



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

AMAURI MORAIS OLIVEIRA

**FORMAS SIMPLES NA SALA DE AULA: LEITURA DE MITOS E FÁBULAS NOS
6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**CAJAZEIRAS –PB
2019**

AMAURI MORAIS OLIVEIRA

**FORMAS SIMPLES NA SALA DE AULA: LEITURA DE MITOS E FÁBULAS NOS
6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

**CAJAZEIRAS –PB
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

O482f Oliveira, Amauri Moraes.
Formas simples na sala de aula: leitura de mitos e fábulas nos 6º e 7º
anos do ensino fundamental / Amauri Moraes Oliveira. - Cajazeiras, 2019.
90f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2019.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Livro didático. I. Sousa, Elri
Bandeira de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de
Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)

AMAURI MORAIS OLIVEIRA

**FORMAS SIMPLES NA SALA DE AULA: LEITURA DE MITOS E FÁBULAS NOS
6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovado em: 24 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

Elri Bandeira de Sousa

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa
(UAL/UFCG - Orientador)

Marcílio Garcia de Queiroga

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)

Maria Eliete de Queiroz

Prof. Maria Eliete de Queiroz
(UERN – Examinador 2)

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior
(UAL/CFP/UFCG – Suplente)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as atividades de leitura dos livros didáticos, que envolvam os gêneros de formas simples mito e fábula. Objetiva, de forma geral, a análise de propostas de atividades de leitura presentes nos livros didáticos, dos 6º e 7º ano do Ensino Fundamental: *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015) e *Português: uma língua brasileira*, de Horta, Menna e Vieira (2012). Especificamente, pretendemos destacar a importância da leitura para aquisição de habilidades interpretativas, elaborar duas propostas de sequência didática, sobre os gêneros mito e fábula, que sejam apresentadas de forma lúdica, para complementar atividades de leitura presentes nos livros didáticos. Adotamos uma metodologia bibliográfica/propositiva e documental: bibliográfica quanto a apresentação de teorias que abordam os temas da pesquisa; já que além das propostas de atividades, discutimos teorias ligados ao mito e a fábula. Duas hipóteses foram levantadas para que possamos criar esse trabalho: as atividades propostas pelos compêndios podem apresentar equívocos, sendo um deles a não exploração dos elementos realmente literários dos textos. Usamos os métodos dedutivo e dialético. Dedutivo porque partiremos de conceitos amplamente difundidos sobre letramento para aplicarmos atividades do tipo e dialético porque a realidade está em constante mudança e isso altera nosso nível de letramento. Como resultado, apresentamos uma análise sobre os livros didáticos, em que mostramos que algumas atividades de leitura não destacam o texto literário por suas características próprias, pelo contrário, utilizam para outros fins didáticos, o famoso texto como pretexto. Além disso, elaboramos duas propostas de atividades que servem de complemento para as atividades dos livros: um jogo de tabuleiro e uma roda de leitura. Baseamo-nos teoricamente em Eliade (1972) e Jolles (1930), Pereira (2014), Oliveira (2011) para a fábula, Soares (2005) e Cosson (2016). Produzimos duas sequências didáticas, em uma delas há um jogo sobre mitologia e em outra uma roda de leitura de fábulas. Essas duas sequências didáticas devem ser usadas na rede pública municipal de Baixo-CE, bem como na formação de professores dessa cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formas Simples; Letramento Literário; Livro Didático; Propostas.

ABSTRACT

Esta investigación tiene como tema las actividades de lectura de los libros didácticos, que involucran a los géneros de formas simples mito y fábula. Objetiva, de forma general, el análisis de propuestas de actividades de lectura presentes en los libros didácticos, de los 6º y 7º año de la Enseñanza Fundamental: Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem de Balthasar, Figueiredo y Goulart (2015) y Português: uma língua brasileira, de Horta, Menna y Vieira (2012). En concreto, pretendemos destacar la importancia de la lectura para la adquisición de habilidades interpretativas, elaborar dos propuestas de secuencia didáctica, sobre los géneros mito y fábula, que se presenten de forma lúdica, para complementar actividades de lectura presentes en los libros didácticos. Adoptamos una metodología bibliográfica / propositiva y documental: bibliográfica en cuanto a la presentación de teorías que abordan los temas de la investigación; ya que además de las propuestas de actividades, discutimos teorías vinculadas al mito y la fábula. Dos hipótesis fueron levantadas para que podamos crear ese trabajo: las actividades propuestas por los compendios pueden presentar equívocos, siendo uno de ellos la no explotación de los elementos realmente literarios de los textos. Usamos los métodos deductivos y dialécticos. Dedutivo porque partiremos de conceptos ampliamente difundidos sobre letramento para aplicar actividades del tipo y dialéctico porque la realidad está en constante cambio y eso altera nuestro nivel de letramento. Como resultado, presentamos un análisis sobre los libros didácticos, en que mostramos que algunas actividades de lectura no destacan el texto literario por sus características propias, por el contrario, utilizan para otros fines didácticos, el famoso texto como pretexto. Además, elaboramos dos propuestas de actividades que sirven de complemento para las actividades de los libros: un juego de tablero y una rueda de lectura. Nos basamos teóricamente en Eliade (1972) e Jolles (1930), Pereira (2014), Oliveira (2011) para la fábula, Soares (2005) y Cosson (2016). Producimos dos secuencias didácticas, en una de ellas hay un juego sobre mitología y en otra una rueda de lectura de fábulas. Estas dos secuencias didácticas deben ser usadas en la red pública municipal de Baixo-CE, así como en la formación de profesores de esa ciudad.

PALABRAS CLAVE: Formas simples; Lectura literaria; Libro Didáctico; Propuestas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2 DO ORAL PARA O ESCRITO: IMAGINAÇÃO E DIVINIZAÇÃO NOS GÊNEROS DE FORMAS SIMPLES	15
2.1 As narrativas orais e sua relação com os gêneros de formas simples	15
2.2 Síntese teórica sobre a Literatura infantil (LI).....	19
2.2.1 Conceitos de LI ao longo do tempo	20
2.2.2 Aspectos históricos desta literatura no Brasil	25
2.2.3 O caráter pedagógico atribuído historicamente à LI	27
2.2.3.1 A Literatura Infantil na sala de aula	28
2.3 Letramento literário como proposta de análise.....	30
2.4 Os gêneros de formas simples: o mito e a fábula	33
2.4.1 O mito.....	36
2.4.1.1 Conceituação.....	36
2.4.1.2 A relação entre mito e linguagem.....	45
2.4.2 A fábula	48
2.4.2.1 Conceituação.....	48
2.4.3 Os gêneros de formas simples em sala de aula.....	55
2.4.3.1 O mito na sala de aula.....	56
2.4.3.2 A fábula em sala de aula	59
3 COLETÂNEAS DIDÁTICAS: ANÁLISE	62
3.1 Análise dos livros didáticos.....	62
3.1.1 Coletânea singular e plural.....	62
3.1.2. Coletânea Português: uma língua brasileira.....	71
4 PRODUTO	76
4.1 Sequência didática I: o mito	76
4.2 Sequência didática II: a fábula	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	85

1 INTRODUÇÃO

Foi uma estratégia desse trabalho, desenvolver propostas de leitura em sala de aula, que utilizassem de gêneros das formas simples. Para isso, fizemos uso de sequências didáticas que privilegiaram a leitura a partir de atividades lúdicas, como jogos educativos. A medida do possível, abordamos pontos que entravam a possibilidades de trabalho com gêneros literários nas salas de aula do Ensino Fundamental do Brasil. Para essa análise, servimo-nos de livros didáticos que apresentem propostas de leitura de alguns textos de formas simples, a saber mito e fábula. A ideia de trabalhar com esses textos surgiu da escassez de atividades que os prestigiassem. Em muitos casos, os autores de livros didáticos e não aparecem com tanta frequência nesses compêndios. Porém, eles são muito práticos, já que são curtos e sua utilização pode ser feita, inclusive com leitura integral, na sala de aula. Além do mais, possibilitam diversidade de temas e técnicas literárias, o que aumenta ainda o alcance, também, na diversificação de gostos que existem na sala de aula. Desse modo, pretendemos propor através de estratégias e técnicas educacionais, como propostas pedagógicas, as oficinas de leituras.

