfil dos leitores na escola. Além dos questionários, os relatos de experiências dos alunos e professores durante conversas informais a respeito do contato (e ensino de) com a literatura na escola servirão como aporte para a análise do perfil dos envolvidos no processo.

Estabelecido o panorama sobre a questão metodológica e a natureza da pesquisa, o olhar voltado para o contexto e os sujeitos participantes, além da fundamentação teórica e o entrelaçamento de teorias para a constituição da proposta de intervenção, debatidos nesse capítulo, seguimos agora para o resultado da avaliação diagnóstica, mencionada acima, obtido a partir dos relatos de alunos, educadores e demais envolvidos no processo.

6 DOS RELATOS DOS ALUNOS E PROFESSORES À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RESULTADO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

Antes de chegar à proposta de intervenção, era necessário conhecer a escola e as necessidades dos alunos, seus anseios e dificuldades quanto à leitura no ambiente escolar para que pudéssemos traçar as estratégias para a elaboração da proposta de intervenção. Para que isso fosse possível, adotamos algumas estratégias que nos ajudaram na coleta de informações. Entre os métodos, os questionários e as conversas informais, em entrevistas curtas, foram os que nos forneceram dados mais relevantes.

Não houve, por parte da comunidade escolar, resistência quanto à figura de um pesquisador na instituição e tanto o professor quanto a equipe pedagógica apoiaram a execução das atividades.

A partir dos relatos, da análise das respostas dos questionários e em conversas informais, traçamos o perfil dos educandos e também dos profissionais envolvidos no processo de ensino de língua materna nas escolas. O objetivo dos questionários, neste primeiro momento, é o de verificar a relação dos alunos com a Literatura e a prática da leitura, se havia na escola projetos que os estimulassem a ler, como era trabalhado o texto literário pelo professor.

Cabe ressaltar que, com o intuito de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, adotamos nomes fictícios. Os modelos de questionários tanto para os educadores colaboradores quanto para os alunos estão disponíveis nos apêndices.

Em relação aos educadores, tomamos conhecimento dos problemas enfrentados por eles em seu cotidiano escolar. Problemas já conhecidos e persistentes. Entre eles, a ausência de recursos e o esquecimento do poder público a respeito de sua situação, fatores que incomodam os educadores e, segundo eles, responsáveis pelos problemas no trabalho. “Infelizmente a grande maioria dos alunos do 8º ano não tem o hábito da leitura. No início do ano é bem complicado. Com o passar dos meses, eles conseguem reconhecer e gostar da leitura. A metodologia é boa, mas a falta de recursos torna-a lenta”. (CARLOS⁴, professor colaborador).

O educador denunciou ainda a falta de livros paradidáticos e informou-nos que solicita aos pais dos alunos a compra dos livros, pois não há disponibilidade na escola. Sobre a metodologia empregada nas aulas, o docente enfatizou que o texto literário é trabalhado nas

⁴ Todos os nomes citados nesta seção são fictícios, a fim de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

aulas e que há um planejamento por área em que “são selecionados temas e assuntos que serão trabalhados durante o ano letivo. Os textos literários são organizados de acordo com o tema e assunto. São feitos debates e leitura para compreensão dos textos são propostas produção, recriações do texto”. (CARLOS, docente colaborador)

Já os alunos apresentaram relatos interessantes a respeito de sua relação (ou ausência) com (de) leitura e Literatura na escola. Era importante reconhecer quais os tipos de textos que mais gostam, se o texto literário era trabalhado na escola e se haviam participado de projetos de leitura na escola ou em outro momento da vida como estudante. Apresentamos a seguir alguns pequenos, mas significativos relatos. A primeira pergunta tratava sobre como os textos literários eram trabalhados na escola e se haviam participado de algum projeto de leitura e escrita em alguma instituição de ensino.

São bem poucos e muito raro ter a literatura sim, já participei, queria participar mais vezes. A literatura é como uma necessidade que muitos precisam, é trabalhado como se fosse uma simples obrigação. (BIANCA, 13 anos, grifo nosso)

Sim, numa prova ele passou o texto e no dia seguinte faz uma prova pra gente fala o que agente achou do livro. (REGINA, 13 anos, grifo nosso)

Olha, já oi boatos que são legais, mas nunca participei, mas espero ter também oportunidades na próxima. (MARIANE, 13 anos, grifo nosso)

O texto literário é trabalhado pelo professor de língua portuguesa geralmente como trabalho. Não, nunca participei (KARLA, 13 anos, grifo nosso).

Os relatos evidenciam a prática em que o educador apenas procura utilizar o texto literário como instrumento de avaliação, em que há a resolução de atividades sem qualquer motivação ou leitura reflexiva do texto. Não há, nesse sentido, o encontro com o texto literário, a exploração de seu rico potencial significativo. Essas práticas reiteram o que apontamos em capítulos anteriores sobre a ausência do letramento literário nas escolas e contribuem de maneira substancial para o distanciamento do aluno em relação à Literatura.

Cosson (2012) condena este tipo de prática e afirma que a leitura literária não deve ter como objetivo a realização de provas ou a leitura apenas como instrumento de avaliação. O letramento literário está além disso, pois o seu compromisso maior é o de formar um leitor autônomo, crítico e reflexivo. Mas para que essa realidade se torne possível é importante que os gestores públicos procurem debater com a comunidade escolar sobre a importância na formação e desenvolvimento de leitores críticos e auxiliem os educadores a desenvolver estratégias para a leitura literária.

Para que isso aconteça, é necessário investimento na formação do professor, para que ele possa atuar como verdadeiro mediador no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, na contramão desses relatos, temos outros que apontam aspectos positivos no trabalho do educador.

Quando eu estudava em outra escola a leitura era pouco utilizada, no 8º ano que comeseu a ser mais utilizado, não, mas gostaria. (KARLA, 13 anos)
 O professor passa texto literário e a gente conversa sobre o assunto (ALINE, 13 anos).
 Sim o professor passar muitas coisas sobre leitura ele sempre achar um assunto que chame nossa atenção (CAMILA, 13 anos).

Em vários depoimentos, há uma frase constante, que ressoa tímida, mas muito importante: “não tive a oportunidade”. Como apontamos acima, no relato do professor, os projetos de leitura na escola foram suspensos devido à política estadual de reduzir o tempo para essas atividades nas escolas.

Projetos como “A crônica na minha vida”; “O jornal”; “Rádio escola”; “Classificados poéticos” foram extintos. Ao dizer que nunca teve a oportunidade, o aluno se mostra disposto a ter contato com os livros, não há falta de interesse, há, sim, a ausência de medidas educativas que possam promover o acesso deles aos livros.

Interessante é notar que tanto os professores quanto os alunos disseram que a biblioteca da escola está sempre fechada, que não há atividades neste espaço. Quando isso acontece, a escola deixa de ser o espaço privilegiado para o encontro com a leitura, e torna-se apenas uma instituição burocrática e destoante do seu verdadeiro papel.

Já em relação ao interesse pelos livros, os discentes, em sua maioria, disseram que o gosto pela leitura surgiu em casa. Entretanto, apontaram que seus responsáveis não procuravam ler livros para eles, pois não tinham tempo ou condições de ler. Outros indicaram ainda que mesmo que alguém em casa não pudesse ler, havia livros à disposição.

Ainda houve os que apontaram a escola como o local no qual tiveram seu primeiro contato com a leitura. Quanto à importância da leitura na escola, uma das alunas participantes da pesquisa afirma: “Atualmente poucos adolescentes e jovens se interessão pela leitura, então usa a leitura em sala de aula tem sido uma forma de aproxima eles dos livros” (CAROL, 13 anos).

As respostas dos alunos indicam que há trabalho com a leitura em sala de aula, entretanto, este trabalho ainda é incipiente, tímido e precisa de maior incentivo no ambiente escolar. Em conversas informais com os educadores, houve um debate a respeito da ênfase na leitura eferente, em detrimento da leitura estética, isto é, no trabalho com o texto, seja literário ou não, há sempre ao final um retorno aos aspectos puramente técnicos, gramaticais, pois a leitura ainda é considerada como um meio de preencher o tempo da aula. “Nos livros

didáticos, encontramos mais as questões de gramática e leitura, há sempre um modo de classificar o substantivo, o adjetivo” (JORGE, educador).

Em contraposição a estes relatos, consideramos que é fundamental a leitura de Literatura em sala de aula pelos motivos já expostos em capítulos anteriores. Não basta apenas encontrar os temas presentes nos textos, a ideia central, os marcadores linguísticos que ajudam no processo de construção dos sentidos, todos esses fatores devem ser levados em consideração, mas há algo mais importante em jogo, a leitura para além do texto, a metaleitura, que é capaz de explorar o texto em diferentes perspectivas, que abre novas possibilidades, atualiza o texto para o contexto atual.

Para tanto, o professor precisa não apenas ampliar o seu conhecimento enciclopédico, mas há uma necessidade de entrelaçamento das informações, conexões, que permitam, a partir de ideias anteriores, gerar um ponto de vista novo, ler o que ainda não foi lido no texto.

Entretanto, para que haja possibilidade de construção dessa nova realidade, é fundamental que repensemos o papel do professor como mediador. Não é possível para um educador, por exemplo, sistematizar suas aulas, planejá-las, organizar os conteúdos e ler, pois há sempre uma extenuante carga de trabalho a ser cumprida.

Nos relatos dos colegas, isso ficou muito marcado e percebemos a partir dos questionários que há um desconforto quando perguntados sobre que tipo de metodologia utilizam para trabalhar o texto literário. Geralmente, as respostas são superficiais e demonstram a insegurança do profissional ante a especificidade do texto literário. E este é um ponto a considerar, pois se o professor não é leitor, se não há tempo para manusear o texto em seu cotidiano, então como poderá incentivar a prática da leitura nas aulas?

Cabe reiterar e enfatizar que a culpa não é só do profissional de educação. Muito pelo contrário, ao entrar em sala de aula para aplicação dos questionários observamos que havia cerca de 40 alunos reunidos em um espaço diminuto, de difícil circulação, além do calor insuportável em uma sala na qual a ventilação é quase inexistente.

Diante desse quadro abusivo e brutal imposto pelo sistema, de um governo que não prioriza a educação, não há que esperar resultados satisfatórios. Mas é notório que, quando os resultados chegam, e são ruins, a responsabilidade sempre cai nas costas do professor responsável.

A partir do debate com os relatos e questionários aplicados, adveio a necessidade e de um trabalho que alie o estudo sistematizado, planejado, à prática da leitura de textos literários em sala de aula. E é o que defendemos no presente projeto, a leitura de textos

literários a partir do ensino de estratégias que visem levar o aluno a expandir os seus possíveis planos de leitura.

Como diz Solé (1998), as estratégias podem ser ensinadas e, em meio a este caminho, o professor será o guia, conduzirá o leitor pelo labirinto do texto, mas ao final, como todo bom mestre e guia, ele deixará que o discípulo caminhe sozinho, com autonomia. É esse o nosso objetivo e, para que isso fosse possível, escolhemos dois textos mitológicos para as atividades aplicadas em sala de aula. Justificamos nossa escolha na seção a seguir.

6.1 A escolha dos textos da proposta de intervenção

Após as reflexões sobre os problemas enfrentados por educadores e especialistas em educação no que tange a prática de leitura e escrita no ambiente escolar e quanto à formação do leitor crítico e seu desenvolvimento, procuramos aliar todo o aspecto teórico e investigativo da pesquisa à prática, à intervenção, a partir de uma proposta de leitura de textos que procurassem desafiar o aluno e que o motivassem e o conduzissem à reflexão. Compreendendo o texto literário como um artefato linguístico em que a língua se realiza mais plenamente, em múltiplas possibilidades, construímos uma proposta que procurou levar para a sala de aula a leitura de textos mitológicos de culturas diversas.

Em todas as etapas dos módulos da proposta, tentamos estimular os alunos, motivá-los e, fundamentalmente, desafiá-los a fim de que pudessem comparar os textos, analisar a sua estrutura e refletir sobre os significados implícitos e simbólicos existentes neles. O objetivo primário da proposta era ampliar o conhecimento dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental quanto à Jornada do Herói – por extensão, de formar leitores e exercitar habilidades de reconhecimento de estruturas narrativas mais gerais, que permitissem, em suas leituras futuras, privadas ou escolares, uma maior capacidade de percepção de intertextualidades e da importância dos modelos arquetípicos para nossa cultura contemporânea. Reconhecemos, ainda, que o modelo da jornada se manifesta em diversos gêneros: quadrinhos, contos de fadas, narrativas de ficção científica, etc. Optamos pelo mito para o trabalho em sala de aula. Entretanto, há momentos da proposta no qual há o diálogo com outros gêneros, a fim de enriquecer as atividades e dar a elas um caráter mais dinâmico.

Primeiramente, foram considerados os aspectos autorais, estruturais e sociais tais como a finalidade do texto, se há autores, a quem se destina, por qual motivo é importante conhecer essas histórias e qual a razão de as narrativas de heróis encontrarem sempre um padrão/modelo universal, quais os temas fundamentais presentes nos mitos etc. Após esse

estudo, apresentamos a estrutura da jornada arquetípica do herói na mitologia. Além disso, outros conteúdos foram explicitados ao longo da jornada, como, por exemplo, os elementos da narrativa, a construção de um personagem, o herói como protagonista, o antagonista ou vilão, a ideia de espaço, a construção do tempo.

A partir de debates sobre o funcionamento do código, procuramos ampliar nos alunos a consciência linguística. Para tanto, o debate dos textos foi um recurso importante, no qual procuramos conscientizar os discentes a atentarem para marcas importantes que operam na construção de sentidos de uma narrativa, como, por exemplo, a construção do tempo, os fatores descritivos, adjetivos etc. Interligados aos fatores acima, realizamos uma breve exposição para os alunos sobre algumas interpretações dos mitos, do ponto de vista simbólico/metafórico. É importante ressaltar que não se trata de propor uma fórmula, um conceito engessado ou cristalizado do tipo de narrativa apresentado. O trabalho com o mito, na perspectiva da Jornada do Herói, é um ponto de partida, uma referência. Assim, em nossas atividades, vamos, a partir das várias referências, construindo um caminho para a elaboração dos textos.

Nesse sentido, apontamos também a importância da revisão constante do texto produzidos pelos alunos. As diversas informações interagem e apresentam ao educando uma rede de conceitos que ele poderá utilizar/manipular quando julgar conveniente. Também, a escolha desse tipo de estrutura de texto se deu pelo contato constante que o discente tem com ele, seja em filmes, romances, animações etc. Portanto, a leitura parte de algo previamente conhecido, em que os conceitos e informações prévios formam pontes conceituais que aproximam o aluno do texto e, a partir do conhecido, formar um conhecimento próprio, particular, significativo, uma construção pessoal do conceito explicitado. Solé (1998 p. 45) compreende que seria essa a ideia de aprendizagem significativa.

Apesar de nosso objetivo não ser o de criar escritores de ficção, a ampliação do e o estímulo ao conhecimento de estruturas textuais narrativas tão presentes na vida dos alunos certamente se refletirá na melhoria, também, de suas habilidades de produção de texto. Se nos é comum, a alunos e professores, jovens e adultos, gostar de seres fantásticos e universos insólitos, também há algo na natureza humana que gostaria de viver a saga de um herói, suas aventuras, problemas, os poderes mágicos, etc. Cabe entender que nós também vivemos nossas aventuras e que nossos poderes podem ser a compaixão, a amizade etc. Essa é também uma questão que gostaria de propor aos meus alunos, uma reflexão sobre os valores como poderes de um herói presentes nos mitos.

Essa pode ser a questão motivadora do problema, segundo Solé (1998 p. 43): “Parece-me que a atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler, e naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. Além de um interesse motivador, o aluno deve ser capaz, ao final, de entender a importância desse tipo de histórias em sua vida, que possa atribuir um significado próprio ao que foi discutido em sala de aula, ou seja, que seja um leitor ativo dessas questões e que procure refletir de maneira construtiva sobre elas. Em suas produções textuais, isso ficou marcado, pois há as histórias de caráter misterioso, com personagens dotados de superpoderes, mas há ao final as questões humanas em pauta, como o abandono, os problemas e injustiças sociais e sua solução, como a generosidade.

Ao final de todas as análises e atividades, apresentamos a sugestão aos alunos de publicação dos textos escritos em formato de livro artesanal, que ficaria em exposição na biblioteca da escola. O livro produzido teria ampla divulgação no ambiente escolar e alguns textos poderiam ser dramatizados/lidos em um evento realizado na escola. O objetivo de toda atividade era trazer ao máximo o discente para todas as etapas envolvidas no processo, etapas essas divididas em antes, durante e depois da leitura em módulos didáticos que culminariam com a produção escrita. E houve uma tentativa em cumprir as etapas de modo a não prejudicar o andamento do projeto, pois entendemos que a leitura literária deve ser discutida em todos os seus aspectos e pormenores. Entretanto, devido ao tempo e outros problemas em meio à execução da proposta na escola, alguns pontos ficaram incompletos. Mas, ao longo de todo percurso, houve a preocupação em motivar os alunos para a atividade.

Os módulos de leitura e escrita foram elaborados para serem trabalhados ao longo de duas semanas, por acreditarmos que um trabalho significativo demanda tempo e por entendermos que, desde as atividades diagnósticas até a produção textual, há um longo caminho a ser percorrido, a fim de que, ao final, o aluno possa sentir-se livre para conduzir/criticar/repensar os textos que foram discutidos, além de suas próprias produções.

Os dois textos mitológicos escolhidos, tanto o mito do Minotauro quanto o de Gilgamesh, pertencem a culturas diferentes, mas obedecem a um modelo de texto. A partir da leitura de ambos, tentaremos, além de reconhecer a estrutura modelar, analisar as marcas linguísticas, o estilo presente nas narrativas, inferir e agir de modo crítico sobre o texto, a fim de reconhecer nele um instrumento dotado de complexidade, que pode ser reproduzido em sua estrutura, mas que também pode ser subvertido, dada a autonomia ou o conhecimento que se adquiriu sobre ele. O objetivo era que, ao final, o discente pudesse justamente exercer a

autonomia sobre a produção e a leitura do texto, identificando nele conceitos e ideias ainda não presentes, mas latentes e ainda ocultos.

Todos os textos envolvidos na atividade foram distribuídos para os alunos em cópias (cadernos de textos) fornecidas pelo pesquisador. Entretanto, foram levados para a sala de aula os livros nos quais eles estão inseridos, pois tanto na metodologia proposta por Lopes-Rossi (2011), também por Cosson (2014), é imprescindível que o aluno tenha contato com os textos em seus suportes originais. Além dos textos narrativos mitológicos, utilizamos infográficos, sinopses e trechos de filmes conhecidos e vídeos curtos para evidenciar a questão da *Jornada do Herói*.