Com a experiência de professor de Ensino Fundamental, percebemos que as atividades de leitura presentes nos livros didáticos, destinadas aos gêneros de forma simples são raras. Percebemos ainda que essas atividades pouco influenciavam na vida de leitor dos alunos, o que ocasionava um desinteresse na leitura, por parte destes. Esse fato possibilitou o nascimento desse trabalho, afinal, é importante estudarmos essa situação, pois a leitura é uma prática eficaz que tem poder de transformar, inclusive, o interesse do aluno por outras disciplinas além da Língua Portuguesa. Sendo assim, a questão de investigação dessa pesquisa é: como os compêndios didáticos utilizados nas escolas se utilizam de técnicas educacionais que possibilitem o contato, através da leitura, com as características dos textos literários tidos como formas simples? Partimos do pressuposto de que alguns livros didáticos utilizam esses textos apenas como pretexto para se estudar outros conteúdos que, muitas vezes, não são literários. E portanto, existe uma necessidade de construirmos atividades complementares para enriquecer o percurso leitor dos alunos.

Propomos atividades que podem ser usadas de forma independente, mas também podem servir de complementação às atividades aos livros didáticos que circulam nas escolas, de preferência os mais utilizados pelos professores, como jogos

educativos que possam estimular o aluno ao conhecimento dos gêneros de formas simples e leitura de cordéis. A área de concentração em que se insere esta pesquisa é Linguagens e letramentos, mais especificamente na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

São diversos os trabalhos sobre o livro didático nos centros acadêmicos brasileiros, como as de Bunzen Junior (2005) e Padilha (2005), que se destinam a estudar os fenômenos ligados à sala de aula. Diversas também são as abordagens que são dadas a esse instrumento didático. As críticas negativas, sobre como se dão as atividades dos livros didáticos, sempre aparecem nessas pesquisas e aparecem com pertinência, diga-se de passagem, já que muitos livros não se preocupam em oferecer uma análise do texto literário a partir de suas características próprias, muitas vezes apresentam atividades que exigem esforço intelectual e cognitivo desproporcional à faixa etária dos alunos, os famosos academicismos, etc. Vale lembrar que é importante, além de apresentar a crítica, discutir algumas propostas que possam contribuir com o que foi sugerido pelo livro didático.

Esse trabalho concentra esforços, portanto, na criação de duas propostas de complementação às atividades constantes em livros didáticos e que são levadas até a sala de aula pelos professores. Propostas estas que trabalham a leitura do texto literário. Em outro momento, seria relevante estudar, também, a metodologia que os professores usam para aplicar os conteúdos propostos por aquilo que é, em muitos casos, a única ferramenta pedagógica de que dispõem os profissionais do magistério.

Verificamos que algumas coletâneas de livros didáticos apresentam atividades, relacionadas à leitura e análise literária, não tão claras e diversificadas, que incentivem o prazer pela leitura. As atividades mecânicas, sem o estímulo ao pensamento e à descrição das características estruturais das obras, que também agregam sentido global ao texto literário, acabam por tornar a literatura tediosa para os alunos. Estas atividades mecânicas, que visam apenas fixar o conteúdo de uma leitura (personagens, cenas importantes, trechos dos livros) não seduzem à leitura. Assim como também, aqueles profissionais que se contentam em utilizar o livro como única forma de estudar esses conteúdos. Muitas vezes isso acontece porque o professor se torna refém do livro ao não oferecer nenhum outro recurso pedagógico disponível para trabalhar textos em sala de aula.

Em nosso cotidiano escolar, observamos que muitas das abordagens crítico/teóricas já se distanciam das práticas tradicionais e ultrapassadas que ainda

são usadas. Na escola em que leciono desde 2015, Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Humberto Bezerra, a utilização exclusiva do livro didático é bem comum. O estabelecimento dispõe de vários recursos, embora ainda limitados para a realidade atual, mas boa parte dos docentes, não somente de Língua Portuguesa, faz uso apenas do livro como ferramenta didática. Embora haja alguns recursos multimídia (televisão, projetor de imagem, DVD, aparelho de som, etc.), os professores ainda resistem ao uso dessas tecnologias, e nós não fazemos uso do texto como foco central das aulas.

Ainda tomando como parâmetro a escola onde leciono, no tocante à área de linguagens e códigos, Língua portuguesa, mais especificamente, notamos também poucos trabalhos que envolvem leitura. A leitura pode funcionar como agente transformador e também influenciar no processo de escrita, já que o aluno, ao entrar em contato com o texto literário, pode aprender como se escrevem algumas palavras. Enfatizamos apenas um exemplo para mostrar como a leitura é importante para o desenvolvimento do educando, não só em questões de reflexões, a que associamos inicialmente ao trabalho com a leitura em sala de aula, mas também em questões estruturais da língua.

A partir dessas observações, apresentamos um conjunto de intervenções que busque incrementar o uso do livro didático a partir de atividades de complementação que envolvam leitura, bem como, fazer com que o professor perceba que ele pode dispor do livro didático, mas que não o utilize como único recurso pedagógico em suas aulas. A leitura é um fator essencial para o pleno desenvolvimento das habilidades de interpretação e escrita. Apresentar, porém, uma proposta que não atraia o estudante, que não o envolva com algo da sua realidade ou que não desperte sua imaginação, além de não fazer sentido, não funcionará. É preciso preparar uma proposta bem estruturada e que possa abrir as portas do mundo da leitura.

A diversidade textual é enorme, assim como o gosto dos leitores por diferentes gêneros. Todos eles podem mudar os rumos da vida leitora dos alunos. Apostamos, porém, em dois tipos de gêneros: a fábula e o mito. Apesar de existirem diversos gêneros que podem ser utilizados, desde aqueles canonizados pela crítica até os mais recentes contos e romances policiais, apostamos nesses gêneros devido à sua praticidade. Falamos de praticidade aqui, pois são obras curtas e, portanto, podem ser utilizadas em sala de aula em sua totalidade. Porém, apesar de serem curtas, possuem grande carga significativa e são obras profícuas para análise literária.

Quando se está iniciando a vida de leitor, é mais difícil lermos textos longos e mais densos, pois não possuímos ainda o costume da leitura e até nesse aspecto, a leitura de gêneros de pouca extensão ajuda.

Nesta proposta, ainda tentamos aliar outra atividade bem comum ao universo infanto-juvenil e que, na maioria das vezes, é desprezada pelo professor: a ludicidade. Propomos algumas atividades lúdicas, que envolvam mitos e fábulas, para introduzir, desenvolver e finalizar a leitura. Essas atividades são: jogo de tabuleiro, construção coletiva de estórias, retextualizações e reconto, conforme sugestão de Aguiar (2012).

Nesta direção, este trabalho propõe duas atividades didáticas, que podem ser utilizadas tanto no 6º quanto no 7º ano do Ensino Fundamental. Ambas envolvem textos que pertencem aos gêneros das chamadas formas simples: mito e fábula. O foco central, portanto, foi apresentar propostas didáticas que explorem outras ferramentas pedagógicas, que envolvam a leitura dos gêneros anteriormente citados. Para isso, utilizaremos três livros como base para leitura: *Fábulas*, de Fontaine (2017), *100 Fábulas Fabulosas*, de Fernandes (2011) e *Contos e Lendas da Mitologia Grega*, de Pouzadoux (2001). Os textos que serão lidos em sala de aula sairão dessas três obras, majoritariamente, e serão complementados por outras atividades.