Era importante, de imediato, trazer para os alunos a ideia de que esse conceito não estava distanciado deles, mas que se fazia presente em muitas coisas de que gostam, como histórias em quadrinhos, filmes, etc. Nesse sentido, compreendemos que a escolha feita procurou levar em conta a realidade do aluno e seu estágio de desenvolvimento como leitor. Portanto, não consideramos que a leitura de textos mitológicos seja desinteressante. Pelo contrário, acreditamos que os mitos fazem parte de nosso cotidiano, ajustados a novos modelos e suportes, mas ainda obedecem a modelos arquetípicos.

Havia a esperança que, com base nesse trabalho, pudessemos colaborar com a prática da leitura literária em sala de aula e que esse trabalho fosse prazeroso para os discentes, possibilitando um encontro com a Literatura, e não uma desavença, uma aversão. Para tanto, embasamos toda a proposta a partir das ideias interacionistas da linguagem, que levam em consideração o sujeito como elemento ativo para a construção dos sentidos na prática da leitura. Ao final, sentimos que, a partir das atividades propostas, os discentes estavam envolvidos e encantados com a similaridade entre as histórias e procuraram realizar as atividades propostas mesmo em tempo curto. Mesmo com todos os obstáculos, acreditamos que uma parte do objetivo foi alcançada, mas a mais importante dela: a descoberta da leitura como atividade prazerosa.

A seguir, apresentaremos a proposta de intervenção a ser realizada em escola pública do estado do Pará, situada no bairro do Tapanã – Belém.

7 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA ATIVIDADE - A AÇÃO INTERVENTIVA

A proposta de intervenção está dividida em módulos que correspondem ao modelo proposto por Lopes-Rossi (2008). Os módulos estão segmentados da seguinte maneira:

a) Módulo de leitura, com atividades pré-textuais, que envolvem aspectos de motivação, apresentação da proposta, o objetivo da atividade e debates prévios e informais a respeito do que será realizado em sala; após o momento inicial, de motivação, teremos a leitura e análise dos textos mitológicos escolhidos, com sugestões de questionamentos que serão realizados de forma oral com os alunos, procurando a cada momento verificar se os objetivos estão sendo alcançados; por fim, o módulo de escrita, no qual os discentes produzirão um texto baseado na estrutura arquetípica da jornada do herói.

b) Módulo de escrita, com a produção escrita dos alunos de acordo com o que foi debatido em sala de aula, com o objetivo de ampliar sua capacidade comunicativa quanto à produção de narrativas e desenvolvimento da criatividade.

c) Módulo de divulgação, que estabelece ações que envolvem toda comunidade escolar, que tem como objetivo valorizar as produções escritas dos alunos.

As atividades irão acontecer ou ser desenvolvidas em duas semanas, em três aulas por semana, totalizando seis encontros de 45 minutos. Neste período, é importante avaliar o resultado das atividades propostas em cada encontro e, caso seja importante, rever as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades. Como o tempo é curto, é importante que os alunos estejam motivados e que participem da oficina, procurando discutir os textos, observando suas características, especificidades, estilo, as marcas ideológicas, sua tessitura linguística, os elementos que constituem o texto, isto significa ter uma leitura ativa, em que se sinta parte do processo de construção dos sentidos. Cabe ao professor ser o mediador do processo, sem impor um caminho unilateral de leitura.

Um caderno de textos será entregue para os alunos, entretanto, haverá o momento do contato com os livros físicos, que serão levados para a escola pelo educador. No caderno de textos, haverá, além dos textos escolhidos, infográficos, e sugestões de atividades, que poderão ser realizadas ou não, dependendo do tempo disponível. A partir da leitura de variados gêneros, consideramos importante apresentar ao educando como a mitologia está conectada ao nosso cotidiano, às vezes em frases simples ou em filmes e personagens fantásticos. Entretanto, mais que mostrar a relação entre a mitologia e o cotidiano, buscamos evidenciar como a mitologia pode ser um poderoso guia para vida, com lições valiosas a respeito de questões humanas universais.

Portanto, esta proposta de intervenção, de leitura, não apresenta apenas o consumo de uma aventura mitológica, mas propõe uma reflexão mais profunda, que valoriza o posicionamento do leitor, de modo a desenvolver suas habilidades e competências como leitor.

7.1 Descrição da proposta de intervenção

CONTEÚDOS

- Narrativa mítica
- Estrutura narrativa
- Leitura de mitos
- Elementos da narração
- Produção de texto escrito

TÍTULO DA PROPOSTA: A formação e o desenvolvimento do leitor: a jornada do herói na sala de aula e o estudo comparativo dos mitos.

TEMA: Prática social da leitura na formação e desenvolvimento do sujeito-leitor.

ASSUNTO: A jornada do herói na sala de aula: a estrutura narrativa arquetípica como modelo para a construção de histórias.

SÉRIE A QUE SE DESTINA: 8º ano do ensino fundamental

OBJETIVO GERAL:

- Propor uma releitura das práticas escolares em relação à leitura literária e construção dos sentidos do texto ao sugerir procedimentos capazes de ampliar a competência leitora do aluno, tornando-o leitor ativo e reflexivo sobre suas ações e o que acontece a sua volta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ativar conhecimentos prévios do aluno;

- Reconhecer a estrutura / composição dos textos narrativos que fazem alusão à teoria do monomito.
- Observar o estilo nos textos e analisar elementos linguísticos tais como: a escolha lexical, a sintaxe, os elementos que compõe a narrativa, figuras de linguagem etc.
- Propor atividades que desenvolvam a habilidade de fazer inferências e de reconhecer a relação entre textos;

A proposta a seguir segue as orientações de Lopes-Rossi (2008) em termos de projetos para a prática da leitura e escrita nas escolas. O projeto está estruturado da seguinte forma: Módulo de leitura, na qual há atividades diagnósticas e análises de duas narrativas míticas (Teseu e o Minotauro e Gilgamesh – Adaptados), a fim de traçarmos um paralelo entre as duas histórias.

O segundo módulo trata da produção textual, em que os discentes serão convidados a produzir um texto levando em consideração a estrutura regular-padrão das narrativas míticas ou mesmo construir paródias que possam subverter a estrutura padrão. No terceiro e último módulo, teremos a proposta de divulgação para o público, em formato de livros artesanais feitos pelos próprios alunos.

1. MÓDULO DE LEITURA

O módulo de leitura será realizado a partir da versão escrita dos textos mitológicos. Neste módulo, serão apresentadas questões e atividades que possam levar o aluno a trabalhar suas habilidades de leitura, a fim de que, mediante a orientação do professor, ele possa aos poucos ler com autonomia, a partir da verificação das hipóteses construídas ao longo da leitura, a checagem das informações e a interação entre os dados do texto.

Aqui, além de termos o modelo de Lopes-Rossi (2008) também inserimos as propostas de Solé para o trabalho com as estratégias de leitura, para a construção de hipóteses, sua verificação, para chegar à compreensão e à interpretação do texto.

1.1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero

1.1.1 Atividades de diagnose - conhecimentos prévios - Primeiro encontro. 2h/a

1 – Perguntar aos alunos o que eles compreendem a respeito do conceito de herói.

2 – Apresentar imagens de filmes conhecidos em slides para ver se os alunos conseguem identificar o herói/heroína nas imagens.

3 – As imagens devem estar adequadas à faixa etária dos jovens, o professor pode mencionar outras imagens, mais atuais, procurando traçar um paralelo entre a mitologia nos tempos antigos e sua versão moderna.

Figura 1 - Teseu e o Minotauro



(Fonte: <http://ant-megablog.blogspot.com.br/2015/07/personagens-das-mitologias-1-tese-u-o.html>)

Figura 2 – Gilgamesh



(Fonte: <https://rsguimaraes.wordpress.com/mitologia-mesopotamica/a-epopeia-de-gilgamesh/>)

Figura 3 – Flash



(Fonte: <https://omelete.uol.com.br/series-tv/noticia/supergirl-episodio-crossover-com-the-flash-ganha-titulo/>)

Figura 4 – Mulher Maravilha



(Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/cinema/107627-mulher-maravilha-comic-con.htm>)

Figura 5 – Harry Potter



(Fonte: <http://www.criancanaplateia.com.br/festa-de-aniversario-do-harry-potter-e-em-curitiba/>)

Figura 6: Katniss Everdeen



(Fonte: <https://www.moviefone.com/tag/katniss-everdeen/>)

Após as imagens, o educador pode propor as seguintes questões, para instigar a turma:

1. Vocês gostam de ouvir histórias? O professor pode sugerir que contar histórias é algo inerente à humanidade e que histórias fantásticas, de mistérios e fantasias podem fazer

referência a um universo distante, mas no final, trata de questões humanas, a literatura humaniza.

2. Perguntar aos alunos o que eles entendem por mito e mitologia. Fazer o seguinte questionamento: quando eu digo “Isso é mito” ou que “o Neymar ou o Messi são mitos do futebol, a palavra mito tem o mesmo sentido?
3. É importante estudar os mitos hoje? Por quê?
4. Será que existem autores para os mitos?
5. Qual é geralmente o tema dos mitos e onde eles costumam circular? Onde podemos encontrá-los?
6. Alguém sabe algum mito de “cor?”
7. Será que alguém poderia contar uma história mitológica?
8. Será que mitos são anedotas que tentam explicar algum fenômeno ou existe algo mais profundo neles?
9. Nas imagens vistas anteriormente, você considera que há algo em comum com as antigas histórias da mitologia? De que forma?

Em seguida, o professor precisa explicar o significado da palavra “mito”:

Mito (mi.to) s.m. 1. Narrativa fantástica de caráter simbólico ou religioso, sobre divindades heróis ou elementos da natureza, difundida pela memória popular ou pela tradição: alguns mitos de civilizações diferentes têm aspectos comuns. 2. Pessoa cujas qualidades e ações são amplificadas e enaltecidas pelo grupo social a qual pertence: A mídia esportiva sempre forjou mitos dentre os jogadores de futebol. 3. Ideia fantasiosa, inverossímil, sem correspondente na realidade; credice. Os alquimistas perseguiram o mito da eterna juventude. 4. Fig. Algo importante ou difícil de realizar-se; idealização, quimera, utopia: a paz não pode ser um mito. (Academia Brasileira de Letras – 2011).

2.3 – ATIVIDADES DE ANÁLISES DOS MITOS:

2.3.1 Leitura e análise do mito *Teseu e o Minotauro* – 4h/a – Texto extraído do livro “*Contos e lendas da mitologia grega*”, de Claude Pouzadoux.

TESEU UMA INFÂNCIA NO EXÍLIO

Teseu veio à luz em Trezena, para onde seus pais, Egeu e Etra, haviam fugido. Egeu era rei de Atenas, e seus sobrinhos, os Palântidas, esperavam sucedê-lo no trono. Como o

filho, o legítimo herdeiro do poder, estivesse ameaçado, Egeu resolveu juntamente com a esposa não revelar seu nascimento e ocultar a criança até que ela crescesse.

Antes de voltar sozinho para Atenas, levou Etra embora da cidade: "Escondi debaixo desta pedra um par de sandálias e uma espada com o brasão da família. Quando nosso filho estiver na idade de combater, indique-lhe este lugar. Se for bastante forte para remover a pedra e pegar o que deixei para ele, será meu digno herdeiro."

Teseu cresceu sem saber que tão grandioso destino o esperava. Quando se tornou um jovem vigoroso, sua mãe lhe revelou onde estavam escondidos os sinais pelos quais seria identificado. O rapaz tinha se exercitado na luta e desenvolvera um físico de atleta. Dotado de uma força prodigiosa, conseguiu sem dificuldade encontrar as sandálias, que calçou, e a espada, que pendurou na cintura: "Vou para Atenas", disse à mãe, "apresentar-me ao rei, meu pai. Quero que ele tenha em mim um sucessor digno."

Essas palavras levaram Etra a reconhecer no filho toda a coragem de seu esposo. Encomendou-o aos deuses e o deixou partir.

Teseu tinha cerca de dezesseis anos quando tomou o caminho da Ática. Para chegar à cidade em que Egeu reinava, o herói tinha que passar pelo istmo¹ de Corinto, infestado de assaltantes e bandidos perigosos. O aviso dos perigos que o aguardavam não esfriou seu ardor.

Atravessou primeiro a região de Epidauro, onde Perifetes espalhava o terror: postado na saída das muralhas, o bandido liquidava os passantes com uma maça de bronze. Ia atacando Teseu quando este, prevenido, agarrou a arma no ar e a acertou na cabeça do adversário.

Essa resposta enérgica desencorajou os malfeitores dos arredores. Seu segundo adversário, Sínis, passava o tempo esqueteando os viajantes. Vergava dois pinheiros até o chão, amarrava um pé e um braço da vítima no topo da primeira árvore, o outro pé e o outro braço na segunda, e soltava os pinheiros. Estes se endireitavam bruscamente e despedaçavam o infeliz. Ao ver Teseu, Sínis lhe pediu que o ajudasse a vergar um pinheiro. O herói aceitou, mas quando o topo da árvore tocou o solo, largou-a.

Sínis foi lançado pelos ares e caiu estatelado no chão. Teseu não teve então nenhuma dificuldade para amarrá-lo às duas árvores e lhe infligir a mesma sorte que o bandido reservava aos viajantes. Sínis foi, assim, o último a ser castigado com seu suplício.

Teseu estava quase chegando a Atenas, quando, perto de Elêusis, foi recebido por um estranho anfitrião. Procusto tinha a mania de deitar seus convidados num leito a cujo tamanho os adaptava: quando os pés saíam da cama, cortava-os; quando as pernas eram curtas demais, estirava-as. Advertido sobre essa prática cruel, Teseu ficou alerta. Deixou o bandido se

aproximar, agarrou-o e o fez sofrer o mesmo martírio. Cada sucesso aumentava sua fama. Quando ele atravessava as aldeias, era aclamado pelos camponeses, finalmente livres daquelas ameaças. Os ecos da coragem de Teseu o precederam em Atenas.

II

UM REENCONTRO EMOCIONANTE

Quando Teseu entrou na cidade, o relato das suas façanhas já havia chegado aos ouvidos do rei. Egeu se apavorou com o valor do estrangeiro, que podia lhe tomar o poder. Medéia, refugiada fazia pouco em Atenas, reforçou esses temores. Ela queria o trono para seu último filho, e o aparecimento de um herdeiro atrapalhava seus propósitos. Por isso, imaginou um plano para eliminar Teseu.

Serviu-lhe uma taça de vinho envenenado. Cúmplice dessa tentativa, sem saber que a vítima era seu filho, Egeu lhe ofereceu pessoalmente o veneno. O herói estava prestes a tomá-lo, quando o rei reconheceu no punho da sua espada o emblema da família. Compreendeu no mesmo instante a maquinação de Medéia e a expulsou de Atenas. Nas horas que se seguiram, o pai não poupou palavras carinhosas para receber dignamente o filho e felicitá-lo por seus primeiros sucessos. Nessa ocasião, Teseu sacrificou a Atena o touro furioso que errava nas planícies de Maratona.

No entanto, durante a festa, Egeu mantinha um semblante sombrio. O filho percebeu sua inquietação e quis saber o motivo dela: "Você parecia tão contente há pouco. O que o está preocupando? A partida da maga?" Egeu meneou a cabeça tristemente:

"Não, meu filho, preocupações mais graves me torturam. Um triste aniversário se aproxima: como acontece a cada nove anos, Atenas deverá pagar o tributo de sete moças e sete rapazes ao rei de Creta, Minos. Seu filho Androgeu foi morto perto de nossa cidade pelo touro de Maratona, e ele nos responsabiliza por isso. Pagamos para evitar uma guerra sangrenta." O intrépido herói reagiu: "Pois bem, meu pai, farei parte desse tributo, que será o último!"

Egeu tentou dissuadi-lo, inutilmente. Acabava de reencontrar o filho único e não queria se separar dele tão depressa. Além do mais, estava ficando velho, e já era tempo de deixar o trono para Teseu. O herdeiro lhe prometeu que logo estaria novamente em Atenas para sucedê-lo. Preparou o embarque. Na hora de ir, ainda fez o possível para consolar o pai

com essas palavras tranquilizadoras: "Na partida, como a cidade está de luto, içamos tristes velas negras. Se eu voltar são e salvo, você verá as velas brancas da vitória."

Não ousei completar dizendo que se as negras continuassem içadas, indicariam que ele teria morrido...

III

RUMO AO MINOTAURO

Com essas palavras de esperança, Teseu se fez ao mar, rumo a Creta. A travessia foi lúgubre, porque as jovens vítimas tinham ouvido falar do Minotauro. Uma delas disse a Teseu, que se informava: "Somos todos destinados a esse monstro. Nascido dos amores condenáveis da rainha Pasífae com um touro, esse ser híbrido, metade homem, metade touro, tornou-se a vergonha do palácio de Cnossos.

Para isolá-lo, Minos pediu a Dédalo, o maior de todos os arquitetos, também ateniense, que construísse um labirinto. Nele mantém encerrado o Minotauro e lhe dá nossos jovens corpos para comer. Ninguém jamais voltou de lá!"* Quando desembarcaram, Teseu tentou tranquilizar *os passageiros, cuja fisionomia espelhava um terror crescente.

A filha do rei, Ariadne, viu-o no meio dos jovens apavorados e notou sua estatura excepcional. Ele parecia ser o único a não aceitar a morte. A determinação e a bravura de Teseu lhe agradaram, e ela decidiu ajudá-lo na luta contra o Minotauro. Antes que os atenienses entrassem no labirinto, a jovem sussurrou algumas palavras ao herói: "Se você quer escapar, pegue este novelo de fio branco. Eu fico segurando a outra ponta. É só desenrolá-lo na ida e seguir o fio ao voltar. Que os deuses o protejam!" Uma coisa era enfrentar o Minotauro, outra, sair daquele lugar com mil divisões emaranhadas. Para agradecer à moça, Teseu prometeu levá-la consigo e se casar com ela.

Era justamente isso que Ariadne esperava. As portas se fecharam atrás dos jovens. Um longo silêncio se seguiu. Em voz baixa, Teseu mandou que todos se postassem perto da saída, enquanto ele ia dar cabo do monstro. Seu otimismo tranquilizou um pouco os coitados, que lhe desejaram boa sorte. Tomando o cuidado de desenrolar o fio de seda enquanto avançava, ele se embrenhou nos corredores. Na outra ponta, Ariadne seguia seu progresso e ficava atenta ao menor tremor. De repente, o fio se agitou. Pronto! Teseu estava diante do Minotauro.