A temática deste trabalho é a leitura do texto literário para incrementar as atividades de livros didáticos no Ensino Fundamental II, com enfoque em textos dos gêneros mito e fábulas ou que possuam referências às narrativas destes gêneros. Apresenta as seguintes questões-problema, norteadoras e que conduzem a pesquisa:

- De que forma os compêndios didáticos utilizados nas escolas exploram as características dos textos literários dos gêneros de formas simples, a saber fábula e mito?
- Qual a importância de se apresentar outros tipos de atividades de leitura, além das propostas pelas coletâneas *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem* e *Português: uma língua brasileira*.
- Como a ludicidade pode incrementar as atividades de leituras e ajudar na formação de leitores?

Objetivamos, de forma geral, apresentar atividades de leitura que possam servir de complementação às que são propostas pelos livros didáticos. Consideramos aqui atividades lúdicas como complementares, pois servirão para introduzir, mediar ou até finalizar as leituras propostas. A intenção foi fazer o aluno conhecer os textos através dessas atividades para posteriormente ler o texto. Dessa forma, acreditamos que

fizemos com que o aluno se interessasse pela leitura dos textos para conhecer a história que conheceu a partir da atividade lúdica. Especificamente destacamos a importância da leitura para aquisição de habilidades interpretativas, assim como para formação cidadã dos educandos; analisamos atividades do livro didático que envolvam a leitura de textos dos gêneros de formas simples ou que façam referência a esses tipos de textos; produzimos um conjunto de atividades que proponha vários exercícios que envolvam a leitura de textos dos gêneros de formas simples como fruição e estratégia de formação de leitores críticos/reflexivos.

Levantamos algumas hipóteses a serem testadas posteriormente. A primeira delas a ser discutida é a de que possa haver equívocos quando da elaboração das atividades relacionadas à leitura e interpretação: as atividades que permanecem apenas no nível de compreensão, não exploram interpretações, inferências, nem proporcionam uma leitura mais profunda de análise do texto não podem fazer parte da proposição deste trabalho.

Outra hipótese é a de que, como complementação da primeira, os livros podem não aproveitar todas as características próprias do texto literário, ou seja, os aspectos formais da linguagem literária, a forma que o autor usou para contar o enredo e não apenas o enredo. Quando isso ocorre, acontece o que Soares (1999) chama de “Escolarização do texto literário”. Desprestigiar os aspectos formais de um texto literário é desprezar também a literatura, já que esta é forma. Uma abordagem que desprestigie as características estruturais do texto literário pode tornar o texto menos atraente para os alunos.

A caracterização da pesquisa se dá a partir de uma revisão bibliográfica, com foco principal na proposição de atividades de leitura, e secundário na análise de atividades presentes em livros didáticos, o que constitui uma investigação documental, sobre a leitura dos textos dos gêneros de formas simples para tentarmos sugerir alternativas para melhorar os resultados esperados com estas atividades. A abordagem que os autores dão aos textos devem indicar propostas que não exijam do aluno apenas memorização ou discussão rasa. A intenção é propor atividades que promovam uma maior interação do aluno, na sala de aula ou fora dela, com as formas simples. Dessa maneira, esperamos possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, que discutam o papel social do gênero e as características “puramente” literárias do texto. A metodologia bibliográfica será utilizada porque utilizaremos

teorias para basearmos nossas atividades, e por ter essas sugestões é, portanto, propositiva.

Usamos os métodos dedutivo e dialético. Dedutivo porque partimos de conceitos amplamente difundidos sobre letramento e aplicamos atividades que se baseiam nesse conceito, com o propósito de melhorar o nível das aulas de leitura de nossa escola. Dialético porque, como o próprio conceito prevê, a realidade está em constante mudança e isso altera nosso nível de letramento. O universo da pesquisa se concentra na discussão da importância das aulas de leitura para a formação de um estudante letrado. Para isso, utilizamos de gêneros muitas vezes esquecido pelos professores, mas que, a nosso ver, atraem a atenção dos alunos quando utilizados de forma adequada. Para efeito de análise, utilizamos as coletâneas *Singular e Plural*, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2015) e *Português: uma língua brasileira*, de Lígia Menna, Regina Figueiredo, Maria das Graças Vieira (2012), das séries do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental. As coletâneas têm seus direitos ligados a editoras diferentes: a primeira foi publicada pela Moderna, já a segunda pela Leya. É geralmente nessas séries que há maior concentração de atividades de leitura, sobre os gêneros propostos, nos livros didáticos. A opção por uma proposta que contemple os 6º e 7º anos também se dá pela defasagem que os alunos costumam apresentar no início do Ensino Fundamental II, devido à nova realidade em que irá se inserir e ao novo modelo de ensino no qual será sujeito.

Este trabalho compõe-se em quatro capítulos e um anexo: o primeiro é a introdução, em que é apresentada a estrutura geral; o segundo é a síntese teórica que servirá de base para a análise do objeto de estudo aqui abordado; a terceira é a análise de duas coletâneas de livros didáticos que costumam circular nas salas de aula desse país; e, por fim, a apresentação propositiva do produto sugerido. No anexo está presente o jogo de tabuleiro sobre o mito, e que produzido para ser a segunda parte deste trabalho.

O capítulo que segue a introdução é a abordagem teórica que abrange o estudo dos gêneros orais, àqueles que influenciaram os gêneros de formas simples, mas também uma síntese teórica deste trabalho. Além da relação entre oralidade e mito e fábula, esse capítulo também engloba a teoria sobre mito em si, sobre fábula em si e sobre a educação infantil, já que a faixa etária do público alvo de nossas propostas é, em sua maioria, o jovem. Para ligar a teoria textual dos gêneros ao mundo escolar, discutimos também algumas ideias de Cosson (2009) nessa síntese teórica.

O capítulo seguinte trata da análise dos livros didáticos: analisamos duas coletâneas, cada uma com atividades do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa, utilizamos como base as asserções de Cosson (2009) sobre o letramento literário e como essa teoria aparece, ou não, diluída nas atividades dos livros didáticos.

O último capítulo é a apresentação da sugestão de produto que propomos. Esse produto se divide em duas sequências didáticas: uma em que os alunos lerão, a partir da atividade principal dessa sequência, mitos a partir de um jogo de tabuleiro; e outra em que os alunos lerão fábulas a partir de rodas de leituras, com o foco na discussão dessas obras entre eles.

2 DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: IMAGINAÇÃO E DIVINIZAÇÃO NOS GÊNEROS DE FORMAS SIMPLES

Atividades de leitura devem acontecer porque através delas os professores podem oferecer outras oportunidades de letramento aos estudantes, além daquelas que estes têm na vida fora da escola. O letramento e a alfabetização são fundamentais para o pleno desenvolvimento cognitivo de qualquer pessoa e, portanto, devem ser almeçados, com ferramentas adequadas, em formas de atividades.

Por vivermos em uma sociedade que exige cada vez mais do cidadão a adequação discursiva a diversos tipos de situações, escrita ou falada, necessitamos formar pessoas com níveis maiores de letramento. A interação político-social exige, além do domínio da escrita, conhecimento sobre vários temas e uma participação cada vez mais crítica das pessoas, principalmente no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o professor deve ter consciência de que apenas alfabetizar os alunos não é mais suficiente para prepará-los para a vida na sociedade moderna. Deve, também, fazer com que esses estudantes desenvolvam habilidades necessárias em atividades sociais em que estejam envolvidas variadas formas de leitura: produzir cartas, discutir sobre um tema da atualidade, fazer descobertas científicas, etc. Ou seja, devemos possibilitar que as pessoas sejam cada vez mais letradas. Daí a importância de trabalharmos alfabetização e letramento de forma conjunta.

Este trabalho tem duas bases teóricas principais: a primeira, mais teórica, sobre a conceituação dos gêneros narrativos a serem explorados em sala de aula, mito e fábula, seguindo a linha dos autores Jolles (1930), Oliveira (2011), Eliade (1972), Bulfinch (2002) e Brandão (19987); a segunda, está relacionada à metodologia que será utilizada para aplicação desses gêneros literários, no caso, o letramento literário, baseada em Cosson (2016), e será discutida no capítulo seguinte, o de análise dos livros didáticos.

2.1 As narrativas orais e sua relação com as formas simples.

Antes, porém, de adentrarmos na discussão sobre os gêneros em si, faremos uma abordagem sobre a narrativa e suas origens, já que trataremos de gêneros narrativos neste trabalho. A principal base crítico-teórica utilizada será o livro *O*

engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, Motta (2006). Feito isso, começaremos a discutir a obra *Formas simples*, de Jolles (1930), livro no qual, o referido autor discute características estruturais do gênero que serão aqui analisadas: o mito.

Além dos autores citados acima, para a discussão teórica dos gêneros propostos, utilizaremos *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*, de Brandão (2011), *Caminhos da fábula: literatura, discurso e poder*, de Oliveira (2011) e *Aesópica: a fábula esópica e a tradição fabular grega*, de Ferreira (2014).

Os dois gêneros escolhidos para a análise deste trabalho têm uma característica em comum: além de ser uma literatura que se opõe à literatura realista, se aproxima da literatura fantástica. Ambos os gêneros exploram a fantasia, o imaginativo, a criação de personagens que possuem algumas características fora dos padrões da realidade. Esses gêneros nascem, talvez, da necessidade de algo transcendental, que o ser humano tem em sua vida, algo espiritual e, muitas vezes, ligado à religiosidade ou da tentativa de explicação do mundo a partir de elementos sobrenaturais. Nós somos seres culturais e nossa cultura, transmutada em monumentos, construções, rituais, religiões, etc., faz nascer a curiosidade de entender como tais aspectos culturais se iniciaram e para que servem. A partir de textos transmitidos oralmente, os egípcios e gregos, até civilizações indígenas anteriores, começaram a “explicar” estes aspectos de nossa cultura e isso fez surgir uma gama de gêneros textuais que até hoje resistem ao tempo e ao aperfeiçoamento desses gêneros: fábula, mito, lenda, conto maravilhoso, adivinhas, saga, ditado, casos, ou seja, boa parte desses gêneros são formas simples. Essa necessidade de explicar o mundo e seus “mistérios” deu origem a diversas narrativas. Motta (2006, p. 28) afirma que

[...] o mito sacro, a lenda e o conto popular [...] se amalgamaram, juntamente com a história e a ficção, para dar forma à síntese épica, o ponto culminante da convenção e do império da tradição. Antes do despontar da síntese épica num período pré-histórico, essas formas narrativas – ritualísticas, lendárias e imaginativas –, numa correspondência com a pintura rupestre, mantinham uma ligação mágica com a vida, equivalente àquela que fazia dos traços essenciais dos desenhos das cavernas uma forma de aprisionamento da caça real.

Como se vê, as narrativas primordiais, que eram orais, têm um aspecto místico intrínseco na sua forma. Posteriormente, a mistura dessas formas deu origem ao gênero épico, ou como diz Motta (2006), produziram a síntese épica. Paulatinamente, houve uma substituição quanto ao gênero narrativo, em relação ao seu gênero principal: a epopeia pelo romance.

Mesmo havendo a transmutação do oral para o escrito, e até a mudança de gênero, da epopeia para o romance, muito das características das narrativas primordiais, aquelas orais, ainda permanecem nos gêneros da modernidade. O que ocorre é uma atualização do mito, uma adaptação para o estilo de vida moderno, que é diferente da época do surgimento dos gêneros orais. A essência, entendemos aqui como características principais, está mantida: os deuses mudam, mas as referências divinas ainda estão presentes; a luta do homem pela sobrevivência também. Os heróis épicos lutavam para cumprir suas tarefas; os heróis modernos, ou anti-heróis, lutam para poder sobreviver; o destino ainda permanece. Nos gêneros épicos havia o cumprimento deste destino; nas obras modernas há a possibilidade de mudança de destino, muito embora, boa parte das obras são marcadas pela impossibilidade do herói mudar seu destino e o de sua comunidade.

Esses gêneros, aqui em estudo, figuram entre os mais antigos da história da literatura, mas ainda hoje são retomados, reescritos, lembrados, retrabalhados. Mais do que isso, as formas desses gêneros sofreram alterações, mas não tão significativas quanto outros: no caso do gênero narrativo, a epopeia cedeu lugar, totalmente, ao romance em prosa. Isso pode ter acontecido devido, justamente, ao caráter místico, religioso, desses gêneros, já que, como dissemos antes, o ser humano tem essa necessidade imaginativa, ligada a algo transcendental.

Sobre a passagem da narrativa oral para a escrita, Motta (2006, p. 116) afirma:

Na passagem da narrativa oral para a prosa de ficção, o processo enunciativo passa por muitas mudanças significativas. As principais delas são a substituição do cantor ou contador de histórias, instrumentos da tradição, pelo autor, artista narrativo individual e criador, o novo sujeito da representação. Com o autor permeando a história e a entidade autoral, surge o narrador, a máscara do engenho retórico da ficção. Para substituir o bardo que se amparava numa onisciência divina, autoritária, de confiança e objetiva, fornecida pela autoridade da tradição, o autor, agora um escriba, tem que construir a autoridade de sua narração.

Ao diferenciar as características dos gêneros orais das características dos novos gêneros escritos que surgiriam, principalmente o romance, Motta (2006) fixa sua atenção a uma diferença básica: o autor e a autoria. Os gêneros de tradição oral, muitas vezes, sofrem alterações ao serem transmitidos: as pessoas que irão contar a narrativa têm a liberdade de adaptá-la, reduzindo ou incrementando fatos. Na escrita, diferentemente, o autor ganha status de autoria e a obra agora está ligada diretamente a uma pessoa, individualmente.

Ainda citando Motta (2006, p. 99):

Por ser o ramo ficcional o suporte em que a arte da narrativa fez florescer a sua natureza simbólica, frutificando formas específicas pelas ramagens da prosa escrita, levaremos o impulso mimético do ramo empírico da História para figurar, no lado da ficção, como força-motriz de representação realista. Essa tendência, cuja alusão ao real cria a ilusão do real, comporá, com a variante expressiva de tendência idealista que, por sua vez, cria teoricamente a ilusão de um mundo ideal, os dois modelos principais do gênero narrativo.

Ao descrever os dois tipos principais de tendências da narrativa, o autor aponta apenas dois grandes grupos: a prosa realista e a prosa idealista. Todos os gêneros analisados neste trabalho pertencem à segunda categoria citada acima. Exploramos, como dito antes, gêneros que trabalham com o imaginativo. Acreditamos que esse tipo de gênero pode chamar atenção do público alvo ao qual as propostas de atividades serão direcionadas, alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. Isso porque se trata de crianças que possuem idade baixa, entre 9 e 12 anos, faixa etária em que as brincadeiras que envolvem o imaginar ainda são muito presentes. E esses textos trabalham, justamente, com elementos imaginários de ludicidade em suas composições estruturais, elementos esses que também fazem parte de brincadeiras, como casinha de boneca, fingir ser personagens de desenhos, polícia e ladrão, etc.