A besta enorme atacou o herói, mas, ágil, ele escapou com um pulo desse primeiro assalto. E, de passagem, ainda conseguiu lhe arrancar um chifre. Quando o Minotauro deu meia-volta, Teseu investiu sobre ele, procurando fincar o chifre na sua testa. O bicho tentou se esquivar do golpe, e o chifre se cravou em seu flanco, fazendo-o perder muito sangue. O monstro então morreu, lentamente.

Graças ao stratagema de Ariadne, foi fácil para Teseu redescobrir o caminho de volta. Sem aguardar a reação de Minos, partiu da ilha em companhia daquela que os salvara, a ele e aos belos jovens atenienses, que se apressaram a festejar o fim do pesadelo. A viagem foi alegre. Todos celebravam a vitória de Teseu e comemoravam seu próximo casamento com Ariadne.

Entretanto, em Cnossos, a notícia da morte do Minotauro se propagou e chegou aos ouvidos do rei. Irado porque o labirinto não impediu a fuga dos atenienses, Minos trancou nele o arquiteto Dédalo com seu filho Ícaro.

IV

OS HOMENS DO AR

Em sua prisão, Dédalo continuava a trabalhar. Porém, cansado dessa estadia forçada em Creta e querendo voltar para Atenas, pôs o filho a par de suas intenções: "Minos pode nos fechar os caminhos da terra e das águas, mas o dos céus permanece aberto. É por ele que iremos. Minos pode ser senhor de tudo, menos do ar!" Tratou então de inventar uma nova arte que iria proporcionar ao homem meios nunca antes experimentados. Arrumou numa linha, regularmente, penas de pássaros, alternando as curtas e as compridas. Grudou todas elas com cera e depois as curvou de leve para imitar as asas dos pássaros. O jovem Ícaro ajudava desajeitadamente seu pai nessa delicada montagem. Dois pares de asas saíram das mãos do artesão.

Pai e filho as prenderam aos ombros. Milagre! Bastava agitá-las para sair do solo. Essa sensação nova encantou o jovem Ícaro. Antes de levantar voo, Dédalo beijou o filho e lhe fez as últimas recomendações: "Mantenha distância do oceano para que o ar úmido não torne suas asas pesadas demais. Mas também não vá muito alto, senão o calor do sol irá queimá-lo. Voe entre os dois e procure me seguir."

Creta já ficara para trás, quando o rapaz quis ganhar um pouco de liberdade. Afastando-se do guia, voou mais alto, cada vez mais alto, na direção do sol ardente. O calor

não demorou a amolecer a cera que unia as penas, e elas se soltaram e se dispersaram ao sabor das correntes de ar quente. O garoto agitou os braços nus... Mas já não tinha apoio no ar. Seu corpo caiu pesadamente e desapareceu nas profundezas do oceano. Ele mal teve tempo de gritar o nome do pai. Dédalo se virou tarde demais. Lá embaixo, viu a água escura marcada por um ponto de espuma. Amaldiçoou seu invento e deu cabo dele assim que chegou a Atenas.

V

UM ESQUECIMENTO FATAL

A cidade aguardava entusiasmada a chegada de Teseu, que fez escala na ilha de Naxos para que os viajantes descansassem. Até aí, tudo corria às mil maravilhas entre ele e Ariadne, mas agora o herói parecia sentir remorso. Será que não lhe prometera casamento depressa demais? Quis desmanchar o compromisso, porém não teve coragem de anunciar o rompimento à moça. Certa tarde, quando ela dormia na praia, embarcou na nau e partiu da ilha, abandonando a noiva. Ao despertar, a coitada se viu sozinha. Amaldiçoou o perjuro e chorou todas as suas lágrimas. Dioniso, que passava por ali, ficou vivamente emocionado ao encontrar a moça tão triste e no mesmo instante lhe propôs casamento.

Ariadne acabava de perder um herói, mas tinha encontrado um deus. Por sua vez, Teseu estava tão feliz de retornar a Atenas e rever seu velho pai que logo esqueceu o incidente. Mas a alegria dele provocou outro esquecimento, este bastante trágico: as velas negras permaneceram içadas no alto do mastro. Quando Egeu avistou ao longe o sinal funesto, atirou-se no mar, desesperado. O filho nunca mais o viu. Teseu chorou muito tempo por ele e deu àquela parte do oceano o nome de mar Egeu.

Em honra a esse pai que mal conhecera, Teseu celebrou funerais magníficos. Feito rei de Atenas, reinou por longos anos com sabedoria. Ainda foi chamado a cumprir várias provas fora da cidade, mas de todas voltou vitorioso, para júbilo de seu povo.

2.3.2 Em seguida, apresentaremos sugestões de questões sobre as condições de produção desse mito, conteúdo temático, interpretação e compreensão, estilo, e construção composicional.

Condições de produção

As questões a seguir são sugestões, o educador deve selecionar algumas para o trabalho em sala de aula em trabalhos escritos. E pode, em outros momentos, realizar oralmente outras perguntas.

- 1 – Será que existe um autor para esse mito?
- 2 – Em que época mais ou menos você acha que esse mito foi criado?
- 3 – Qual a finalidade desse mito na época grega?
- 4 – Qual o público-alvo desse tipo de história hoje e no passado?
- 5 – Há público para esse tipo de história hoje?
- 6 – Onde podemos encontrar esse mito? Em que tipo de publicação ele circula?
- 7 - Há nesse mito um herói? Quais as suas características e por que você o define como um herói? Cite uma passagem do texto que justifique sua resposta.
- 8 - Como seria esse herói nos dias de hoje?

Conteúdo temático

- 1 – Qual o tema da história, sua ideia central ou sentido predominante?
- 2- Faça um mapa com as ideias do texto, apontando em cada parágrafo a ideia mais importante.
- 3- Apresente uma pequena sinopse do texto, um pequeno resumo, com os aspectos essenciais da narrativa.
- 4 – O comportamento de Dédalo, no capítulo 03, indica uma das funções do mito? Qual é essa função?
- 5 – Toda a história é vivida por personagens. Alguns são protagonistas outros atuam de forma secundária na história. Quais os personagens principais e secundários no texto lido?
- 6 – Ao mesmo tempo que toda narrativa apresenta personagens, toda história acontece em um espaço ou em diferentes espaços. Como é caracterizado o espaço na narrativa?

Compreensão e interpretação:

- 1 – O que representa o Minotauro do ponto de vista simbólico/metafórico?
- 2 – Qual é o significado simbólico/psicológico do labirinto na história?
- 3 – O que representa Ariadne na história do ponto de vista simbólico?

Construção Composicional:

- 1 – Como acontece o conflito na história?
- 2 – Você conseguiu encontrar elementos da Jornada do Herói na narrativa? Aponte pelo menos duas situações.
- 3 – Por que podemos dizer que a história é uma narrativa de herói?
- 4 – Quais as qualidades e defeitos do herói nessa história?
- 5 - Retomar a pesquisa feita dos mitos e compará-los com a história de Gilgamesh. Apontar quais as características mais recorrentes nos mitos

Estilo

- 1 – O tipo de linguagem empregada no mito é de fácil compreensão ou é muito rebuscado?
- 2 – Aponte dois termos que indicam a progressão do texto em relação ao tempo.

2.3.2 *Leitura do Mito de Gilgamesh.* Para esta atividade de leitura, o professor deve fazer a leitura em partes, apresentando em slides cada segmento da história, de modo que a cada momento, os alunos construam hipóteses a respeito da narrativa, procurando estabelecer paralelos com a narrativa de Teseu – 2h/a.

O Rei Gilgamesh (Adaptado⁵)

Este volume narra a história do tirano que descobre a amizade. Ele modifica sua visão de mundo ao encontrar Enkidu.

1 Segmento

Gilgamesh é o rei enviado pelo deus Sol: parte deus parte homem. Tinha poder e riqueza, mas era cruel pelo fato de não ter amigos. Ele decidiu construir uma grande muralha em sua homenagem, e tiranizava o povo para executá-la. As pessoas imploravam misericórdia, mas ele não as atendeu, por isso o povo orou ao deus Sol.

O deus Sol enviou Enkidu, tão forte quanto Gilgamesh. Ele morava na floresta e cuidava dos animais, mas desconhecia a bondade humana. Enkidu derruba um caçador para proteger os

⁵ Texto extraído do artigo “*A jornada do Herói em Gilgamesh*”, de Rafael Peruzzo Jardim, publicado na revista do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4220/3561>.

animais. O caçador foge e exalta a força de Enkidu, a quem denomina "o homem mais forte do mundo". Tomado pela vaidade, Gilgamesh decide destruir Enkidu, enviando a cantora Shamhat.

2 Segmento

Shamhat e Enkidu se apaixonam. Enkidu decide ir a Uruk e abandona a floresta. Gilgamesh queria destruir Enkidu para que ninguém ousasse desafiá-lo. Desafia o selvagem. Eles lutam por horas, mas tinham forças iguais. O rei tropeça numa pedra e cai da muralha, sendo salvo por Enkidu. Gilgamesh torna-se "humano" e encontra um amigo. Ele e Enkidu se abraçam. Os oponentes tornam-se irmãos, organizam um banquete para todos. O trabalho na muralha é interrompido para sempre e a paz volta a Uruk.

A vingança de Ishtar

3 Segmento

O herói passa por provações físicas em defesa do povo. Recusa a tentação de Ishtar. A paz de Uruk é interrompida pelo monstro Humbaba, que causa destruição e mata Shamhat. Gilgamesh decide destruir o monstro e não tem medo. Apesar de sentir medo, Enkidu o acompanha para vingar a amada. Gilgamesh mata Humbaba, auxiliado por Enkidu, com a intervenção de Ishtar. Ela quer casar-se com o rei e oferece poder sobre todos os reis da terra. Gilgamesh recusa em nome da cidade, do povo e do amigo.

4 Segmento

Eles voltam a Uruk e são recebidos como heróis. Para se vingar, Ishtar envia o Touro do Céu com a missão de destruir Uruk. O Touro destrói a cidade e as pessoas que tentam contê-lo. Enkidu consegue segurar o touro, e Gilgamesh o mata, contrariando a deusa pela segunda vez. Os habitantes de Uruk festejam seus heróis. Ishtar envia uma doença que mata Enkidu, assim se vingando parcialmente de Gilgamesh. O rei enterra o amigo. Shamhat volta em forma de pássaro para levar o espírito de Enkidu. Este protesta, ao que ela responde que em Uruk ele encontrou a amizade e o amor do povo. Gilgamesh conclui que a morte é o pior monstro do mundo e decide destruí-la.

5 Segmento

A última busca de Gilgamesh

O herói passa por um processo de espiritualização e parte em busca da imortalidade. Recusa as tentações do paraíso e da casa de Siduri. Gilgamesh está quase morto. Shamhat ajuda-o, guiando-o até o deus Sol. Ele sobe a montanha, e enfrenta feras pelo caminho. Salva um filhote de leão, que será seu companheiro. Ele atravessa um abismo profundo e passa por um túnel gelado com criaturas aterrorizantes. Encontra o jardim do deus Sol, o paraíso. O Sol convida-o a descansar, mas ele recusa a oferta. Então o sol o guia até Utnapitshim. Ele atravessa o deserto. Chega até a casa de Siduri, que o convida a ficar: “bebe, dança e sê feliz”. Novamente, ele recusa. Ele atravessa as Águas da Morte.

6 Segmento

Chega até a ilha. Indaga sobre a imortalidade. É advertido por Utnapitshim de que ele não pode ter a imortalidade, que é privilégio dos deuses. Pergunta como o outro se tornou imortal. É submetido a um teste e fracassa. Implora por nova chance. Dentro do mar mortífero, encontra a planta da juventude. Pretendia com ela ajudar as pessoas de Uruk. Enquanto ele dormia, Ishtar engoliu a flor, com isso matando a esperança. Enkidu volta do outro mundo e mostra a Gilgamesh seus feitos: a cidade que construiu, a coragem que mostrou, as coisas boas que fez. Essa é a imortalidade procurada.

Após a leitura do texto, sugerir algumas questões, mas poucas. O importante, nesta atividade, é a construção de hipóteses ao longo da leitura segmentada.

1 – Você notou alguma diferença na construção dos protagonistas? De outra maneira, é possível afirmar que são heróis que obedecem a um mesmo perfil?

3. ATIVIDADES TEXTUAIS

3.1 Primeiro passo: 6h/a

1 – Apresentar e entregar para os alunos em cópias o quadro abaixo e retomar o debate sobre a estrutura/composição dos textos, o padrão existente nas narrativas. Debater com eles as questões abaixo:



(Fonte: <http://www.heroisemitos.com.br/2012/12/a-jornada-do-heroi.html>. Acesso em 15 de jan. de 2016)

As perguntas devem ser feitas oralmente:

- 1 - Será que podemos encontrar essas ideias nos mitos antigos?
- 2 - Como podemos entender esse chamado para a aventura? Dê exemplos.
- 3 - Você já leu alguma história da mitologia em que há um encontro com um mentor? Alguém que auxilia/ensina o herói a como deve superar as provas. Como geralmente é caracterizado?
- 4 - O que você entende como ventre da baleia? O que significa esse termo?
- 5 - Como você acha que é a caverna oculta e a provação suprema? O que isso quer dizer?
- 6 - Onde você acha que estão os grandes conflitos para o herói?
- 7 - O que é o elixir e a recompensa?
- 8 - Procurar outros mitos que trazem esse mesmo tipo de formato de história, exceção o mito do Minotauro já trabalhado no segundo encontro. (Atividade para casa).

3.2 Aprofundando o conhecimento... Por dentro do labirinto da narrativa mítica

- 1 - Apresentar os quadros abaixo com as sinopses
- 2 - Perguntar aos alunos se eles conseguiram identificar a mesma estrutura presente nas histórias míticas lidas anteriormente. O que existe de similar e diferente e se existe algo diferente qual o efeito disso na história.

STAR WARS: UMA NOVA ESPERANÇA

- Luke Skywalker é um órfão que vive com seu tio e sua tia, no longínquo planeta Tatooine.
- Ele é resgatado dos aliens pelo sábio e barbudo Ben Kenobi, que na verdade é um Cavaleiro Jedi.
- Ben revela que o pai de Luke também era um Cavaleiro Jedi, o melhor piloto que conheceu.
- Luke é então instruído sobre como usar um sabre de luz, e ele também treina para se tornar um Jedi.
- Luke vive muitas aventuras na galáxia e faz novos amigos, como Han Solo e a princesa Léia.
- Nessas aventuras, ele também se consagra um talentoso piloto, durante a batalha na Estrela da Morte.
- Assim, ele dá o golpe decisivo que assegura a vitória da Resistência contra o Império.
- Luke também conhece seu arquiinimigo Darth Vader, responsável pela morte de seus tios.
- No final, Luke e seus amigos recebem condecorações.

HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL

~~STAR WARS: UMA NOVA ESPERANÇA~~

- ~~Luke Skywalker~~ ^{Harry Potter} é um órfão que vive com seu tio e sua tia, no longínquo ~~planeta Tatooine.~~ ^{Rua dos Alfeneiros.}
- Ele é resgatado dos ~~aliens~~ ^{trouxas} pelo sábio e barbudo ~~Ben Kenobi,~~ ^{Hagrid} que na verdade é um ~~Cavaleiro Jedi.~~ ^{bruxo.}
- Ben revela que o pai de ~~Luke~~ ^{Harry} também era um ~~Cavaleiro Jedi,~~ ^{bruxo,} o melhor ~~piloto~~ ^{apanhador de quadribol} que conheceu.
- ~~Luke~~ ^{Harry} é então instruído sobre como usar ~~um sabre de luz,~~ ^{uma varinha,} e ele também treina para se tornar um ~~Jedi.~~ ^{bruxo.}
- ~~Luke~~ ^{Harry} vive muitas aventuras ~~na galáxia~~ ^{em Hogwarts} e faz novos amigos, como ~~Han Solo~~ ^{Rony} e ~~a princesa Léia.~~ ^{Hermione.}
- Nessas aventuras, ele também se consagra um talentoso ~~piloto,~~ ^{apanhador,} durante ~~a batalha na Estrela da Morte.~~ ^{o campeonato de quadribol.}
- Assim, ele ~~dá o golpe decisivo~~ ^{pega o pomo de ouro} que assegura a vitória da ~~Resistência~~ ^{Grifinória} contra ~~o Império.~~ ^{a Sonserina.}
- ~~Luke~~ ^{Harry} também conhece seu arquiinimigo ~~Darth Vader,~~ ^{Voldemort,} responsável pela morte de seus ~~tios.~~ ^{pais.}
- No final, ~~Luke~~ ^{Harry} e seus amigos ~~recebem condecorações.~~ ^{ganham o campeonato das casas.}

(Fonte: <http://pt.slideshare.net/KarenSoarele/a-jornada-do-hert-mtico>. Acesso em 15 de jan. de 2016)

7 – Assistir ao filme *Rei Leão*, da Disney, ou *O bom dinossauro* e verificar se há uma estrutura similar às apresentadas acima.

8 – Apresentar a seguinte reportagem da revista Superinteressante:



STAR WARS

QUAL A INSPIRAÇÃO PARA A HISTÓRIA DE LUKE SKYWALKER?

George Lucas bebeu na fonte de um superespecialista em mitologia para criar sua saga protagonizada por um herói único

POR VICTOR AFFONSO

Os filmes da saga baseiam-se em uma estrutura muito usada em Hollywood que, por sua vez, foi retirada das obras de um especialista no estudo de mitos, o norte-americano Joseph Campbell. O mitólogo buscou reunir ideias, mitos e crenças similares a diversas culturas. Essas teorias estão presentes no livro *O Herói de Mil Faces*, de 1949. O "monomito" criado por Campbell, também conhecido como "a jornada do herói", se resume a um caminho narrativo comum no mundo todo, composto de 17 passos (veja ao lado). Nem todos os filmes que contam a clássica história de heróis em busca de aventuras e respostas contêm todos os passos. *Star Wars* sim. George Lucas queria introduzir ideias que fossem universais e, portanto, fizessem sentido tanto para quem assistisse o filme nos Estados Unidos quanto para os japoneses. E o papel do jedi como tema central da longa atualiza a história clássica do herói sem corrompê-la.