Motta (2006) também comenta sobre os dois gêneros estudados aqui. Sobre o mito afirma (p. 104):

“Na verdade, a narrativa nunca perde totalmente os vestígios das suas três principais raízes originárias: o mito sacro, as lendas e os contos imaginativos, com os seus efeitos respectivos de cunho ritualístico, de verdade e de ficção”.

Como podemos observar, para o crítico, dos dois gêneros escolhidos para análise, um faz parte das “raízes originárias” da narrativa. E esses textos têm relação com a

produção imaginativa, com aspectos religiosos, ritualísticos ou apenas de um mundo fora da realidade.

Já sobre a fábula, o crítico com base Scholes & Kellog (1977) afirma que

A ficção grega, com o seu impulso “estético” em união com “o retórico e o erótico”, simboliza “a narrativa romântica” [...]. O outro galho da ficção, a subdivisão didática, “pode ser chamada de *fábula*, uma forma regida por um impulso intelectual e moral” [...]. Como a tendência da fábula é para a brevidade textual, ela será considerada, aqui, nas suas articulações com os procedimentos ficcionais que lhe proporcionam expansão e uma maior proximidade com as formas resgatadas, depois, pelo romance: a sátira latina e um princípio de construção alegórica.

Sobre a fábula, ele acrescenta mais um “galho”, ou seja, estilo de narração: o estilo didático. Aqueles textos que têm caráter educativo, produzidos com esse propósito. Ainda aponta algumas características estruturais do gênero, como a extensão do texto, que é curto. Mas também o aponta como um gênero que dialoga com outros, inclusive formas utilizadas posteriormente pelo romance.

2.2 A Literatura Infantil (LI)

Uma abordagem se faz necessária, justamente, porque os dois gêneros aqui escolhidos têm ligação com a LI. A fábula é um gênero que engloba o vasto campo de textos que formam o grupo da LI; o mito, se não o é, tem características semelhantes a gêneros do tipo, como a forte e característica presença de seres e acontecimento sobrenaturais. Além do mais, o mito já faz parte de diversos filmes, animes e jogos de vídeo game direcionados ao público jovem: filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, o anime *Hércules* e o jogo *God of War*, são exemplos da presença do mito no universo lúdico direcionado aos mais jovens.

A ligação entre os gêneros mito e fábula, entendidos aqui como próximos aos gêneros da LI, e o mundo educacional é feita a partir da teorização pela LI, já que estes textos desde o seu nascimento, considerando que se iniciou na Idade Média, têm ligação direta com o mundo educacional, principalmente para crianças.

2.2.1 Conceitos de LI ao longo dos tempos.

É, preciso, antes de tudo, esclarecer que sempre houve um esforço muito grande, por parte da crítica literária, em classificar os livros pertencentes ao gênero em questão como exclusivos para o público infantil e jovem, embora esse esforço seja apenas por parte dos estudiosos, pois os autores não se preocupam em estabelecer esses limites para as obras que escrevem. Tampouco os leitores seguem essas “restrições”, pelo contrário, é cada vez maior a adesão de leitores a obras tidas como Infantojuvenil.

Existem teorias que ligam às origens da LI às do conceito de infância. Antes disso, não havia distinção entre os gêneros porque não havia necessidade, já que as crianças eram vistas como adultos em miniaturas. Portanto, nada era feito com o pensamento direcionado para um cuidado com crianças e mais jovens, por estarem em formação de sua moral. As crianças, inclusive, participavam dos mesmos eventos e frequentavam os mesmos lugares sociais do que os adultos.

Mais tarde, com a ascensão burguesa, criara-se vários outros costumes, entre eles a adoção de uma vestimenta específica para crianças. A nova concepção de criança estava começando a se delinear. Sobre isso comenta Ariès (1988, p. 163):

Forma-se então essa concepção moral da infância que insiste mais na sua fraqueza do que na sua “ilustração”, como dizia M. de Grenaille, mas associando a sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e colocando a educação na primeira linha de obrigação dos adultos.

Como se pode observar no excerto acima, a criança passa a ser vista como um ser mais frágil, que precisa de cuidados e educação exclusivos, diferenciados dos adultos. Isso fez com que fossem criados, ou direcionados, os conceitos de LI para textos que tratassem os temas da vida com mais suavidade e imaginação. É claro que os primeiros textos tidos como esse tipo de literatura, escritos na Idade Média, eram repletos de cenas violentas. Basta lembrar que neste período não havia ainda uma distinção clara entre adultos e crianças.

Os primeiros textos considerados como literatura para crianças, segundo essa teoria comentada acima, tinham caráter notadamente moralista, já que a intenção era mesmo educar as crianças a partir da leitura. A primeira coleção de contos foi feita

por Charles Perrault, em 1697. Ele reuniu diversos contos populares, que eram disseminados oralmente, e construiu o livro *Os contos da Mãe Gansa*.

Esses textos são resultados da nova forma de relacionamento nas famílias, em que os filhos passam da condição de adultos em desenvolvimento e são vistos como crianças, seres mais frágeis, que ‘precisam de uma atenção diferente dos demais por estarem justamente em período de desenvolvimento físico e cognitivo: “Deste modo, a nova percepção da sociedade quanto à infância criou pela primeira vez tanto a *necessidade* como a *procura* de livros para crianças” (SHAVIT, 2003, p. 26).

Outras teorias, no entanto, buscam entender a LI com as suas origens entrelaçadas na literatura popular. O surgimento da LI será, desta forma, anterior ao surgimento da escola burguesa. Textos como adivinhas, manuais de linguagens, cantigas de roda, contos de terror e mistério, as próprias fábulas, já eram direcionados para o público infantil. Mesmo eles sendo vistos como adultos em miniatura.

A LI, dessa forma, teve suas origens fincadas no maravilhoso, principalmente em mitos e lendas. Esses textos, de caráter popular, são a base que deu origem ao que mais tarde foi chamado de LI. Por isso, os textos desse gênero possuem características do maravilhoso, do fantástico. Talvez, para explorar o espírito imaginativo, a sensibilidade e a emotividade que as crianças possuem.

O argumento principal de quem defende essa teoria é que por justamente não existir distinção entre adultos e crianças esses textos também entravam em contato com o público mais jovem. Além disso, os contos de fadas e fábulas tinham esse caráter também infantil. A esse propósito, afirma Azevedo (2001, p. 3)

O estudo dos contos tradicionais, essas narrativas dirigidas a todas as pessoas, independentemente de faixas etárias, pelo menos se levarmos em consideração as pesquisas de estudiosos díspares como André Jolles e Paul Zumthor ou Mikhail Bakhtin, Peter Burke e Johan Huizinga, demonstra que os mesmos representam verdadeiro depósito do imaginário, das tradições e da visão de mundo oriundos de um certo “espírito popular”, estando enraizados em antiquíssimas narrativas míticas. Além disso, sobreviveram ao longo dos séculos através da transmissão oral feita por contadores de histórias, jograis e menestrelis, num tempo, nunca é demais frisar, em que a vida comunitária e coletiva era intensa (em oposição à vida privada e dos interesses individuais).

Como dito antes, não havia distinção de público para os textos, porém, alguns textos já continham características que guardavam semelhanças com a literatura que posteriormente seria direcionada ao público jovem. Ou seja, por mais que não fossem

criados intencionalmente, esses textos já abordavam temas caros à educação de crianças.

O crítico em questão também aponta alguns pontos de ligação entre a literatura oral e a LI. O primeiro deles é a linguagem. Ele lembra da longa existência desses contos populares, passados de geração em geração através da linguagem oral. Essa perpetuação foi resultado da utilização de

[...] um discurso conciso, a uma linguagem marcada pela expressão oral, fórmulas verbais pré-fabricadas, ditados, frases feitas e a um vocabulário popular e acessível, tendo em vista a comunicação clara e direta com a plateia (AZEVEDO, 2001, p. 6).