FONTE: O CONCEITO DE MONOMITO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE ANTRPOMOLÓGICA. DICIONÁRIO DE DEBATO AUGUSTO MENTEMO RAMER; O VILÃO HERÓI DE GUERRA NAS ESTRELAS. ARTIGO DE ALINE HELENA MANEIRA E LUÍZ VASCON; STAR WARS: DO FILME À SUBJETIVAÇÃO DE UM ÍCONO. MITOLOGIA COMPRETENSIVA. ARTIGO DE LUCILENE BRIGER. SITE STAR WARS CRUIZING

18 |

A JORNADA DO HERÓI

A teoria de Joseph Campbell é descrita em 17 passos, divididos em três fases

Fase 1 A partida

Lida com a motivação do herói para sair de seu conforto e partir para a aventura em questão

PASSOS DA TEORIA

A convocação para a aventura

A recusa momentânea da convocação

A ajuda sobrenatural

O cruzamento do primeiro limite

O varão da beirais (ou o momento de sufoco)

EM STAR WARS

1 Luke recebe uma mensagem de pedido de ajuda da Princesa Leia

2 Ele fica em dúvida se vai porque precisa ajudar os tios em uma colheita

3 O herói busca C-3PO

4 Luke foge de Tatooine

5 ...e logo encara o primeiro desafio, escapar do leão



Fase 2 A iniciação

Descreve desafios que o herói encontra no caminho para dar início à sua transformação enquanto indivíduo

PASSOS DA TEORIA

6 O caminho das provas

7 O encontro com a deusa

8 A tentação para lhe desviar do caminho correto

9 A aproximação com o pai

10 A apoteose

11 A grande conquista

EM STAR WARS

6 Luke começa o treinamento para se tornar um jedi

7 O impar conhece Leia

8 Nosso herói recebe a oferta para se juntar ao lado negro da Força

9 Depois confronta-se com Darth Vader

10 Luke vira um jedi

11 ...e consegue, junto com os amigos, destruir a Estrela da Morte



Fase 3 O retorno

Como o nome sugere, mostra a volta do herói para sua casa no lar, com conhecimentos, experiências e poderes adquiridos durante as aventuras vividas e que podem mudar o mundo

PASSOS DA TEORIA

12 A recusa do retorno

13 A fuga mágica

14 O resgate com auxílio externo

15 A travessia de um limbo

16 O encontro de dois mundos

17 A liberdade para viver

EM STAR WARS

12 Luke não quer voltar para casa para lutar com Darth Vader e vingar a morte de C-3PO

13 Ele escapa com Han Solo no Millennium Falcon

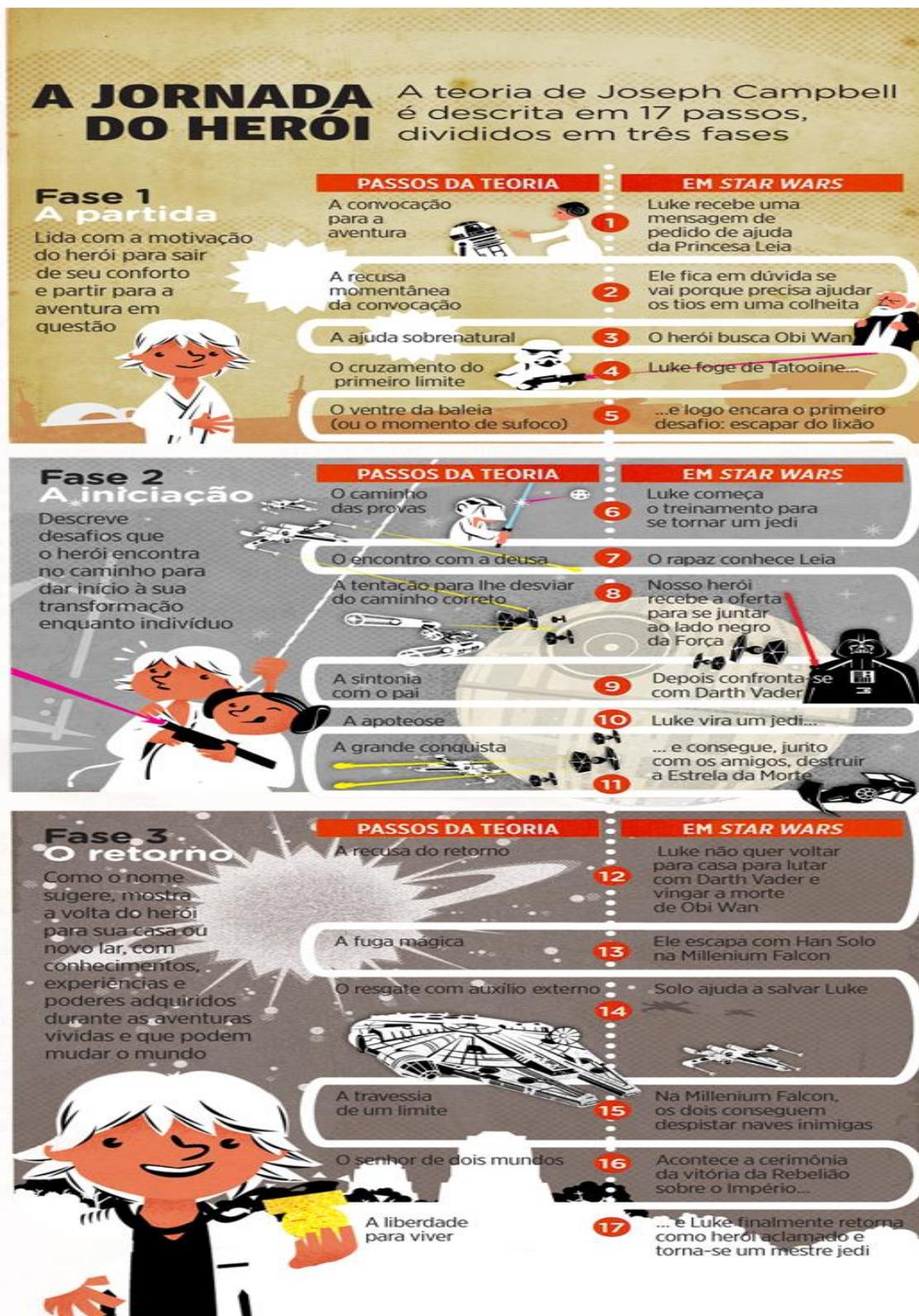
14 Solo ajuda a salvar Luke

15 No Millennium Falcon os dois combatem despiadas naves inimigas

16 Anuncia a cerimônia da vitória da Rebelião sobre o Império...

17 ...e Luke finalmente espanta como herói de guerra e torna-se um mestre jedi





(Fonte: <https://de.pinterest.com/pin/300967187573788485/>. Acesso em: 15 de jan. 2015)

8 – Apresentar o padrão da jornada do herói em 12 passos e refletir com os alunos sobre a estrutura/composição dessas histórias. Propor o seguinte questionamento: Onde podemos encontrar essa estrutura hoje?



(Fonte: <http://multiploscaminhos.blogspot.com.br/2015/01/reflexao-monomito-jornada-do-heroi.html>. Acesso em 15 de jan. de 2016)

9 – Como atividade de aprofundamento, sugerimos a apresentação do vídeo “O que faz um herói” de Matthew Winkler, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hhk4N9A0oCA>



(Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hhk4N9A0oCA>)

10 – Para finalizar, sugerimos a apresentação do vídeo “A jornada do herói. Blockbusters”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pUTqZtW0UCU>



(Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pUTqZtW0UCU>)

3 - MÓDULO DE ESCRITA

3.1 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas - 4h/a

3.1.2 Produzir um texto narrativo com base no modelo/estrutura da jornada do herói. A produção deve seguir o foco narrativo em terceira pessoa, como narrador-observador, que procura fazer um relato fantástico de um super-humano. O narrador pode ser alguém próximo do herói, um amigo, aliado ou até seu mentor. O texto deverá ter como público-alvo adolescentes. Procurar não esquecer que o texto circulará pela escola e será divulgado para a comunidade escolar. O discente pode fugir um pouco, a priori, ao padrão/estrutura proposto, mas não totalmente, pelo menos por enquanto. Apresentar ao aluno o roteiro abaixo, para fins de orientação/planejamento de sua escrita:

Nome do protagonista/herói;

Como ele é, quais as características físicas e psicológica;

Tem amigos/companheiros, quais;

No meio da história vai encontrar um mentor, qual o nome;

O mentor tem quais qualidades;

Nome do vilão a ser enfrentado ou provas no caminho;

Se for vilão, como ele é, quais as características físicas e psicológicas;

Tem parceiros/capangas, quais;
 O herói vai conseguir armas mágicas, quais e de que tipo;
 Onde se passa a história;
 O tempo corresponde a um fato inserido no passado/presente ou futuro;
 Qual será o conflito entre os personagens na história;
 Qual será o ponto alto da história, seu clímax;
 Como será resolvido o conflito;
 Quais os temas que serão abordados na história;

3.1.2. Após a produção textual, os alunos formarão duplas para a realização da revisão do texto. Haverá uma troca do texto com o colega que observará se a história escrita obedece aos princípios exigidos abaixo.

- 1) O título chama a atenção do leitor?
- 2) Houve fuga em relação ao comando da questão?
- 3) Você achou interessante como os personagens foram criados?
- 4) A linguagem usada é adequada? De fácil entendimento?
- 5) A pontuação está correta?
- 6) Os parágrafos estão interligados, ou passam de um para o outro de forma abrupta?
- 7) As características da Jornada do Herói estão presentes nos textos?
- 8) Dá para ler o mito como se fosse um mito? Diga o motivo.

3.1.3 Após a revisão, os alunos farão a segunda versão do texto, que entregarão ao professor para as observações.

3.1.4 Escrita da versão final do texto e orientações para a divulgação ao público.

4 – MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO 4h/a

4.1 Divulgação ao público do gênero produzido pelos alunos

Neste ponto, ao final do módulo de leitura, daremos início à proposta, evidenciada no início do projeto, de publicação dos textos escritos pelos alunos em formato de livro artesanal ou e-book e ficará em exposição na biblioteca da escola ou no blog da instituição. Após a escrita/reescrita dos textos, com base nas correções do professor, os textos serão

encaminhados para uma das equipes que ficará responsável pela digitação dos textos, que deve respeitar padrões definidos, como no seguinte formato a seguir: Fonte 12, Arial, espaço 1,5 entre linhas, margens esquerda e inferior 2,0cm e direita e superior 3,0cm. Se for uma turma de 20 alunos, podemos dividir a turma em quatro equipes de cinco pessoas, cada equipe ficará com uma tarefa. Dentre as atividades, destacamos as seguintes:

1º Equipe - Elementos pré-textuais do livro, tais como capa, folha de rosto, ficha catalográfica, sumário, apresentação e prefácio;

2º Equipe - Digitação do texto, revisão final do livro e ilustrações (se for possível);

3º Equipe - Divulgação do trabalho no âmbito escolar, publicação de um folder para o evento de lançamento do livro;

4º Equipe – Ficar responsável pela organização do evento. Deverá desenvolver um folheto com a programação, apresentar um discurso em nome da turma sobre a importância das narrativas envolvendo a figura do Herói na vida de todos.

8 A LEITURA LITERÁRIA E O DESPERTAR PARA A AUTONOMIA: O RESULTADO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A partir da escolha de textos mitológicos como a matéria-prima de nossa atividade de intervenção, que levou em conta os relatos dos envolvidos no processo escolar, procedemos com a aplicação das atividades em sala de aula em oficinas que apresentaram como objetivo a leitura de textos mitológicos com base nas propostas de Lopes-Rossi (2008), em módulos de leitura; Isabel Solé (1998) e as estratégias de leitura; e Cosson (2014), com os círculos de leitura e letramento literário.

A oficina com textos mitológicos foi organizada de modo que os alunos pudessem compreender, por meio do diálogo e da troca de informações com os colegas e o professor, a morfologia interna das narrativas de heróis e, a partir da tomada de consciência desse padrão, pudessem refletir sobre os variados textos e estruturas que trabalham com esse conceito, tais como filmes, histórias em quadrinhos e outros. Entretanto, além do debate a respeito da composição dos textos, tivemos como objetivo primordial desenvolver as habilidades de leitura dos educandos, com atividades que procuram refletir sobre o texto e seus diversificados e complexos planos de leituras. Mais do que apenas consumir o texto, era fundamental debater sobre ele, refletir sobre sua construção, tornando a prática da leitura em sala de aula significativa, incentivando os alunos a se tornarem leitores mais críticos.

Era o momento mais importante da pesquisa. A aplicação. E até o momento nunca havia aplicado uma oficina como essa em sala de aula. Era importante reconhecer as dificuldades, refletir sobre elas e superá-las. Entretanto, o planejamento prévio, o estudo sistemático da proposta, permitiram que tivesse segurança na hora de desenvolver as tarefas. Mas, mesmo diante das boas expectativas, a realidade apresentou-se como um desafio.

A falta de habilidade com a leitura, o desinteresse e as dificuldades apresentadas pelos alunos eram visíveis e não à toa se fazia importante ter projetos ligados a leitura em sala de aula nas escolas, como apontamos em seções anteriores. Além desses fatores, outros obstáculos foram aparecendo ao longo da aplicação das atividades. Entre eles, o espaço para a execução da proposta, não convidativo à prática educativa; e o tempo, que já era curto e ficou ainda mais devido ao calendário escolar e eventos programados na instituição. Devido a isso, alguns passos da proposta de intervenção não foram usados, como notaremos adiante. Entretanto, mesmo com o pouco tempo disponível, conseguimos alcançar bons resultados, o que evidenciaremos nas páginas a seguir.

Enfatizamos ainda, mais uma vez, que o elemento de base em nossa pesquisa é o trabalho em cooperação, de perspectiva interacionista, que leve o aluno e o professor a um diálogo constante, incessante, para que, por meio da troca, sejam tecidos os conhecimentos, um sistema complexo e vivo de ideias relacionadas que permitirá à comunidade de leitores analisar, julgar e avaliar os textos de modo criterioso, em uma leitura verdadeiramente interpretativa e réplica.

8.1 Resultado das atividades

Como já mencionado no capítulo metodológico, no contexto da pesquisa, o presente trabalho foi desenvolvido em uma escola no bairro do Tapanã em Belém, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental. As atividades foram realizadas no mês de outubro de 2016, em meio a um calendário difícil, por conta das festividades da quadra nazarena, acarretando muitos feriados e pontos facultativos. Apresentamos agora o resultado das atividades realizada a partir da leitura de textos mitológicos e sua relação com a narrativa arquetípica do herói.

8.1.1 Antes da leitura

Durante a aplicação das atividades, encontramos algumas dificuldades que dificultaram o andamento da oficina, tais como a impossibilidade de realizar o círculo de leitura, devido a sala ser pequena, impossibilitando qualquer formato diferenciado no espaço. Este é um ponto a considerar, primeiramente, pois a metodologia do trabalho com histórias de heróis levam em consideração a estrutura circular.

A jornada do herói em 12 passos é constituída em modelo circular, pois o círculo representa, em uma chave de interpretação, a eternidade, tal como evidenciado na imagem simbólica da serpente ou dragão que engole a própria cauda. Jung (1994) aponta que o Uróboro é um dos mais antigos símbolos da antiga tradição alquímica, aparecendo em documentos do século X ou XI (OSTETTO, 2009, p. 183).

Os alquimistas não se cansam de repetir que o opus provém de uma só coisa, devendo retornar ao uno, sendo portanto uma espécie de movimento circular, o do dragão que morde a sua própria cauda. Por essa razão o opus é muitas vezes chamado de *circularis* = de forma singular ou rota = roda. Mercurius encontra-se no início e no fim da obra (JUNG, 1994 *apud* OSTETTO, 2009, p. 183).

O uso do círculo era importante também porque nesta figura geométrica é permitido que do todos/as se olhem e se encontrem de alguma forma na sala de aula. O professor atua como mediador nessa troca de olhares e conhecimentos, coordenando as opiniões, as divergências e os consensos, é uma prática que valoriza o diálogo acima de tudo e o trabalho coletivo, como em todo pressuposto teórico falamos em interação, era necessário adotar uma prática que evidenciasse esse conceito, que o colocasse em prática.

A prática do círculo de cultura foi estimulada durante a década de 1960 pelo grande educador e alfabetizador Paulo Freire, que evidenciou o quanto é importante a troca de conhecimentos, um trabalho no qual houvesse a promoção do diálogo e a interação. Portanto, o uso tradicional, em fileiras indianas, em um espaço reduzido, dificultou a interação entre os envolvidos na oficina. Além do espaço reduzido, ressaltamos o inchaço das salas, cerca de 40 alunos em uma sala pequena e sem ventilação, como expusemos em seção anterior.

O primeiro dia de oficina foi dividido em dois momentos. Primeiro resolvemos propor o seguinte questionamento: “O que é um herói?”. Neste primeiro momento da atividade, percebemos que os alunos ficaram em silêncio, ainda desconfortáveis e tímidos, pois era nosso segundo ou terceiro contato, sendo o primeiro em que ministraria a oficina.

Depois de alguns exemplos citados, os alunos passaram a se sentir mais confortáveis e alguns emitiram suas opiniões, afirmando que heróis eram seres dotados de “superpoderes”, capazes de “fazer coisas que ninguém pode fazer”. Logo após essa questão inicial, perguntei a eles quais os heróis presentes no mundo de hoje e se ao longo da história sempre houve heróis. A resposta foi afirmativa e alguns citaram os heróis das histórias em quadrinhos, como *Batman* e *Superman*. Houve quem citasse também personagens do mundo das animações japonesas como *Naruto*.

Após os questionamentos iniciais, passei ao uso das imagens de heróis conhecidos e outros um pouco distantes da nossa realidade, como é o caso de Gilgamesh. O objetivo do uso das imagens era reavivar, na mente dos discentes, histórias de heróis construídas pelo cinema e ao longo da cultura humana. Foram mostradas imagens de personagens de filmes, como *Harry Potter*, *Katniss Everdeen – Jogos vorazes*, *Flash*, além de *Teseu e o Minotauro* e *Gilgamesh*, já mencionado.

A cada imagem, questões a respeito dos filmes e as histórias foram surgindo e quanto à narrativa mitológica, os alunos citaram o *filme Percy Jackson: o ladrão de raios*, no qual o protagonista mata o Minotauro, que na narrativa original é morto por Teseu no labirinto de Creta. Este momento da aula foi interessante, pois os alunos recordaram de vários filmes, entre eles *Fúria de Titãs*, *Tróia* e *Hércules*, *Deuses do Egito*.

Em todos esses filmes, há a estrutura arquetípica da jornada do Herói e a presença da mitologia, mas isso ainda não havia sido mostrado a eles. Não era o momento ainda. O objetivo desta atividade era resgatar os conhecimentos prévios e propor a motivação para a leitura, que viria a seguir com os textos mitológicos.