É nítido que a utilização de um discurso simples, apelativo muitas vezes, linguagens simples e a obediência a estruturas prévias fez com que os contos populares tivessem tanta repercussão e durassem por tanto tempo. Ainda sobrevivem. Esses mesmos pontos são utilizados ao que hoje convencionou chamar de LI: “textos concisos, marcados pela oralidade, utilizando vocabulário familiar e construídos com a intenção de entrar em contato com o leitor”.

Percebemos uma proximidade entre a linguagem e o discurso de ambos os gêneros, LI e contos populares da Idade Média. Porém, outras aproximações existem: a referência ao elemento cômico, ao riso, ao escárnio; o uso aberto e exagerado de fantasia, da ficção, e algumas vezes com a intenção de questionar a realidade; a individualidade dos personagens, movidos pela afetividade, empatia, suas crenças, ao invés de um ideário coletivo; a persistência de temas nos textos de LI ainda hoje; utilização de antropomorfizações e personificações; metamorfose para alguns personagens; histórias como costumam mostrar o caráter de formação dos heróis a partir de aventuras; os elementos mágicos como varinhas, poções, palavras mágicas, etc.; alusões a voos, monstros, etc.; e por fim, um final feliz para aqueles que praticavam o “bem” (AZEVEDO, 2001).

Cademartori (1987, p. 40) apud Damaris Leme Souza (2016, p. 14)

[...] defende que a literatura infantil existia antes de Perrault, podendo ser encontrada na cultura erudita como literatura pedagógica (os textos dos jesuítas), e sob a forma de literatura oral nas camadas populares – como contos e provérbios”.

Esses textos, com as características da LI, já existiam anteriormente, como é visto no excerto acima. Apenas não havia a distinção entre adultos e crianças, mas o caráter pedagógico, educativo já estava presente em textos tanto os tidos como eruditos quanto os tidos como populares.

O argumento de que esses contos populares, adivinhas, cantigas de roda, para citar alguns exemplos, só adquiriram características da LI após o surgimento do conceito de infância e da “separação” das tarefas entre adultos e crianças é frágil, porque os gêneros citados acima adquiriram apenas características morais, conservadoras que eram típicas da sociedade da época da Idade Média. Sem falar que a aceitação da teoria que sugere o nascimento da LI junto ao surgimento da escola burguesa, também desqualifica uma série de textos riquíssimos em diversas características literárias.

Os contos de fadas e outros gêneros semelhantes, eram transmitidos oralmente, geralmente em rodas de conversas, à noite. Falavam sobre assuntos fantasiosos, repletos de seres sobrenaturais, reinos mágicos, etc. Há uma questão não tanto tratada, porém, sobre a temática desses contos. Para os dias de hoje, fica claro o caráter educativo a partir de “invenções” dos adultos para causar medos nas crianças. No entanto, a Idade Média era uma época em que muitas crenças coexistiam. Diversas mitologias também faziam parte do imaginário popular, como crenças verídicas, tais como as do Cristianismo. Logo, pode ser que não houvesse intenção de aplicar caráter pedagógico, através da inclusão de aspectos do maravilhoso, aos textos, mas essas características estavam presentes.

Os contos, como narrativas em geral e também os de fadas, remontam às origens orientais, para apenas mais tarde serem difundidos no ambiente greco-latino. Tiveram suas raízes em textos religiosos, que são *Pantschatantra*, *Mahabharata* e *Vischno Sarna*. Juntos esses livros formam uma coletânea chamada *Calila e Dimna*. Apenas no final do século XV a coletânea *Mil e uma Noites* é completada e vem a público, mas foi lançada na França apenas em 1704, em uma tradução de Antonie Galland (SOUZA, 2016, p. 14).

Mesmo tendo origens bem mais antigas, baseadas em histórias orais de camponeses, os contos de fadas, estruturados e escritos, como nós conhecemos reaparecem

[...] na França nos fins do século XVII sob iniciativa de Charles Perrault que editou narrativas folclóricas contadas pelos camponeses para que

se adequassem à audiência da corte do rei Luís XIV(1638-1715). Ele suprimiu as passagens obscenas e repugnantes, com conteúdo como incesto, sexo grupal e canibalismo, publicando as “*Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mãe Gansa*” em 1697. (SOUZA, 2016, p. 15).

Como se vê, demorou muito para que os contos de fadas, e a literatura infantil também, surgissem da forma como nos é apresentada hoje. Isso se deve muito aos processos sociais que não existiam antes, como indistinção entre crianças e adultos, pois aqueles eram vistos como adultos em miniatura.

Mas, dentre os gêneros que compõem o que se convencionou chamar de LI não estão apenas os contos de fadas. Lendas, fábulas, narrativas orais que tratam de temas do cotidiano, alguns documentários, e até mesmo textos informativos, hoje já são direcionados para o público infantil. O que abre um caminho de possibilidade e variedade para quem é escritor desse gênero.

Dentre os autores que se destacaram, ainda considerados na gênese da LI, estão, além dos já citados contos populares e de Charles Perrault, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, autores do livro *Contos de fadas para Crianças e Adultos e Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*; La Fontaine, com suas coleções de *Fábulas*; também ganha destaque a obra de Hans Christian Andersen, obra marcada pela presença de uma moral religiosa e baseada na cultura nórdica, entre os contos conhecidos estão *O Patinho feio*, *A Roupa Nova do Imperador* e *A Rainha de Neve*.

É bom lembrar também, as grandes adaptações desses clássicos da LI ao cinema, principalmente pelos estúdios Walt Disney, dos EUA. Essas obras se fixaram tanto no imaginário popular e fizeram tanto sucesso que também passaram para a tela dos cinemas.

Foi a partir da mudança de visão da infância, da percepção de um ser “diferente” dos adultos, que surgiu também a visão da necessidade de educação e orientação para a vida diferentes das convencionais. Dessa necessidade, surgem também os textos com caráter pedagógico, direcionados para crianças. Assim, a LI nasce com um caráter pedagógico, que lhe foi atribuído desde suas origens e persistiu ao longo dos tempos.

O que é comum a essas duas teorias, que apontam as origens da LI, é o predomínio do pensamento mágico, com lógica própria e interna, permeando as características centrais do gênero. Ainda mais, nos revela a forte ligação com o caráter popular, com as raízes orais. É indiscutível também, que a LI é uma forma de transmitir

valores, de determinada classe social predominante, para os mais jovens. Afinal, é mais fácil, transmitir valores quando a criança ainda se encontra em seu estágio de formação cognitiva, do que quando ela já tem sua personalidade formada.

A LI pode ser vista de duas formas diferentes: se levarmos em conta as sensações provocadas pela leitura, a análise estética, a percepção de características estruturais, a fruição, ela será vista como arte apenas; porém, se a vemos como um objeto de manipulação, o qual era usado para transmitir valores burgueses, ela além de arte, pode ser vista como artefato ideológico. E é exatamente isso que liga a LI a seu caráter pedagógico.

Dessa forma, como não havia a noção de infância também não havia a de Literatura Infantil. Não havia necessidade, pois os pais ensinavam os valores que tinham aprendido com pais e avós. Em outro plano, não havia também uma sistematização desse tipo de textos. O que existia era contos, fábulas, contos transmitidos de forma oral, mas não existia um trabalho sistematizado de livros, leitores em potencial e, justamente por isso, teria se inviabilizado o surgimento da LI, naquele momento.

2.2.2 Aspectos históricos da LI no Brasil.

Foi em 1808, o ano em que o Brasil teve uma virada cultural que acabou favorecendo não apenas a LI, mas também toda a cultura nacional. Algumas medidas tomadas pelo governo português para transferir a sede do Império para o Brasil favoreceram essa mudança. Dentre essas mudanças estão a vontade de Dom Pedro II de criar o Ministério da Instrução e a Carta Constitucional de 1823 (COELHO, 1991).