Na imagem 1 (p. 78) temos a figura de *Teseu e o Minotauro*. Os alunos não apresentaram dificuldade em reconhecer a imagem. Já a imagem 2 (p. 78), de *Gilgamesh*, despertou curiosidade, pois jamais tiveram contato com a representação. Foi então o momento de explicar que se tratava também de um herói, mas distante de nossa cultura, naquela que seria considerada a epopeia mais antiga já descoberta. Nas imagens subsequentes, houve uma pergunta: será que a mitologia está ligada às histórias em quadrinhos atuais?

Na imagem 3 (p. 79) temos a figura do *Flash*, representação moderna de *Hermes*, o mensageiro dos deuses e ao final, apresentamos mais três imagens, a *Mulher Maravilha*, baseada na mitologia grega e que teve como seu criador o inventor do polígrafo, não à toa usa o laço da verdade; *Harry Potter* e *Katniss Everdeen*.

A escolha das heroínas foi motivada a partir da análise dos questionários, pois em um universo de 39 alunos, 12 escolheram as histórias de heróis e deuses como suas favoritas, entretanto, desse universo apenas duas meninas. Ao serem questionadas sobre este fato, indicaram que este tipo de narrativas é para meninos. A fim de promover um debate sobre isso, as imagens foram escolhidas, apresentando mulheres como protagonistas.

Ao final, deste primeiro momento, questionamos os alunos sobre a escolha das imagens, e a respeito do que os personagens apresentados possuíam em comum. A resposta não apareceu de imediato, houve silêncio, mas por fim alguns disseram que eram heróis, porque salvavam pessoas.

Então, reiteramos a ideia, entretanto, havia características bem diferentes entre eles e que isso ficaria mais claro a partir da leitura do primeiro texto proposto em seu caderno de leitura. Foi neste momento, a partir da explicação anterior, que os alunos foram participando mais, criando hipóteses e fazendo previsões a respeito do texto que leriam no segundo momento da aula.

Segundo Solé (1998) formular hipóteses “é muito importante. Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem exatidão daquilo que se previu ou formulou” (p. 108).

Após a apresentação das imagens, realizamos os seguintes questionamentos de forma oral:

1 – Vocês gostam de ouvir histórias?

As respostas no geral foram positivas. Que gostavam mais de ouvir histórias a ter de escrever. Mas que gostavam de narrativas e de filmes de aventura.

2 – Perguntar aos alunos o que eles entendem por mito e mitologia. Fazer o seguinte questionamento: quando eu digo “Isso é mito” ou que “o Neymar ou o Messi são mitos do futebol, a palavra mito tem o mesmo sentido?

Mito é uma mentira. Ou uma história que não é verdadeira. Apontaram. Mas quando confrontados sobre a palavra mito em relação às celebridades do futebol, eles disseram que eram porque eram importantes, porque jogavam muito. Então perguntamos por que já que o mito era uma mentira afirmamos que alguém é um mito para ressaltar sua importância.

3 – É importante estudar os mitos hoje? Por quê?

Não houve resposta para esta questão.

4 – Será que existem autores para os mitos?

Não houve resposta para esta questão.

5– Qual é geralmente o tema dos mitos e onde eles costumam circular? Onde podemos encontrá-los?

Alguns disseram que em livros. Outros disseram que em livros muito antigos.

6 – Será que alguém poderia contar uma história mitológica?

Não houve participação.

7– Nas imagens vistas anteriormente, você considera que há algo em comum com as antigas histórias da mitologia? De que forma?

Não houve resposta.

Esse primeiro momento era crucial para a realização das atividades subsequentes. Uma boa motivação para a leitura que viria depois poderia criar um clima interessante para o andamento do projeto. Não apenas apresentamos a proposta, em alguns momentos evidenciamos os objetivos da leitura, qual o significado daquele evento, era importante que tudo fizesse sentido e a motivação, nesse aspecto, é fundamental.

Cosson (2012) afirma sobre o momento da motivação que “A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo” (COSSON, 2012, p. 54).

Cabe ressaltar que neste primeiro encontro, apesar da ausência de respostas em algumas perguntas propostas para os alunos, na apresentação das imagens todos participaram,

e não só participaram como fizeram analogias. Quando perguntados sobre a figura do *Flash* e a relação com a mitologia, um dos alunos apontou a figura de *Hermes*.

É importante reiterar também que em todas as imagens apresentadas havia conhecimento sobre os personagens, inclusive com relatos sobre os filmes, opiniões a respeito de determinadas histórias. Essa é uma estratégia também eficaz para a interação com a leitura, o conhecimento prévio. Como aponta Cosson (2014, p. 117): “Ativar o conhecimento prévio consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto, mais ou menos nos termos que descrevemos para as atividades de predição que antecedem a leitura de um texto”.

No segundo momento da aula, escolhemos os textos Teseu e o Minotauro e o Gilgamesh (adaptado). Os alunos demonstraram que nunca haviam lido as histórias, poucos a conheciam, às vezes citadas em livros didáticos, como é o caso da história de Teseu. Quanto ao mito de Gilgamesh, não houve resposta se conheciam.

Entretanto, mesmo que a história de Teseu seja conhecida, havia apenas o contato com textos adaptados, sem levar em consideração o texto completo. Neste sentido, não era um texto totalmente conhecido e isso representou tanto para os alunos quanto para mim um desafio. Solé (1998) enfatiza sobre este aspecto dizendo que

parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra. Trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer ajuda necessária para que possa construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, os seus termos mais complexos, de forma sistemática (SOLE, 1998, p. 91).

Após o debate, o primeiro momento da oficina foi encerrado, devido o tempo, a aula é de apenas 45 minutos. Em verdade, são seis aulas por semana, sendo cada uma de 45 minutos. A cada dia, temos um total de 1h30 de aula. Entretanto, o professor responsável pela turma disponibilizou apenas 45 minutos ao dia, pois era necessário trabalhar outras atividades de seu planejamento. Entretanto, mesmo com o tempo curto, o debate foi produtivo e naquele momento o resultado havia sido alcançado: os alunos estavam motivados e queriam descobrir o que viria depois.

8.1.2 Durante a leitura

No segundo dia de atividades da oficina, anotamos no quadro uma síntese de todas as atividades desenvolvidas no dia anterior. A seguir, entregamos o caderno de textos para os

alunos e realizamos a primeira leitura dos textos escolhidos, no caso o mito de Teseu e o Minotauro.

Apresentamos como objetivos para a leitura os seguintes: a) Compreensão e interpretação dos textos mitológicos b) Identificar sua temática, os personagens envolvidos, os conflitos entre eles e outros fatores envolvidos na narrativa c) Refletir a respeito dessa história e trazê-la um pouco para nossa realidade cotidiana.

No caderno de textos entregues aos alunos, havia os dois textos mitológicos selecionados para a leitura, além de infográficos e quadros com a estrutura da jornada do herói. Mas antes da leitura, procuramos levar para a sala diversos livros em que figuram textos da mitologia, livros que não apenas tratam de histórias de semideuses, mas da importância do mito e sua presença no cotidiano.

Cosson (2014) denomina este momento como de introdução, que significa o aluno ter contato com os livros físicos, olhar a capa, folhear, ter contato com os originais, é um momento importante. Os livros circularam pela sala, houve alguns olhares desconfiados, outros olharam com curiosidade e houve aqueles que apenas repassaram sem olhar para eles. Era um momento importante, que deveria ser levado em consideração.

Aos alunos foi solicitado que não apenas olhassem a capa do livro, mas que procurassem manuseá-lo, observar as ilustrações. De certa maneira, isso facilita na construção das hipóteses acerca do que seria realizado nas oficinas, que tipos de textos seriam debatidos, discutidos.

No caderno de textos, apontamos que seria lido o texto de Teseu e o Minotauro. Foi realizada uma leitura em voz alta, analisando cada segmento da história, considerando os aspectos mais significativos do texto. A leitura em voz alta é uma prática constante e corriqueira em sala de aula e tem sua importância.

Para Cosson (2014), os modos de leitura em voz alta mudaram, entretanto “nem por isso ela perdeu sua importância e necessidade na formação do leitor e mesmo junto ao leitor maduro” (COSSON, 2014, p. 102). Ler em voz alta requer a compreensão do texto (SOLÉ, 1998), e é uma prática que deve estar presente na sala de aula, desde que utilizada de forma criteriosa.

Nesse momento, a importância era conhecer o texto, observar a forma como era escrito, seu estilo, o comportamento dos personagens e as relações com outros textos. É uma preparação para a leitura que viria a seguir, sobre Gilgamesh.

Em vários momentos na leitura e houve um diálogo com os discentes sobre pontos específicos da história. Comecei por indagar o nascimento de Teseu, o fato de seus pais

precisarem fugir, um tema mitológico, os sinais deixados pelo pai para o filho, que indicavam ser Teseu alguém excepcional. Outro tema mitológico é o da partida, momento em que o herói sai do mundo comum e parte para sua jornada interior, no qual há as primeiras provas, os primeiros testes, que são os testes menores.

Em cada etapa da atividade, há referência a outras histórias mitológicas e isso vai sendo discutido e retomado ao longo da leitura, mas ainda não de modo direto, mas procurando fazer reconhecer que existe algo em comum com outras narrativas. Houve um debate interessante acerca do comportamento de Teseu nos primeiros testes, se sua atitude em relação aos vilões foi a de um herói, de punir com a morte.

Alguns não consideraram a atitude positiva, já outros disseram que os heróis também têm vícios. Expliquei a eles que esse modelo de herói guerreiro era um ideal, um estilo de vida dos gregos, conhecido como *aretê*⁶.

Esse tipo de leitura, em trechos, em que vamos abordando os aspectos mais importantes de cada parágrafo, procurando uma síntese das ideias principais e realizando retomadas a respeito do que foi lido anteriormente, é apontado por Solé (1998) como estratégia eficaz na leitura crítica de um texto. Na leitura compartilhada é importante

expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o questionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119).

A proposta, neste primeiro momento, era estimular o diálogo, desafiar o aluno e tornar possível a construção de hipóteses a respeito da leitura. No início, era importante a figura do professor como mediador, mas o objetivo era que, com o tempo, a leitura fosse uma prática autônoma e espontânea. Mas não foi tão simples. Houve resistência por parte de alguns alunos. Quando questionados a respeito da falta de interesse, apenas responderam que não achavam interessante.

Foi um momento importante, de repensar as atividades, de redirecionar o caminho que estava adotando para a leitura, pois era o momento de estimular, de contribuir para a formação e desenvolvimento de leitores e não o contrário.

⁶ *Aretê* (gr., a perfeição ou excelência de uma coisa). Perfeição ou virtude de uma pessoa. No pensamento de Platão e Aristóteles, a virtude está relacionada com a realização de uma função (*ergon*), exatamente da mesma maneira que um olho é perfeito se realiza a função que lhe é própria, a visão. BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho ... et al. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

Solé (1998) aponta para importância da mediação na prática da leitura e, indica que o educador deve fornecer aos alunos os “andaimes”, isto é, que forneçam condições ou suporte necessários para que os educandos possam, aos poucos, dominar estratégias de leitura. Ler é interação, enfatiza a autora, portanto, não é possível que haja leitura sem diálogo, sem divergências ou consensos, o diálogo nem sempre implicará conciliação, às vezes ele significa resistência, embate, mas é diálogo, e deve ser incentivado em sala de aula.

Após a leitura em voz alta, houve a leitura silenciosa e individual pelos alunos. Foi estipulado um tempo de 15 minutos para a leitura. Esse momento é importante. Assim como a prática da leitura em voz alta deve ser incentivada, a leitura meditativa também é um recurso à disposição do educador para o trabalho em sala de aula.

Na leitura meditativa, aponta Cosson (2014), o leitor procura nos textos e para além deles as respostas para suas inquietações, suas angústias e devaneios, é por meio da leitura meditativa que vamos mergulhando nos sentidos ocultos que estão além da superfície textual, as pistas que encontramos pelo caminho que tornam possíveis os diversos planos de leitura, “praticamos a leitura silenciosa para encontrar os sentidos do texto e ignoramos a força que o ato de ler traz em si mesmo” (COSSON, 2014, p. 102).

Nesse momento, houve um ponto a considerar: o espaço da sala de aula. Como havia pouco espaço, não era possível realizar a leitura compartilhada em grupos maiores, mas somente em pequenos grupos. Entretanto, optamos por manter grupos pequenos em vez apenas da leitura individual, pois isso seria contrário à proposta apresentada.

Após a leitura, houve a sugestão de questões presentes nos cadernos de textos. Essas questões foram elaboradas a partir da proposta de Lopes-Rossi (2008) que, no módulo de leitura, refletem sobre aspectos ligados ao conteúdo temático do texto, estrutura composicional e estilo. No último item, optamos por realizar poucas questões.

Compreendemos também que a maioria dessas perguntas deve ser realizada oralmente pelo educador, procurando construir hipóteses sobre o texto lido, pois não é nosso objetivo criar mais uma ficha de leitura a ser preenchida pelos alunos, a leitura é o foco, mas a leitura também envolve questionamentos e pistas que conduzem o leitor para a construção dos sentidos. Portanto, foram elaboradas com este objetivo.

O mais significativo aqui era ouvir o aluno, o que ele tinha a dizer a respeito do texto, compartilhar sua experiência como leitor. Quando questionados sobre a autoria dos mitos, não houve resposta, mas indiquei que esses textos foram sendo transmitidos de forma oral, assim como nas tradições populares, lendas urbanas e que chegaram até nós depois de muito tempo.

A respeito da finalidade, um aluno respondeu: “Era a religião deles”, enfatizei que estava correto e que os mitos representavam uma representação de estados da alma e que por isso se tornaram universais.

Com o tempo, fui deixando de lado as sugestões de questões apresentadas na proposta metodológica (ver capítulo 07), e optei pelo diálogo espontâneo, deixando que os alunos opinassem, a leitura deveria ser compartilhada, baseada na troca, mas também no respeito. Quando a coisa se encaminhava para a indisciplina, quando havia ruído e a escuta era prejudicada, era o momento de parar para depois retomar.

O aluno deveria exercer o poder da opinião, refletir, e situar-se de maneira ativa e não contemplativa ante o texto. Ao professor, cabia estimular e elogiar as falas dos discentes, pois isso motiva o aluno a querer participar da atividade, sua autoestima se eleva e há mais entusiasmo para realizar as tarefas.

Cosson (2014), ao se referir à prática da leitura de textos literários em sala de aula, recorre à história, e narra a vida de Alexandre Magno, que tinha como preceptor o filósofo Aristóteles. Diz o teórico que a cada batalha, o Alexandre dormia com uma cópia da *Ilíada*, além de sua espada e tal comportamento levaria a supor que havia entre discípulo e mestre um debate sobre a obra.

O que o teórico quer dizer é que a aula de Literatura é nada mais que um momento “em que se promove uma interação com os textos literários” (COSSON, 2014, p. 115). Era esse o objetivo da proposta de intervenção: o diálogo dos textos.

Continuei a leitura em voz alta. Solicitei aos alunos uma leitura paragrafada, com a participação de todos, mas não houve quem quisesse ler. Apenas disseram que estavam gostando do modo como estava lendo o texto. No momento da leitura, foi importante ler de forma expressiva, de modo dramatizado, procurando expressar os sentimentos dos personagens, viver o texto. Então, mantive a estratégia de leitura expressiva em voz alta. Mas a cada segmento da história, parávamos e debatíamos a respeito do comportamento dos personagens.

Cosson (2014) afirma que a mera leitura ou consumo das obras literárias não é o mesmo que letramento literário e que é necessário ir além, explorar todos os possíveis sentidos do texto, criar inferências a partir de pistas soltas no decorrer da narrativa, discordar de certas ações dos personagens, adotar um posicionamento. Encerramos a atividade com muitas dúvidas.

No terceiro dia de atividades, tivemos um contratempo. Como a escola deveria se organizar para o evento do *Dia da Consciência Negra*, não foi possível disponibilizar mais

aulas para o desenvolvimento da proposta. Então, conversamos com a coordenação e solicitamos mais dois encontros para o desenvolvimento da oficina. Retomamos às atividades, mas era necessário repensar as estratégias.

Então, optamos por não realizar a leitura do mito de Gilgamesh e tecer a comparação com o mito grego. Realizamos, então, a estratégia da leitura do quadro da *Jornada do Herói* e retomamos o texto de Teseu. Solicitei aos alunos que fizéssemos um debate a respeito do tema. Apontei na história algumas funções presentes em todas as narrativas de heróis. Após isso, apresentamos a sinopse de dois filmes, *Guerra nas estrelas* e *Harry Potter*.

O objetivo da apresentação da sinopse era aguçar a curiosidade dos alunos para a similaridade das narrativas. Muitos ficaram curiosos com aquele fato e aproveitei para realizar perguntas sobre os filmes das figuras apresentadas no início das atividades. A partir desses questionamentos e retomadas, eles mesmos foram tecendo comparações acerca das histórias. Em um momento, em um relato de um aluno, ele comparou a história mitológica à vida de Jesus.

Não era esperado, mas a fala dele foi fundamental, pois no livro de Campbell (2003) há citações e passagens sobre o herói como redentor do mundo e sua vida guarda muitas das representações da *Jornada do Herói*. Este tipo de estratégia é conhecido como inferência, em que a partir das pistas espalhadas no texto, nas informações disponíveis, se permite chegar a uma conclusão (Cosson, 2014).

Como o tempo era escasso, apresentamos a seguir a leitura do infográfico e o quadro da jornada em 12 passos. Era importante aqui, após quatro encontros, ir fechando as atividades de leitura. Após a apresentação e debate sobre os textos em questão, realizamos a exibição dos vídeos “*O que faz um herói*” de Matthew Winkler e “*A jornada do herói. Blockbusters*”, com o objetivo de retomar o que havia sido trabalhado ao longo dos encontros.

É importante ressaltar que a cada vídeo exposto, a cada texto lido, os alunos apresentaram uma familiaridade com os conceitos e conseguiram identificá-los em uma série de filmes e histórias em quadrinhos que leram ou viram ao longo de sua vida. E, mesmo que tenha sido uma atividade curta, devido aos problemas enfrentados, temos a certeza de que houve uma troca intensa de informações, a leitura tornou-se um mecanismo social, um instrumento de interação, como diz Cosson:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (2012, p. 65).

Portanto, o mais importante nas atividades realizadas em todos os momentos da proposta era tornar possível a participação do aluno, fazer com que ele se sentisse parte do debate. Para tanto, não haveria uma única voz ou imposição de leitura por parte do educador, o essencial era deixar os educandos argumentarem a partir do repertório teórico acumulado ao longo da vida e, por meio do diálogo ou leitura compartilhada, traçar possíveis planos de leitura para os textos, a construção de pistas, que viabilizassem uma leitura interpretativa.