Apesar do desenvolvimento a partir da transferência da sede do Império, não havia ainda grandes destaques em relação à produção escrita. Apenas a partir da segunda metade do século XIX começaram as “leituras escolares”, ou seja, a leitura direcionada especificamente para o consumo infantil (COELHO, 1991).

Segundo Cavéquia (2010, p. 2)

No Brasil, até o século XIX, a literatura destinada a crianças e jovens era importada, sendo majoritariamente constituída de traduções feitas em Portugal. Consistia numa literatura cara e, obviamente, para poucos. Não havia editoras no país e mesmo autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa.

Isso mostra como, apesar de nossa “independência” de Portugal, enquanto colônia, ainda estávamos muito ligados, em relação de dependência, à Europa. Nessa época, éramos ligados a Portugal, mais especificamente. Dentre outras várias visões desse fato, podemos afirmar que o país ainda não teria atingido a maturidade literária à época.

As primeiras obras tinham como temáticas principais o que Coelho (1991) chama de pilares: nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural e moralismo religioso. Essa era a base moral em que se estruturavam os primeiros textos de LI produzidos no nosso país. Textos que buscavam perpetuar a ideologia burguesa europeia, a qual foi espalhada pelo mundo com o processo de expansão marítima.

Monteiro Lobato parece ter sido, como dito antes, o primeiro escritor que se preocupou em fazer uma literatura voltada para o público infantil. Mais do que isso, nacionalista que era, Lobato introduziu elementos da nossa cultura na leitura de crianças e jovens, fundando um novo tipo de gênero e dando genuinidade a este gênero, quando mostra elementos como Saci, Curupira, boneca de pano, boneco de sabugo de milho. Para isso ele mesclou elementos da cultura europeia, já que o poder de influência era muito forte à época, e ainda hoje é.

A primeira obra publicada por Lobato foi *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, obra esta que inaugurou o novo gênero a fazer parte da já bem considerável literatura nacional. Além de ser o pioneiro, ele também mudou os rumos da LI no Brasil, fazendo nascer uma nova percepção sobre o que deveríamos apresentar para consumo literário do público infantojuvenil (CAVÉQUIA, 2010).

Para demonstrar a importância de Lobato, Cavéquia apud Novaes Coelho, cita uma pequena cronologia da LI no Brasil, a qual seria: “os autores precursores a Lobato (Período Pré-lobatiano (1808-1920), Literatura Infantil/Juvenil Moderna (Período lobatiano) e Pós-moderna (Período Pós-lobatiano)” (2010, p. 3).

Além de Monteiro Lobato, grande sucesso de público e crítica, outros autores também escreveram obras relacionadas a LI, embora sem o mesmo sucesso do pioneiro do gênero no Brasil. Entre esses outros autores podemos citar “Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida, Maria José Dupré” (CAVÉQUIA, 2010, p. 3).

Em 1970, porém, há uma mudança nesse panorama de traduções ou leitura de Monteiro Lobato que era vigente até então. Essa mudança foi impulsionada pela lei

de reforma do ensino, a qual obrigava a adoção de livros de autores nacionais no primeiro grau. Quanto à temática, vejamos: “o lúdico, o inventivo, o real e o imaginário são preponderantes, além da busca pela linguagem e cultura brasileiras”. Essa expansão continuou nas décadas de 80 e 90, já que o advento da modernidade e de um mundo cada vez mais globalizado influenciaram muito a literatura de forma positiva (CAVÉQUIA), 2010.

2.2.3 O caráter pedagógico atribuído historicamente à LI.

A criação de um local específico para a formação das crianças e adolescentes, a escola, fez também nascer uma necessidade, existir livros específicos para esses locais sociais e para o público que lá frequentava. Ou “Deste modo, a nova percepção da sociedade quanto à infância criou pela primeira vez tanto a necessidade como a procura de livros para crianças” (SHAVIT, 2003, p. 26).

A LI tinha uma função específica: instruir divertindo as crianças, que tinham passado a ser vistas como crianças havia bem pouco tempo. Como diz Sandroni (1987, p. 20): “Assim pela primeira vez uma criança pôde ler livros que lhe eram especialmente escritos e que tinham o intuito declarado de instruir divertindo. Essa ligação pedagogia/livro infantil não era nova e perdura até os dias atuais”. A mudança passou a ser no reconhecimento do direcionamento do texto para o público alvo. Até então, não se tinha essa percepção de infância, de necessidades diferentes, de formação do caráter e do intelecto, logo não se tinha também a percepção clara e objetiva para o direcionamento desse gênero.

O caráter pedagógico atribuído à LI vem, portanto, de sua origem, basicamente. Os pais criaram um ambiente de socialização específico para crianças, perceberam as necessidades delas e agora procuravam educar seus filhos de forma diferenciada. Para isso, perceberam a necessidade da leitura e de textos que fossem direcionados para crianças. E a LI foi que usaram para disseminar e perpetuar uma ideologia dominante. O próprio fato de ser um adulto quem escreve as histórias desse tipo, já mostra como a intenção era passar o viés ideológico dominante para as crianças e, com isso, ter garantida a forma de pensar da classe social que tinha ganhado o domínio social recentemente.

Dessa maneira, podemos dizer que a LI pode também se enquadrar na literatura de compromisso, quanto à sua função, já que existia um tipo específico de

engajamento, mesmo que fosse para manutenção de um padrão social vigente. E esse engajamento, através da LI, era explícito, tinha função. O gênero foi expandido e transformado para isso, para ensinar valores às crianças. Ou seja, o caráter pedagógico pode, e deve, ser visto como engajamento

Mesmo depois de “dissociada” da escola, entenda-se aqui não mais exclusividade para fins pedagógicos, é inegável o caráter educativo que a LI tem. Ela ensina, e ensina muito as nossas crianças: desde a percepção do mundo até os valores morais, religiosos, éticos e psicológicos que formarão seu caráter futuramente. Mesmo não estando mais somente ligada ao mundo da educação, para fins puramente pedagógicos, a LI ainda tem em seu perfil e características a formação, o ensino para as crianças. É preciso lembrar, porém, que leitores podem apenas se divertir lendo textos desse gênero, sem nenhum fim de ensinamento.

A LI também estimula o pensamento crítico sobre o mundo. O que a faz ter uma função também formadora, para além dos muros da escola. Esse ideal perpassa os limites temáticos e adentra nas estruturas propriamente ditas do gênero: elas são simples, repetitivas, de fácil absorção, mas ainda guardam técnicas eficientes e bem elaboradas que chamam a atenção do público. Até porque senão não fariam tanto sucesso. É um gênero “construído” com premissas claramente educativas.

2.2.3.1 A Literatura Infantil na sala de aula.

Se nós aceitarmos Charles Perrault, com a publicação de *Contos da mamãe gansa*, foi o marco inicial da LI, aceitamos também que desde os princípios a LI teve ligação direta com a educação. Mais do que isso, nasceu para educar pessoas. Ligado à religião, durante o período da Contra-Reforma da Igreja, a obra de Perrault “[...] apresenta em sua obra princípios educativos e características da cristianização ligados ao movimento da Contra-Reforma” (SOUZA, 2016, p. 21).

Desde a origem da LI, estruturada e sistematizada, ela mantém traços de ligação com a Educação. Era usada para repassar, além dos valores morais, princípios religiosos, ou seja, os valores sociais predominantes na época que “surgiu” para o mundo. Sendo assim, o contexto histórico, época de tensão entre a Igreja e o Martin Lutero, influenciou de forma direta na coletânea de contos de Perrault.