Como aponta Solé (1998, p. 173): “Ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos. Compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno delas”. Na oficina, o aluno poderia opinar, retomar ideias, perguntar ao professor, isto é, teria autonomia e protagonismo no processo de interpretação e tessitura de significados. Entretanto, sabemos que, para que o processo fosse ainda mais significativo e produtivo, ele necessitaria de mais tempo, a fim de ser desenvolvido de forma progressiva, contínua e lenta, tendo como objetivo assegurar, devagar e em etapas, o desenvolvimento das habilidades e estratégias para a leitura.

Mas, mesmo com as dificuldades e obstáculos, acreditamos que bons resultados aconteceram no decorrer da aplicação, houve a real sensação de participação, mesmo que no começo houvesse desconfiança e incerteza. Aos poucos todos foram se envolvendo e, a cada certeza em suas respostas, havia mais entusiasmo em posicionar-se, em apresentar para o outro o conhecimento adquirido. A jornada do herói possibilita esse passo, pois ela está inserida no cotidiano, nos filmes, em animações, cabendo apenas ao educador apresentar ao discente esse processo de construção de histórias. E isso foi feito.

Como a proposta de Lopes-Rossi (2008) prevê a produção de textos escritos, elaboramos um roteiro para a escrita com base no que apresentamos. Como afirmamos em seções anteriores, não é uma fórmula, uma ideia engessada que inibe e inviabiliza a criatividade. Ela é um traçado, um caminho no qual você pode adotar uma infinidade de combinações possíveis. Os resultados foram aparecendo e são interessantes, pois há nos textos dos alunos, além dos passos citados na jornada, a sua subjetividade, a forma de entender o mundo e era necessário compreender isso. É o que vamos trabalhar na próxima seção.

8.1.3 A produção de textos escritos

Seguindo o modelo proposto por Lopes-Rossi (2008) em módulos, sugerimos a produção de um texto narrativo com base no modelo/estrutura da jornada do herói. A produção deveria seguir o foco narrativo em terceira pessoa, como narrador-observador, que

procura fazer um relato fantástico de um super-humano. O narrador poderia ser alguém próximo do herói, um amigo, aliado ou até seu mentor. O público-alvo serão adolescentes. Seleccionamos três textos para análise, que tem como objetivo colocar em evidência como a Jornada do Herói está presente nas histórias e seu simbolismo. Os textos serão digitados tal como foram escritos pelos alunos, a fim de facilitar a leitura. Ao final, nos apêndices, há uma cópia dos textos originais escaneados.

PRODUÇÃO TEXTUAL – ALUNA A

Era uma vez uma mulher levava uma vida difícil um dia essa mulher teve um filho chamado Louis. Mais ela não tinha como ficar com a criança então jogou a criança numa fábrica abandonada cheia de gás carbônico Louis não morreu mais ficou indestrutível o menino cresceu sem família e fez sua própria casa na fabrica.

Quando fez 16 anos uma moça chamada Camila Capello uma das melhores cientistas do mundo convidou para trabalhar e um laboratório ela não sabia que ele era indestrutível so fez o convite por pena. Louis aceitou mais um dia saiu correndo do laboratório porque não sabia ler o nome dos produtos e ficou com vergonha Camila foi atrás dele e quase foi abusada por três homens ela a protegeu. E ela ficou surpreendida.

- Como você não ser machucou Você estar bem. Camila.

- Eu não me machuco desde que eu tinha 2 anos. Louis.

Ela levou ele para o laboratório e descobriu que ele era indestrutível.

- O que você vai fazer comigo agora. Louis.

- Você ainda e um adolescente e precisar de uma família. Camila.

- Você vai me adotar. Louis.

- Sim. Camila.

Ela deu seu sobrenome e uma educação. E ainda mostrou Duce, Castiel e Liam eles também tem super poderes Duce pode voar e ficar invisível. Castiel era o mais forte so usava o poder do cerebro, Liam poder passar pelos objetos. E eles logo se tornaram amigos. Um dia quando voltava da escola ele percebeu que as pessoas estavam sumindo Então eles e os amigos foram investigar Eles foram atrás de uma pessoa e entraram e uma casa acharam vários pedaços de pessoas e descobriram que alguém estava alimentando o mal do mundo. Os quatro foram correndo avisar a Camila e ela pensou e chamar a polícia mais viu que so algo muito forte podia fechar o mal do mundo. Camila fez para cada um uma roupa com utilidades e deu um nome ao grupo de “Zapção”.

Depois de Camila ter tentado de tudo para salvar Louis, Amara descobriu que ele e o filho que ela largou e uma fabricar Amara dar toda sua força para o filho e morreu minutos depois Louis acorda com seu poder novamente e ficar feliz e saber que sua mãe salvou sua vida. Louis Tollison Capello ganhou uma irmã chamada Luz Amigos e claro a família de Camila a mentora do grupo Zapção e a mesma dele e a de Duce, Castiel, Liam e Luz uma menina que tem a a historia parecida com a dele, e todos viveram felizes salvando a cidade de Londres o grupo Zapção mostrou que você não precisar ser forte para ser feliz precisar de amigos e uma família.

Fim

COMENTÁRIOS ACERCA DO TEXTO DA ALUNA A

Há certamente, nesta história, muita imaginação e consciência acerca dos problemas que afligem as pessoas. A narrativa começa com o clássico “era uma vez”, dos contos

infantis, mas a história em nada tem de ingênua. Primeiro há a apresentação da origem de Louis, um menino abandonado pela mãe, que não possuía condições de criá-lo.

Foi por abandoná-lo que ele adquiriu seus superpoderes, a indestrutibilidade. Considero simbólico este ponto, no sentido de, por meio de uma vida cercada de perigos e difícil, em meio ao asfíxiante mundo de injustiças (talvez seja esta a representação do gás carbônico) o menino tenha adquirido sua força descomunal. Há aqui um aspecto importante do arquétipo do herói, o crescimento.

Aquele que aprende ou cresce mais no decorrer da história. Heróis vencem obstáculos e alcançam objetivos, mas também ganham conhecimentos e sabedoria. A essência de muitas histórias está no processo de aprendizado entre um herói e um mentor, ou um herói e um amor, ou mesmo entre um Herói e um vilão. Todos somos professores um dos outros (VOGLER, 2015, p. 79).

Nesse processo de aprendizado, surge, como aponta o autor, a relação entre o herói e o mentor, representado na história como Camila, uma “das melhores cientistas do mundo”. Há no segundo parágrafo o encontro entre Camila e Louis, a cientista o havia convidado para trabalhar no laboratório. Mas notou que ele não conseguia ler. Resolveu adotá-lo.

Vogler (2015) aponta o mentor como um protetor, alguém que protege e ensina, e não apenas ensina o caminho das pedras, mas oferece ao herói armas místicas capazes de ajudá-lo em sua tarefa, é o que acontece mais à frente, quando Camila cria a roupa com várias utilidades. Importante ressaltar que, neste caso, o mentor aparece como cientista, algo comum nessas histórias como aponta Vogler (2015):

Às vezes o Mentor aparece como cientista ou inventor, e seus presentes são dispositivos, planos ou invenções. O grande inventor do mito clássico é Dédalo, que projetou o Labirinto e outras maravilhas para os governantes de Creta. Como artesão mestre da história de Teseu e o Minotauro, ele participou da criação do monstro Minotauro e projetou o labirinto para ser sua jaula. Como Mentor, Dédalo deu a Ariadne o novelo que possibilitou a Teseu entrar e sair do Labirinto são e salvo (VOGLER, 2015, p. 82).

Outro ponto neste segundo parágrafo é o tema do abuso da mulher, em que o herói a protege, talvez seu primeiro teste ou desafio na condição de herói. Uma coisa é certa, as histórias são fantásticas, mas revelam muito das nossas aflições como seres humanos, o medo da violência, a ausência de oportunidades, o abandono, são temas abordados na história, os verdadeiros temas e desafios pelos quais passa o herói no caminho de seu desenvolvimento.

Outro aspecto que condiz com a estrutura apresentada como modelo para a história é a figura dos aliados. Duce, Liam e Castiel são os amigos que possuem superpoderes e que se juntam a Louis na luta contra o grande mal. Esse é um ponto importante no quadro fornecido

por Vogler (2015, p.44) nas histórias de heróis. É a estrada de provas, justamente o momento em que o grande mal surge, e as pessoas começam a desaparecer.

Quadro 2 – Estrutura mítica, segundo Vogler e Campbell.

<i>O Herói de Mil Faces (CAMPBELL, 2005)</i>	<i>A Jornada do Escritor (VOGLER, 2006)</i>
<i>1- Partida, separação</i>	<i>1- Primeiro ato</i>
Mundo cotidiano	Mundo comum
Chamado à Aventura	Chamado à aventura
Recusa do Chamado	Recusa do chamado
Ajuda Sobrenatural	Encontro com o mentor
Travessia do Primeiro Limiar	Travessia do primeiro limiar
Barriga da baleia	
<i>2- Descida, Iniciação, Penetração</i>	<i>2- Segundo ato</i>
Estrada de Provas	Testes, Aliados, Inimigos
	Aproximação da Caverna Oculta
Encontro com a Deusa	Provação
A Mulher como Tentação	
Sintonia com o Pai	
Apoteose	
A Grande Conquista	Recompensa
<i>3- Retorno</i>	<i>3- Terceiro Ato</i>
Recusa do Retorno	Caminho de Volta
Vôo Mágico	
Resgate de Dentro	
Travessia do Limiar	
Retorno	
Senhor de Dois mundos	Ressurreição
Liberdade de Viver	Retorno com o Elixir

Após o auxílio de Camila e a criação das roupas especiais, há um título e uma unidade que agora identifica o grupo “Zapção”, uma força-tarefa de pessoas especiais que tem como objetivo salvar as pessoas e a cidade de Londres.

É interessante isso, pois a escolha dos nomes dos personagens está diretamente ligada ao fato de a cidade estar situada na Europa, em Londres. Louis, por exemplo, não é um patronímico característico em nosso país. Temos, então, uma história de espaço delimitado, com coerência entre os personagens, na qual há a progressão das ações.

Os amigos, ao descobrirem a causa do sumiço das pessoas, enfrentam o grande mal, personificado na imagem de Lúcifer e Amara. Ele, um psicopata e um cientista genial, capaz de abrir o portal para o grande mal. E ela, uma poderosa inimiga, dotada de poderes incomuns. Estamos na aproximação da grande provação, o encontro com a sombra, com o lado mais obscuro da aventura.

Buscador, entre na Caverna Secreta e busque aquilo que restaurará a vida da Tribo. O caminho fica cada vez mais estreito e escuro. Você precisa seguir sozinho, engatinhando, e sente a terra cada vez mais próxima. Mal consegue respirar. De repente, você chega à câmara mais profunda e se vê de cara com uma figura gigantesca, uma sombra ameaçadora feita com todas as suas dúvidas e medos, bem armada para defender um tesouro. Aqui, neste momento, está a chance de vencer ou morrer. Não importa para que você veio; é a morte que agora o encara. Seja qual for

o resultado da batalha, você está prestes a sentir o gosto da morte, e ela vai mudá-lo (VOGLER, 2015, p. 217-218).

Após o primeiro teste com os inimigos, chegou a hora de confrontar o maior deles. Ariana, a grande filha do mal. É neste momento, no embate entre os heróis, que Louis encontra a morte. O mais interessante é que há uma justificativa para isso, Louis era indestrutível, mas na luta contra Lúcifer e Amara, os heróis perdem seus poderes. Isso justifica ainda o fato de Amara lutar contra Ariana para o reequilíbrio de forças.

Entretanto, não há na história o motivo da transformação nas intenções de Amara. Com a morte de Louis, Amara encontra nele a figura do filho abandonado há muito tempo. Há aqui também uma história de redenção, um inimigo que, redimido, reencontra o caminho de volta. Então, para salvar o seu filho, há o sacrifício, Amara doa sua vida e salva Louis que, ao retornar, retoma seus poderes.

Situação similar encontramos no filme O Retorno de Jedi – Episódio IV em que Darth Vader recusa-se a deixar que Luke morra nas mãos do imperador Palpatine e o salva da morte. Mas, ao salvá-lo, também encontra a morte. É o sacrifício. Como podemos observar, uma história que, usando os arquétipos da Jornada do herói, é interessante, conectada não apenas ao lado fantástico, mas preocupada com assuntos e conflitos próprios da natureza humana.

Não é uma fórmula, é um caminho, uma sugestão para a criação de narrativas. Ao professor, cabe orientar os alunos quanto aos aspectos formais da língua, como acentuação, ortografia, concordância e outros pontos que são importantes na formação e desenvolvimento de leitores e produtores de texto.

PRODUÇÃO TEXTUAL - ALUNA B

AS AVENTURAS DO CÃO CHAMADO TIGRE

Vindo eu um dia de um certo lugar, passando em baixo de umas árvores, vi uma caixa com vários cachorrinhos. Parei, e observando bem entre eles, um me chamou atenção por ser muito diferente dos outros. Pensei bem se levo ou não, resovi levar e logo coloquei o nome dele de “Trigue”.

Passado alguns dias percebi que o Tigre era mesmo diferente de qualquer outro cão. E a cada dia se tornava valente e com muita força. Com Poucos meses, eram poucas as pessoas que conseguiam segurá-lo.

Por ser um cachorro muito forte, era temido pelos outros cães. Certo dia, aparecendo um homem chamado Rock, sendo ele de um lugar muito distante chamado “Centauros”, vendo nele algo diferente, teve como ideia levar Tigre para uma aventura nesse planeta “Centauros”.

Se aproximando para conduzi-lo a sua nave, o Tigre se recusou a sua aventura, usando a sua força.

E Rock querendo levar Tigre de qualquer jeito, conseguiu convencer a sua dona a ajuda-lo imbarcar nessa aventura.

Tigre embarcou na sua nave e partiram rumo ao planeta Centauros. E viajando por vários dias e várias noites chegaram ao planeta Centauros.

Chegando lá, Tigre olhando ao redor, sentiu-se muito triste. Vendo tudo diferente do seu primeiro abitar, logo enseguida Rock tenta se aproximar para lidar carinho e atenção. Mas Tigre olhando bem em seus olhos reagiu de forma diferente tentando atacá-lo. E Rock tentando várias vezes não teve muito sucesso com Tigre sendo cada vez mais agressivo. Já estando Tigre a muito tempo nesse lugar sendo aprisionado por uma corrente muito forte, lembrou-se da sua força que tinha antes. E pensando bem, falou pra si mesmo: - vou sair daqui. Como Tigre estava alguns meses sem se alimentar direito pensou que não iria conseguir com suas próprias forças, estando pensativo de cabeça baixa apareceu-lhe um animal chamado Tito. E conversando os dois por algum tempo, Tito falou: - Use sua força que há dentro de você. E Tigre respondeu: - Eu não consigo. E Tito insistindo. - Você consegue, você é forte. E Tigre se encheu de coragem e deu-lhe um puxão muito forte que prendia seu pescoço. E falando com seu amigo Tito perguntou: E agora o que faremos, pra onde vamos? E o Tito respondeu: Conheço um lugar nesse planeta que poderemos ir sem que o Rock nos encontre. Chegando nesse lugar, Tito apresenta Tigre aos habitantes. E foi recebido bem para alguns. Sendo um lugar onde os habitantes trabalhavam muito. Descobrimo eles que o Tigre era um cão muito forte e superava qualquer obstáculo com sua força. Com isso alguns animais queriam estar sempre junto a ele. Por isso causou muita raiva nos outros animais um deles chama-se Rex que era o mandante da cidade chamada Dog City. Mas com sua força e muito trabalho Tigre conseguiu ter ao seu lado a maior parte dos animais, que eles respeitavam todos muito bem. E o Rex vendo isso se encheu de ódio e começou a planejar a morte de Tigre. Sendo Rex já velho sem muita força reuniu-se com seus capangas e disse:

Temos tirar o Tigre de nosso caminho e nossa cidade, porque, porque ele está deixando todos os habitantes contra nós. E o Tigre por sua vez conquistando mais e mais a confiança de todos sendo-lhe visto pela maioria que seria o único com sua forla a livrar todos os animais que viveram muitos anos aprisionados por Rex. Sabendo disso Rex enviou pela madrugada alguns de seus capangas para surpreender Tigre enquanto dormia. Chegando os capangas junto de Tigre cercaram-lhe e disseram: você tem uma chance de sair vivo desse lugar, se não sair morrerá. E Tigre respondeu: Sairei sim, mas não mandado por vocês e pelo seu mandante Rex, e sim quando libertar todos os animais dessa cidade. E os capangas de Rex partiram para o ataque a Tigre.

E Tigre com sua força e coragem matou os capangas de Rex, sabendo disso enfureceu-se ainda mais. E prendeu alguns animais em um lugar chamado caverna do terror. E Tigre sabendo disso, mais uma vez disse a Rex e foi salvar os seus amigos matando mais alguns capangas de Rex.

E Rex sabendo de mais esse ato de Tigre, mandou-lhe avisar: agora seremos eu e você.

E Tigre respondeu:

- Não tenho medo de você, se for para salvar essa cidade lutarei até a morte. Partiu rex para luta com Tigre. E lutaram muito rex conseguiu ferir alguns amigos de Tigre e Tigre se enfureceu e disse a seus amigos: salvarei essa cidade e libertarei a todos vocês, e partiu para lutar com Rex, lutando por várias horas e rex, e Tigre usando de sua grande força matou seu inimigo rex. E os animais ficaram livres para voltarem a seus devidos lugares. E o Rock sabendo do grande feito de Tigre na cidade de Dog City planejou para capturar Tigre. Encontrando Rock com Tigre disse: faremos um negócio, volte commigo ao meu planeta e ajuda-me a resolver algumas coisas para mim e depois lhe colocarei na nave para retornar a seus donos. Mas Tigre não confiando no Rock. Perguntou ao amigo Tito: “E agora não confio nele?” E Tito respondeu: É a sua única

chance de retornar a sua terra. E Tigre respondeu a Rock: Eu aceito, e partiram de volta ao planeta Centauros. Chegando lá, tigre viu que Rock tinha sequestrado seus donos.

Mas Tigre não acreditou e falou a Rock: Você está mentindo. Rock disse você quer ver: Quero. E Rock lhe mostrou seus donos aprisionados dentro de uma jaula. Rock disse: libertarei seus donos se você me servir. E Tigre respondeu: Nunca. E Rock disse matarei você e seus donos. Lutando por algumas horas Rock conseguiu ferir Tigre, e Tigre ferido gravemente já quase sem forças lembrou de que seu amigo lhe disse E vendo ali seus donos presos na jaula, pensou consigo mesmo eles me ajudaram quando eu era pequeno e sem força agora que sou adulto e com força tenho que salvá-los das garras desse traíra.

E novamente Tigre parte para cima de Rock. Tigre consegue derrotar Rock e jogando-lhe para fora da nave, e Tigre partiu para libertar seus donos da jaula que era muito forte. E Tigre conseguiu libertá-los e disse: agora vou cuidar de meus donos.

Fim

COMENTÁRIOS ACERCA DO TEXTO DA ALUNA B

No texto da Aluna B, temos a história de Tigre, um cão abandonado pelos pais (novamente a história do abandono) e encontrado por uma pessoa que passa a cuidar dele. A pessoa em questão é o narrador da história, pelo menos no primeiro momento, depois a narrativa em primeira pessoa será abandonada e se tornará um relato em terceira pessoa das aventuras de Tigre no planeta Centauros. Notamos que há vários aspectos apresentados na Jornada do Herói, como a recusa ao chamado para a aventura, os poderes inexplicáveis, os aliados, amigos; há também inimigos ou os primeiros testes, até o encontro com Rock, o último desafio. Há as funções, mas a história apresenta muitos problemas em sua construção. Entretanto, mesmo diante de um tempo curto para a produção de texto, a aluna conseguiu desenvolver uma história complexa e extensa.

Entre os problemas apresentados, elencamos o fato de Rock não possuir nenhuma motivação para o aprisionamento de Tigre. Mas é fato que, a partir desse ato, a história tornou-se possível. É interessante observar que Rock pode ser entendido na história como o mentor de Tigre, mas um mentor sombrio.

Vogler (2015, p. 85) afirma a respeito desse fato que: “Em determinadas histórias, o poder do arquétipo do Mentor pode ser usado para iludir o público. Em thrillers, a máscara de um mentor às vezes é a isca usada para atrair o herói para o perigo”. E ainda aponta: “Isso é psicologicamente verdadeiro, pois não raro precisamos ultrapassar ou superar a energia de nossos melhores professores para atingir o próximo estágio de desenvolvimento” (VOGLER, 2015, p. 85).

Ao encontrar Tito, um aliado no caminho, Tigre procura libertar-se da sua prisão. Há pelo menos dois momentos em que Tigre se encontra exausto, ferido, e consegue superar o obstáculo. Um pela solidariedade, pelas palavras de Tito que sempre procura motivar o

amigo. A outra situação é na luta final com Rock, na qual lembra do motivo da luta: a proteção de seus donos.

Esse é um ponto importante relatado por Vogler, a situação na qual o herói parece morrer. É o momento em que, diante da morte, há uma explosão, uma reviravolta na história. “O público paga por algo além dos excelentes efeitos especiais, dos diálogos engraçados e do sexo. Eles amam ver os heróis enganarem a morte. Na verdade, eles mesmos amam enganar a morte. Identificar-se com um herói que volta da morte é a forma dramática do bungee jump” (VOGLER, 2015, p. 225).

Entretanto, apesar de a história apresentar criatividade e fluidez, há problemas que devem ser observados. Cabe ao professor, ao avaliar o texto dos alunos, orientá-los a fim de planejar melhor o seu texto. Nesse ponto, o exercício de refazer o texto é fundamental, é o momento de avaliá-lo, procurando o que é necessário modificar, eliminar ou acrescentar.

Cabe ressaltar que a prática da reescrita não promove apenas a “limpeza” do texto, a correção da ortografia e pontuação, mas enriquecer o texto com observações, comentá-lo com os alunos.

Embora a ação de produzir textos no contexto escolar seja, muitas vezes, resultado de algum tipo de proposta em que o aluno é solicitado a executar uma tarefa, essa não pode ser reduzida a preencher um número X de linhas. Geraldí ressaltava a necessidade de que aquilo que o aluno tem a dizer se sobreponha às razões artificiais da escrita. Isso só pode ser atingido se o professor instaurar-se como interlocutor *efetivo* de seus alunos, se ler os textos, comentá-los, fazer sugestões, não se atendo apenas à caça de erros, à correção de ortografia e/ou gramática (a higienização do texto). É preciso que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, caso contrário o texto a ser produzido não faz sentido para o aluno (CAVALCANTI, 2015, p. 164).

Nesse ponto, mais do que produzir histórias de heróis fantásticos, há nelas a subjetividade do aluno, sua forma de compreender a realidade. Por meio dos símbolos tão comuns e presentes em nosso cotidiano, há algo nas histórias que reflete os conteúdos internos do sujeito.

Ele é autor de seus textos e há em sua tessitura a sua marca, e o educador precisa atentar para isso, como forma não apenas de avaliação, mas de compreender que um texto é mais do que um amontoado de frases escritas de forma organizada e correta, é necessário que haja nele a subjetividade, a materialização das ideias do autor, expressa em sua escrita. Portanto, na avaliação dos dois textos apresentados pelos alunos, é importante que o docente se faça presente e enfatizar a importância da escrita como processo, como algo que se constrói ao longo de um tempo, mediante um trabalho contínuo.

Infelizmente, devido ao tempo e contratempos na aplicação da pesquisa, este importante fator ficou de fora. Mas que considero importante, pois é na troca de ideias entre o professor e o aluno a partir de seu texto que novas ideias surgem. Neste sentido, a produção é, assim como a escrita, um processo de interação, uma leitura compartilhada de mundo, em que a construção coletiva dos sentidos é valorizada e estimulada.

PRODUÇÃO TEXTUAL – ALUNOS C

O SUPER ELÉTRICO V.S FANTASMA

No ano de 1897 a cidade de Plaresopolis, a onde a criminalidade estava sem controle, os policiais não estavam dando conta de tantos casos, de incencios, assassinatos, assaltos, etc.

Até que chega, o Super-eletrico, com uma força sobrehumana, com capacidade de se regenerar, voar e lutar em velocidade extraordinário e poderes que ele ainda está por descobrir. Com a estádio do Superelétrico na cidade os índices de criminalidade na cidade foi acabando.



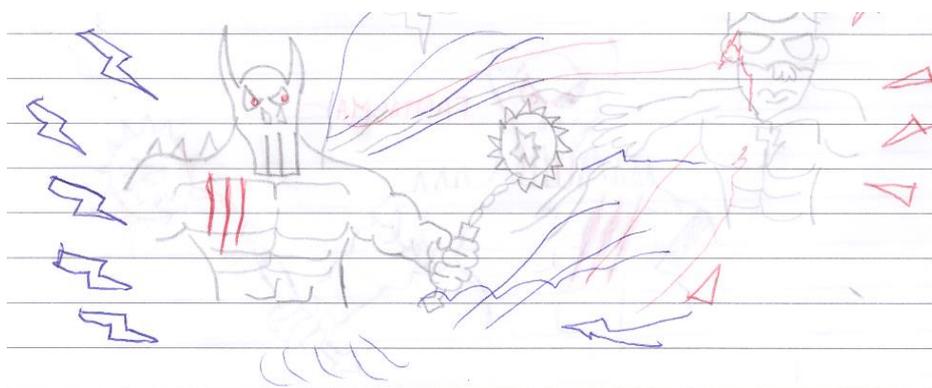
Ele descobre que na cidade de Plaresopolis escondia um perigo inimaginável, enterrada nas profundezas da cidade. Um mal que iria acabar com a cidade e com o mundo, Ele se chama. “Fantasma.



Quando o elétrico descobre esse mal terrível começa a escavar a terra em busca do fantasma, quando finalmente ele o encontra, imediatamente tenta destruí-lo. Mas suas tentativas acabam libertando do seu sono profundo, eles lutam e quase o super-eletrico morre porem fica so enconciente. Fantasma escapa e vai em direção a cidade de plaresopolis, chegando na cidade ele começa com sua sombriedade de destruição, não poupando, mulheres, homens e crianças, após uma hora de sua chegada, mais de 80% da cidade já esta destruída.



Quando não parecia ter mais esperança para população, surge das profundezas da cidade o super-eletrico e assim dar-se inicio a uma luta épica entre os dois.



Não conseguindo controlar a situação, descobre que fantasma e uma bomba sombria, que a qualquer momento pode explodir então ele têm a escolha de leva-lo para o espaço e se exploderem juntos dando uma descarga elétrica suprema ou fugir da cidade deichando que se exploda acabando com tudo e com todos que lá estão. Ele não pensa duas vezes e leva o Vilão para mais longe possível do planeta para que possam explodir, alguns minutos depois ocorre a explosão formando no ceu um raio elétrico que por acaso é o símbolo de seu peito. Um mês depois do ocorrido descobrize acalcantes colados eletrificamente na parte da frente de um galpão, esse significa que o super-eletrico ainda está vivo, porem escondi do esperando a hora que as pessoas iriam precisar dele.

COMENTÁRIOS ACERCA DO TEXTO DOS ALUNOS C E D

Essa história foi construída por dois alunos. Eles pediram para que pudessem elaborar juntos a história, pois, segundo eles, já havia uma ideia anterior criada por eles, mas ainda em forma de projeto. Um havia criado o herói e o outro o antagonista. Eles, então, fizeram a junção das duas histórias, apresentada na versão acima.

Apesar de situada em contexto distante, em 1897, a história elaborada pelos alunos C e D sinaliza para o contexto no qual os alunos estão inseridos, em um bairro marcado pela violência e graves problemas sociais. O herói é o Superelétrico, um homem dotado de velocidade extraordinária e capacidade de regeneração. Ao contrário das narrativas

apresentadas anteriormente, como a da ALUNA A, nessa produção não há explicação para a origem das habilidades do herói, é uma história simples, em uma primeira versão que, se houvesse tempo, seria revisada, avaliada por meio de sugestões com o intuito de ampliar o universo desenvolvido pelos alunos.

Em meio à história, ocorre o conflito, havia um mal enraizado no centro da terra e que precisava ser eliminado que foi denominado como Fantasma. O ponto interessante nessa narrativa é que o herói é a própria causa da desgraça, pois ao tentar eliminar o Fantasma, acaba por acordá-lo e passa pela experiência de quase morte ao combatê-lo, citada anteriormente como Provação. Aqui, temos o confronto com a sombra, como afirma Vogler (2015, p. 226):

De longe, o tipo mais comum de provação é uma espécie de batalha ou confronto com uma força adversária, que pode ser um vilão mortífero, antagonista, oponente ou mesmo uma força da natureza. Uma ideia próxima para abranger todas as possibilidades é o arquétipo da Sombra. Um vilão pode ser um personagem externo, mas, num sentido mais profundo, o que todas essas palavras representam são as possibilidades negativas do próprio herói. Em outros termos, o maior adversário do herói é a sua própria Sombra.

Considerando esta chave de interpretação, o herói precisa ir ao centro de si mesmo, o lugar mais escuro, no caso o centro da Terra, para encontrar lá o seu maior inimigo que, na verdade, é uma parte sombria da sua própria personalidade. O primeiro confronto não parece favorável ao herói, ele enfrenta o processo de quase morte. Já enfatizamos aqui que um dos passos da estrutura arquetípica é este encontro com a morte. Ele parece morrer, sente o gosto da morte e é transformado por ela, e então retorna para encontrar o desafio mais uma vez.

Superelétrico então vai em busca de seu inimigo e descobre que ele havia se tornado uma bomba e abdica de sua vida pelo bem de todos. É nesse momento da história em que ocorre, segundo Vogler (2015), aquilo que os gregos chamavam de apoteose, o momento em que, após a Provação final, o herói deixa de lado seus interesses pessoais e causa a morte do Ego. Vogler (2015, p. 236), afirma:

O herói que enfrenta uma provação move-se dentro do ego para o Eu, para a parte mais divina dele. Também pode haver um momento do Eu para o grupo, quando o herói aceita mais responsabilidade do que apenas cuidar de si. Um herói arrisca sua vida individual pelo bem da vida coletiva mais ampla e ganha o direito de ser chamado de “herói”.

Apesar dos elementos arquetípicos presentes na história, é necessária aqui uma revisão mais acurada e sistematizada do trabalho do aluno. Ao professor caberia, nesse momento, apresentar para o discente o texto com questionamentos que aguçassem seus entendimentos da estrutura e estimulassem desenvolvimentos da narrativa, pois é natural e importante que na

primeira versão surjam hesitações que poderão ser potencializadas na atividade de reescrita. A escrita é um processo e demanda trabalho e tal hábito é necessário na prática escolar a fim de desenvolver a competência textual dos alunos, no sentido de que possam produzir textos variados em contextos diversos.

A partir dos dados analisados, observei que vários passos da estrutura arquetípica do herói se fizeram presentes nos textos dos alunos. Para mim, há uma justificativa clara para esse fato: o contato e o conhecimento inconsciente dessa estrutura. Ao longo do tempo, temos contato com essas histórias em vários momentos de nossa vida e o mais interessante é que, mesmo que saibamos do que tratam as histórias, ainda buscamos nelas algum tipo de inspiração, uma mensagem. Atualmente, muitos filmes de heróis e histórias em quadrinhos têm procurado explorar esse conjunto de símbolos.

Essa foi a justificativa para a escolha desse modelo de texto, pois havia a certeza de que era algo atrativo para os alunos e que eles se sentiriam motivados a produzir e ler os textos. No final, apesar de criarem histórias baseadas em modelos, os alunos foram capazes de produzir narrativas bem diferentes, com temática diversificada e criatividade. Como afirmamos anteriormente, não basta apenas apresentar uma proposta para a produção, ela necessita fazer sentido para o aluno e acreditamos que o objetivo, em parte, foi conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de aproximar os novos leitores do universo da mitologia e, por consequência, da leitura de textos literários, com o sentido de não apenas consumir os textos, mas de desvelar suas potencialidades significativas a partir do debate, do diálogo e interação. Um texto mitológico, carregado de alegorias e pistas, pode ser um caminho para a humanização, para o entendimento de questões universais que afligem a todos.

Foi um longo caminho. Houve a leitura de muitas teorias, algumas em acordo, outras em evidente contraste. Percebeu-se, ao longo desse mergulho nas ideias e concepções diversificadas, que a prática do letramento e de leitura de Literatura nas escolas é, sim, um instrumento de libertação. E, a cada contato com artigos, dissertações e textos literários, tal convicção só cresce, expande-se tanto em um sentido tanto horizontal quanto vertical. Algum dia certamente haverá uma nova teoria sobre a leitura, mais ampla e eficiente, mas o certo é que mudanças aconteceram nas últimas décadas e foram positivas, deixaram de observar o aluno como um ser inativo, sem uma atitude réplica ou, pior, sem autonomia.

Ao longo destes dois anos de curso, em meio a leituras e muitos trabalhos, pude reiterar a ideia de que a base do ensino deve ser a interação, a troca e a partilha do conhecimento que, tal como certos sentimentos, a cada divisão só cresce, multiplica sua ação no mundo. Nas escolas, encontramos um espaço privilegiado para a prática da leitura compartilhada de mundo, mas em muitas situações ainda encontramos entraves que impossibilitam a construção de um ensino, com a manutenção de velhas práticas, por exemplo, centradas em um método que prioriza demais as questões normativas e técnicas e no qual não há prática de leitura ou produção, apenas memorização excessiva.

Como forma de ajustar a teoria para uma prática efetiva, era necessária uma intervenção, a construção de uma proposta que procurasse aplicar os conceitos, a fim de que houvesse uma resposta, um retorno. Como procurei apresentar no resultado das pesquisas, é a partir da leitura, do contato com os textos e a promoção do debate que ocorre o refinamento de habilidades de leitura, a construção dos sentidos e sua tessitura, em um longo e complexo processo de entrelaçamento de ideias, de modo a formar um sistema elaborado de significados. Ao final, o objetivo é sempre a formação de um leitor crítico e reflexivo, capaz de avaliar, julgar e posicionar-se diante do mundo, além do olhar questionados em relação às diversas ideologias presentes no cotidiano. Ler, nesse sentido, é libertar-se e resistir quando o momento é necessário (como agora).

Mas, para que isso seja possível, enfatizei que o professor, como figura central no processo, precisa ter uma boa relação com a Literatura e com a leitura. É importante, então, que o educador, como mediador, procure sempre ampliar o seu repertório cultural, seu arcabouço teórico, no sentido de construir, a cada dia, pontes de sentido entre os saberes que acumulou. O ensino sistematizado, planejado e organizado passa, antes de tudo, pela formação desse profissional. Portanto, cabe aos órgãos responsáveis, como as Secretarias de Educação, procurar adotar medidas de valorização profissional. Entretanto, o que observamos é a contramão desse processo, com ameaças de corte a programas de capacitação de professores, como o PROFLETRAS.

De posse de uma boa formação, o educador é capaz não apenas de avaliar os alunos de maneira mais significativa, mas também procura refletir sobre sua prática diária, sobre o que realiza em sala de aula, transformando-a em seu laboratório de práticas de promoção do letramento. É importante que o docente, como qualquer outro profissional, a cada dia busque uma autoavaliação, observar o que deu certo e o que não foi tão eficiente.

É assim que, a cada atividade proposta, o professor dá o suporte para o desenvolvimento de uma leitura autônoma, sem impor uma visão a partir do texto, mas que apresente várias chaves ou perspectivas de leitura e interpretação a partir do diálogo com os alunos. Cabe ressaltar que diálogo nem sempre é consenso e é a partir do contraste que muitas vezes encontramos respostas profundas para variados problemas. Só que mesmo em meio a confrontações, deve haver o respeito, pois a escola representa o espírito e a prática da democracia. Creio que esse foi um dos fatores importantes para os bons resultados colhidos a partir da proposta executada.

Entretanto, além da interação, da participação nas atividades e a troca de conhecimentos, outro elemento foi fundamental para que as atividades fossem executadas: o uso de estratégias de leitura como método de trabalho e outras práticas sugeridas por autores tanto da linguística quanto da teoria literária. Como evidencia Cosson (2014), tais práticas, quando aplicadas ao texto literário, ultrapassam o mero consumo dos textos e funcionam como um instrumento na promoção do letramento literário, o que proporciona “uma experiência singular com a palavra” (COSSON, 2014, p. 131). Todas essas práticas, adquiridas por meio das atividades e trabalhos no mestrado, foram de significativa importância para meu crescimento pessoal e profissional. Creio que seja essa a mudança de perspectiva que se propõe o PROFLETRAS, um real e importante avanço que espero que seja mantido e ampliado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difel, 1964.

_____. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. **Armadilha para a formação de leitores**, 2008. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Armadilhas-para-formacao-de-leitores.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **A interação verbal**. In: BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, R. **Aula**. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega**. III v. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da Mitologia**. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A, 2001.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 8. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2003.

_____. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

_____. **Tu és isso**: transformando a metáfora religiosa. São Paulo: Madras Editora LTDA, 2003.

CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191;

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARVALHO, Henrique. **Viver de blog**. [Infográfico] **A Jornada do Herói: Transformando sua audiência em heróis através de histórias memoráveis**. Disponível em: <http://landing.viverdeblog.com/infografico-jornada-do-heroi/>. Acesso: 20 de jan. 2016.

CAVALCANTI, Rodrigues Juaranice. **Professor, leitura e escrita**. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa e argumentação**. São Paulo: Cortez, 2003.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DAVIS, Kenneth C. **Tudo o que precisamos saber, mas nunca aprendemos sobre mitologia.** Trad. Maíra Blur. 1. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio criativo e educativo.** São Paulo: Cortez, 2006.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos.** São Paulo: Martins Fontes: 2002.

_____. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

KERÉNYI, C. **Os Deuses Gregos.** Trad. O. M. Cajado. São Paulo: Cultrix, 1993.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 2.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008. 144p.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2002.

GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GREIMAS, J. **Sobre o sentido: ensaios semióticos.** Petrópolis: Vozes, 1975.

HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl. J. (Org.). **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 1999.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre:

Sogro/ Luzzato, 1996.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, B. G.; KARIM, S. S. B. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MENEGASSI, R.J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá-PR: EDVEM, 2005.

MENEGASSI, R.J. Perguntas de leitura. In: _____. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: EDVEM, 2010, p. 167-190.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a12v35n1.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2016.

PATTON, M. **Qualitative Evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Public, 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

PERUZZO, Rafael. **O mito do herói em Gilgamesh, 2008**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4220/3561>>. Acesso em 05 de out. de 2016.

REZENDE, Neide. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia;

REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99 –112.

RICHARDSON, R.J. (et alii.) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio (Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALES, G. A.; FURTADO, M. T. **Teoria do Texto Narrativo**. Belém: EDUFPA, 2009. v.6.

SOUSA, E. **História e Mito**. Brasília: Ed. UnB, 1981.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TRIPP, David. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores**. 3. ed. – São Paulo: Aleph, 2015.

ANEXO A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
ATIVIDADES O MESTRADO PROFLETRAS NO COLÉGIO X**

Pelo presente termo, eu _____
coordenador pedagógico do Colégio Estadual X, Belém, Pará, matrícula
_____ autorizo o desenvolvimento das atividades que
compõem o Trabalho de Conclusão de Curso do mestrando ROBERTO
PINHEIRO ARAÚJO, do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS da
UFPA (Universidade Federal do Pará). Tais atividades não envolvem qualquer
risco à integridade física, nem moral dos alunos, já que são todas relacionadas
ao desenvolvimento de leitura e oralidade dos participantes. Ressalto que todos
os dados coletados ao longo das atividades serão utilizados tão somente com fins
acadêmicos, neste e em trabalhos posteriores.

Belém-PA, ____/____/____

Assinatura

ANEXO B TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

ALUNA A

Produção Textual

Era uma vez uma mulher que levava uma vida difícil um dia essa mulher teve um filho chamado Louis. Mas ela não tinha como ficar com a criança então jogou a criança numa fabrica abandonada cheia de gás carbônico Louis não morreu mais ficou Indestrutível o menino cresceu com família e fez sua própria casa na fabrica.

Quando fez 16 anos uma Moça chamada Camila Capello uma das melhores cientistas do mundo convidou para trabalhar em um laboratório ela não sabia que ele era indestrutível por fez o convite por pena. Louis aceitou mais um dia mais comendo do laboratório porque não sabia ler o nome dos produtos e ficou com vergonha. Camila foi atrás dele e quase foi abusada por três homens ele a protegeu. E ela ficou surpresendida.

- Como Você não ser Machucado Você está bem. Camila
- Eu não me Machucou desde que tinha 2 anos. Louis
- Ela levou ele para o laboratório e descobriu que ele era Indestrutível.
- O que Você Vai Fazer com Miguel Agora. Louis
- Você ainda é um adolescente e precisa de uma família. Camila
- Você Vai me adotar. Louis
- Sim. Camila

Ela deu seu sobrenome e uma educação,
 e criou os mostros Riku, Castiel e Liam
 eles também tem super poderes Riku pode voar
 e ficar invisível. Castiel era o mais forte
 com a marca o poder do cubo, Liam poder
 passar pelos objetos. E Eles logo se tornaram
 amigos. Um dia Armando Voltava da Escola
 ele percebeu que as pessoas estavam sumindo
 Então ele e os amigos foram investigar
 Eles foram atrás de uma pessoa e entraram
 a uma casa acharam vários pedaços de pessoas
 e descobriram que alguém estava alimentando
 o mal do mundo. Os quatro foram correndo
 embora a Camila ela pensou e chamou a po-
 lícia mas viu que era algo muito forte
 podia fechar o mal do mundo. Camila fez
 para cada um uma roupa com mal
 tidades e deu um nome ao grupo de "Zappão".
 E Eles descobriram que quem abriu o mal do
 Mundo foi Amara a ducefe. Amara também
 tem poderes como poder de fazer poder vir através
 dos objetos e tudo que ela tocar ficar escuro.
 ducefe é um psicopata e um grande cientista.
 Foi ele que abriu o mal do mundo. Zappão
 entrou na casa e matou ducefe mais Amara
 é muito forte conseguem fugir eles conseguem
 fechar o mal do mundo mais perderam
 os seus poderes. Louis sabia que podia Matar
 Agora Mais ele e seus amigos continuam
 salvando o mundo. Um dia Zappão foi
 salvar uma mulher a Londres. Mais a mulher

não era apenas uma Mulher era Ariana grande filha do mal. Eles usaram apenas o poder que tinham na roupa Louis foi ser alívio e escapou Morando Amara era a única que podia matar Ariana eles lutaram bastante mais Amara teve ajuda de Duce, Camilo, Castiel e Liam e eles conseguiram matar a filha do Mal.

Depois de Camila ter tentado de tudo para salvar Louis, Amara descobriu que ele é o filho que ela largou a uma fabricante Amara dar toda a sua fortuna para o filho e Morre minutos depois Louis acorda com o seu poder novamente e ficar feliz e saber que sua Mãe salvou sua vida. Louis também Capello ganhou uma irmã chamada Duz Amigos e daro a família de Camilla a Mentora do grupo Zapqão e a mesma dele a a. de Duce, Castiel, Liam e Duz uma menina que tem a história parecida com a dele e todos deixaram felizes salvando a cidade de Londres o grupo Zapqão mostrou que não precisam ser forte para ser feliz. precisam de Amigos e uma família.

F i M.

ALUNA B

As aventuras do cão chamado Tigre.

Vindo eu um dia de um certo lugar, passando em baixo de umas árvores, vi uma caixa com vários cachorrinhos. Parei, e observando bem entre eles, um me chamou atenção por ser muito diferente dos outros. Pensei bem se devo ou não, resolvei levá-lo e logo coloquei o nome dele de "Tigre".

Passado alguns dias percebi que o Tigre era mesmo diferente de qualquer outro cão. E a cada dia se tornava valente e com muita força. Com poucas meses, suas poucas as pessoas que conseguia segurá-lo.

Por ser um cachorro muito forte, era temido pelos outros cães. Certo dia apareceu um homem chamado Rock, sendo ele de um lugar muito distante chamado "Centaurus", sendo nele algo diferente, teve como ideia levar Tigre para uma aventura nessa planeta "Centaurus".

Se aproximando para conduzi-lo a sua nave, o Tigre se recusou a sua aventura, usando a sua força.

E Rock querendo levar Tigre de qualquer jeito, conseguiu convencer a sua dona a ajudá-lo imbuída nessa aventura.

Tigre embarcou na sua nave e partiram rumo ao Planeta Centaurus. E viajando por vários dias e várias noites chegaram ao planeta Centaurus.

Chegando lá, Tigre olhando ao redor, sentiu-se muito triste.

Vendo tudo diferente do seu primeiro habitat, logo esqueceu Rock tanta se aproximar para lidar carinho e afeto. Mas Tigre olhando bem em seus olhos reagiu de uma forma diferente tentando atacá-lo. E Rock tentando várias vezes não teve muito sucesso com Tigre sendo cada vez mais agressivo. Já estando Tigre a muito tempo nesse lugar sendo apressionado por uma corrente muito forte, lembrou-se da sua força que

tinha antes. E pensando bem, falou pra si mesmo:
 - Vou sair daqui. Como tigre estava alguns
 meses sem se alimentar direito, pensou que não
 iria conseguir com suas próprias forças, estando
 pensativo de cabeça baixa, apareceu-lhe um animal chamado
 tito. E conversando os dois por algum tempo, o tito falou:
 - Use a sua força que há dentro de você. E tigre respondeu:
 - Eu não consigo. E tito insistindo: - Você consegue, você é
 forte. E tigre se encheu de coragem e deu-lhe um puxão
 muito forte que prendia seu pescoço. E falando com seu
 amigo tito perguntou: E agora o que fazemos, pra onde vamos?
 E o tito respondeu: Conheço um lugar nesse planeta que
 poderemos ir sem que o Rex nos encontre. Chegando nesse lugar
 tito apresenta tigre aos habitantes, e faz muitos bem para
 alguns. Sendo um lugar onde os habitantes trabalhavam
 muito. Descobriu eles que o tigre era um cão muito
 forte e superava qualquer obstáculo com sua força. Com isso
 alguns animais queriam está sempre junto a ele.
 Por isso causou muita raiva em outros animais um deles
 chamava-se Rex que era o mandante da cidade chamada
 Dog City. Mas com sua força e muito trabalho tigre
 conseguiu ter do seu lado a maior parte dos animais,
 que ele respeitavam todos muito bem. E o Rex vendo
 isso se encheu de ódio e começou a planejar a morte de
 tigre. Sendo Rex já velho sem muita força reuniu-se
 com seus capangas e disse: Temos terar o tigre de
 nosso caminho e nessa cidade, porque, porque ele está
 deixando todos os habitantes contra nós. E o tigre
 por sua vez conquistando mais e mais a confiança
 de todos sendo-lhe visto pela maioria que seria o
 único com sua força terar a todos animais que viviam



A muitos anos aprisionados por Rex. Sabendo disso Rex enviou pela madrugada alguns de seus capangas para surpreender Tigre enquanto dormia. Chegando os capangas junto de Tigre cercaram-lhe e disseram: você tem uma chance de sair vivo desse lugar, se não vai morrer. E Tigre respondeu: Sairei sim, mas não mandado por vocês e pelo seu mandante Rex, e sim quando libertar todos os animais dessa cidade. E os capangas de Rex partiram para o ataque a Tigre. E Tigre com sua força e coragem matou os capangas de Rex. Sabendo disso enfureceu-se ainda mais. E prendeu alguns animais em um lugar chamado caverna do terror. E Tigre sabendo disso, mas uma vez, disse a Rex e foi salvar os seus amigos matando mais alguns capangas de Rex.

E Rex sabendo de mais esse ato de Tigre, mandou-lhe avisar: Agora tremos eu e você.

E Tigre respondeu Tigre:

- Não tenho medo de você, se for pra salvar essa cidade lutarei até a morte. Partiu Rex para a luta com Tigre, e lutaram muito Rex conseguiu feri alguns amigos de Tigre e Tigre se enfureceu e disse a seus amigos: Salvarei essa cidade e libertarei a todos vocês, e partiu para lutar com Rex, lutando por várias horas e Rex, e Tigre usando a sua grande força matou o seu inimigo Rex. E os animais ficaram livres para voltar em seus devidos lugares. E o Rock sabendo do grande feito de Tigre na cidade de Dog City planejou para capturar Tigre.

E encontrando Rock com Tigre disse: faremos um negócio duvide comigo ao meu planeta e ajuda-me a resolver algumas coisas para mim e depois lhe colocarei no Nave

para retornar a seu dono. Mas tigre não
 confiando em Rock. Perguntou ao amigo
 Tito: E agora não confio nele? E Tito
 respondeu: É a sua única chance de retornar
 a sua terra. E tigre respondeu a Rock: Eu aceito, e
 partirei com de volta ao planeta Centauros. Chegando
 lá tigre viu que Rock tinha resgatado seus donos.
 Mas tigre não acreditou e falou a Rock: Você está
 mentindo. Rock disse: Você quer ver? Ouero. E Rock
 lhe mostrou seus donos aprisionados dentro de uma
 jaula. Rock disse: Libertarei seus donos se você me deris.
 E tigre respondeu: Nunca. E Rock disse: matarei você
 e seus donos. E tigre disse: é que veneno. Se possível
 lutamos. Lutando por algumas horas Rock conseguiu
 ferir tigre, e tigre ferido gravemente já quase sem
 força lembrou de que seu amigo lhe disse. E vendo ali
 seus donos presos nas jaulas, pensou consigo mesmo:
 eles me ajudaram quando eu era pequeno e sem força,
 agora que sou adulto e com força tenho que
 salvá-los das garras deste traidor.
 E novamente tigre, pante para cima de Rock.
 Tigre consegue derrotar Rock e jogando-lhe para
 fora do navio, e tigre partiu para libertar seus donos
 da jaula, que era muito forte. E tigre conseguiu
 libertá-los e disse: Agora vou cuidar de meus donos.
 Fim.

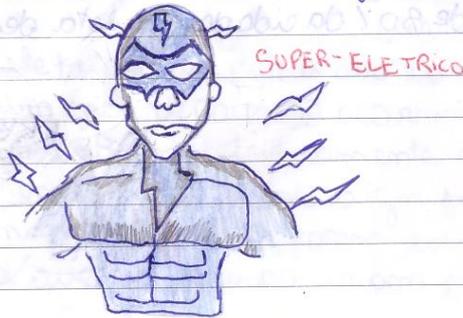


ALUNOS C E D

Super Elétrico V.S Fantasma

No ano de 1897 a cidade de Planesópolis, a onde a criminalidade estava sem controle, os policiais não estavam dando conta de tantos casos, de envenenados, assassinos, assaltos etc.

Até que chega, o Super-elétrico, com força sobrehumana, com capacidade de se regenerar, voar e lutar em velocidade extraordinária e poderes que ele ainda está por descobrir. Com a estadia do Super elétrico na cidade os índices de criminalidade maliciada foi acalmado.



Ele descobre que na cidade de Planesópolis esconde um perigo inimaginável, enterrada nas profundezas da cidade. Um mal que ira acabar com a cidade e com o mundo, e ele se chama "Fantasma".



Quando o eletrico descobre esse mal terrivel
 começa a buscar a terra em busca do fantasma,
 quando finalmente ele o encontra, imediatamente
 tenta destrui-lo. Mas suas tentativas acabam
 libertando de seu sono profundo, eles lutam e que-
 re o super-eletrico morre porem fica so iniciante.
 Fantasma escapa e vai em direcao a cidade de pes-
 reopolis, chegando na cidade ele começa com sua
 natureza de destruicao, nao poupando, mulhe-
 res, homens e criancas, após uma hora de sua
 chegada, mais de 80% da cidade ja esta destruida.



Quando não parecia ter mais esperanças para
 população, surge das profundezas da cidade o Super-
 eletrico e assim dar-se inicio a uma luta epica
 entre os dois.



D S T O O S S



Não conseguindo controlar a situação, des-
 lone que fantasma e uma bomba sombria, que a
 qualquer momento pode explodir então ele têm
 a escolha de levar-lo para o espaço e se explode-
 rem juntos dando uma descarga elétrica suprema
 ou fugir da cidade duchando que seplada a
 calçando com tudo e com todos que lá estão. Ele
 não pensa duas vezes e leva o vilão para mais
 longe possível do planeta para que possam
 a se plodir, alguns minutos depois ocorre a
 explosão formando no céu
 um raios elétrico que por acaso é o símbolo de
 seu peito. Um mês depois do ocorrido descobre
 a calcanter coladas eletrificamente na parte da
 frente de um galpão, isso significa que o Super-
 elétrico ainda está vivo, porém escomdi do espantom-
 do a hora que as pessoas irão precisar dele.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno:

Idade: ____ anos

II – QUESTIONÁRIO

1. Entre os tipos de textos abaixo, de qual você mais gosta?

- Ficção científica.
- Histórias de heróis e deuses.
- Poemas.
- Contos.

2. Você se interessa ou gosta de livros?

- não tenho interesse por livros.
- não tenho interesse por livros, mas gostaria de ter.
- meu interesse por livros surgiu em casa com meus pais.
- meu interesse por livros surgiu na escola.
- meu interesse por livros surgiu com colegas.
- outros. Quais? _____

3. Em relação à leitura de livros de que você marcou no item 01:

- algum adulto já leu este tipo de histórias para você.
- o professor indicou e considere interessante.
- vi na televisão, ou em outras formas de mídia, como a internet.
- sempre gostei desse tipo de texto.

3.2. Na escola, o professor:

- sempre indica a leitura de livros.
- já indicou algumas vezes.
- só indica quando precisamos fazer uma avaliação.
- nunca indicou a leitura de livros.

4. Nas aulas de leitura, o professor?

- simplesmente manda ler em casa e não fala mais sobre o livro.
- apenas realiza leitura para preencher fichas de avaliação.
- dialoga e questiona sobre o que achamos do livro. Faz uma leitura completa da obra.
- Apenas lê trechos, sem considerar a obra toda.

5. A escola onde você estuda possui biblioteca, sala de leitura ou projetos relacionados à prática de leitura?

- Não possui.
- Possui, mas não frequentamos.
- Possui, mas frequentamos pouco.
- Possui e frequentamos bastante.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA O EDUCADOR

Nome (Opcional): _____

Período de experiência profissional: _____

Quanto tempo atua na escola pública: _____

Idade: _____

Série para as quais leciona: _____

Onde cursou o ensino fundamental: Escola Pública ()

Escola Privada ()

Onde curso o Ensino Médio: () Escola Pública

() Escola Privada

Em qual instituição realizou graduação em Letras: _____

Qual sua carga horária semanal: _____

Cursou pós-graduação? () Sim () Não

Caso a resposta seja sim, trata-se de um curso de: () Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Em qual instituição de ensino cursou a pós:

A respeito da metodologia utilizada em sala de aula:

01) O texto literário é trabalhado nas suas aulas? De que forma e quais os métodos utilizados?

02) Como você avalia o interesse do aluno, considerando a metodologia utilizada?

03) Você considera o método empregado pelo livro didático eficiente quanto ao estímulo da prática da leitura de Literatura na escola? Caso a resposta seja negativa, procure elencar alguns aspectos que desestimulam a prática da leitura literária com o livro didático.

04) Por que optou pelo curso de Letras?

05) Você costuma ler quantos livros por mês? Há o hábito da leitura em casa? Houve este hábito em sua infância?

06) Que tipos de livros você lê atualmente? Quais os gêneros que você mais gosta de trabalhar em sala de aula?