O autor citado anteriormente teria organizado essa coletânea a partir das narrativas que seus servos contavam. Logicamente, que as grandes diferenças

sociais da época estavam presentes nos contos de Perrault, e, por isso mesmo, ele “[...] ironizava o povo, e em alguns momentos trazia este sarcasmo pelo popular em seus contos, porém, permaneciam alguns estereótipos que refletiam a vida camponesa no Antigo Regime [...]” (SOUZA, 2016, p. 21).

Após essa breve introdução sobre o início do vínculo entre a LI e a educação, passaremos agora a falar sobre a produção da LI e sua circulação no ambiente escolar brasileiro, através da sua presença em livros e compêndios didáticos.

Sobre a produção da LI para o consumo pelas crianças matriculadas em escolas públicas e particulares, vale salientar que no Brasil, ou em qualquer parte do mundo, o mercado age diretamente nos textos que irão integrar os livros e compêndios didáticos. Dessa forma, muitas vezes, alguns textos que não pertencem ao gênero da LI são incrementados nas obras:

[...] o mercado aproveita da demanda produzida através do movimento educacional em torno do livro e o insere em sua dinâmica capitalista, assim, ao lado de edições literárias cuidadosamente selecionadas, também se encontram livros infantis que não possuem vínculos com a literatura infantil enquanto gênero [...]

Essa prática mercadológica é prejudicial para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, já que muitas vezes, quem vende o livro não cuida na primazia da qualidade e prefere intensificar a quantidade de obras produzidas. Isso pode acarretar uma série de problemas, como a falta de exercícios adequados, que explorem as características literários dos textos de LI, ou até mesmo as adaptações equivocadas, que apenas cortam partes dos textos, fragmentando-os e passando para os alunos apenas uma visão parcial do texto. Sem falar que

a produção em massa da literatura infantil é repleta de redundância de temas e proliferação de séries, que estão trabalhando no mesmo eixo, de forma a rebaixar o padrão culto e propagar narrativas ingênuas, desvalorizando o valor artístico desse gênero (SOUZA, 2016, p. 24).

Os alunos, deste modo, não têm acesso à LI de forma adequada e também não fazem exercícios que permitam explorar as qualidades dos textos deste gênero, pois as características realmente literárias são deixadas de lado para que informações básicas do texto, como autor, personagens, passagens de textos de formas isoladas, sejam trabalhadas.

Foi na década de 70, do século passado que houve um incentivo significativo à cultura de leitura. Em decorrência do grande número de analfabetos, nasceram vários programas de alfabetização que tinham como fator principal a leitura. Souza (2016, p. 27) afirma que “[...] como consequência (que se verifica até os dias atuais) foi o crescimento da visibilidade da literatura infantil, com altas vendas de livros infantis e realizações de seminários e congressos em torno do assunto [...]”. A valorização dos textos da LI gerou não somente a inserção nos manuais didáticos, mas também um estudo em volta desses textos, já que havia trabalhos sobre os compêndios.

A LI foi usada, no Brasil, como saída para o alarmante caso de analfabetismo. Sua presença passou a ser cada vez mais constante nos livros didáticos: “[...] a educação recorreu à educação infantil com a intenção de resultados imediatos; a falha no ensino da língua portuguesa levou a escola a utilizar a literatura infantil como importante instrumento para domínio linguístico [...]” (SOUZA, 2016, p. 27). A intenção era usar os aspectos informativos e formativos, atrelados a LI, para que fosse trabalhado, além da alfabetização, aspectos intelectuais das pessoas, ou seja, fosse trabalhado também o letramento literário.

A LI exerce um papel fundamental na formação da criança, pois ela educa instruindo a partir de normas e de comportamentos previamente estabelecidos, às vezes elas quebram paradigmas, além de conterem aspectos morais que podem ajudar a construir a moral da criança.

A LI também é repleta de obras em que é explorada a imaginação. O que é totalmente válido para que a criança possa trabalhar sua capacidade criativa e fazer analogias com a vida real a partir das situações apresentadas nos textos. Essa parte da estrutura narrativa das obras, a presença do fantástico, é explorada através de seres mitológicos e/ou lendários como duendes, fadas, gnomos, fantasmas, gigantes, etc. A criança pode desenvolver melhor sua criatividade com o trabalho com esses textos, desenvolver suas habilidades leitoras, e aprender a interpretar textos escritos.

2.3 Letramento literário como proposta de análise.

A análise dessas coletâneas servirá para entendermos como as atividades de leitura chegam para os nossos alunos: se são viáveis ou não, se condizem com a realidade do aluno ou não, se tem possibilidade de fazer com que o aluno adentre no universo da leitura ou não. Utilizaremos para efeito de análise, além da teoria do

letramento literário, baseada em Cosson, a teoria do letramento de Magda Soares. Consideramos importante, uma abordagem também a partir do letramento em si, já que o letramento literário é uma extensão do que foi teorizado como letramento.

Sobre essa segunda base teórica, o letramento, começaremos a discutir o conceito de letramento em si. Embora não seja o tipo específico de que trata Cosson (2009), é importante partimos desse ponto de análise, além de também pretendermos utilizá-lo como aparato. Para isso, de início, apresentamos algumas concepções de Magda Soares. Vejamos o que ela diz a respeito: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, p. 18, 1999). Podemos perceber que não somente o estudante torna-se letrado, em um processo de ensino e aprendizagem que permita isso, mas também o professor.

Conforme a citação de Magda Soares, o letramento não é apenas a decodificação de palavras ou a utilização mecânica da escrita. O letramento vai muito além disso, exige interação através da leitura e escrita, aquisição de conhecimento, participação social. E é através da aquisição de conhecimento que o letramento se manifesta de forma mais clara: quanto mais letrada uma pessoa é, maior o conhecimento sobre um determinado assunto ela domina.

O letramento acontece ao longo de nossa vida e não somente na escola. As experiências, vivências fazem com que aprendamos mais e nos tornemos mais letrados. Desde que nascemos até o dia de nossa morte, nós iremos ampliar nossos níveis de letramento. A escola participa desse processo oferecendo oportunidades de ampliação dessa aprendizagem. O ideal seria a adoção, por parte da escola, de métodos de ensino que possibilitassem a alfabetização e a ampliação dos níveis de letramento simultaneamente desde o ingresso do estudante na escola. Dessa forma, ao passo que o aluno dominasse a leitura e escrita, ele também ampliaria seus níveis de letramento, ou seja, o letramento, que acontece independentemente, poderia ser usado como suporte para atividades de alfabetização: partir do conhecimento prévio do aluno para formar um novo conhecimento. Vejamos a citação a seguir (BATISTA & SOARES, p. 53, 2005):

Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das “primeiras letras”, pelo desenvolvimento das habilidades de

codificação e de decodificação. O uso da linguagem escrita, em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvida nas séries seguintes.

Como podemos ver, o trabalho com atividades de letramento deve ser iniciado logo após o ingresso dos estudantes na escola, tendo ou não o domínio da escrita. A ideia é que, além de familiarizar as crianças com a cultura da leitura, elas possam perceber a função social à qual cada gênero pertence. Apesar de não ser o ponto principal de nossa análise, é importante lembrar também o frequente contato social das crianças com essa cultura letrada de nossos tempos: alguns têm acesso às novas tecnologias, quando não, com cartazes, outdoors, anúncios de rádios e televisão, entre outros. Esse contato possibilita diferentes graus de letramento, e talvez até maiores, do que os que convencionalmente chamamos de tradicionais. A escola não pode ser insensível a essa realidade e construir um muro, uma nova realidade aquém daquela a que o estudante está vinculado. Pelo contrário, deve partir dos conhecimentos dos alunos, das realidades em que estão inseridos para criar situações de mediação do conhecimento e possibilitar o contato com outras realidades.

Através da leitura de Magda Soares, podemos perceber que qualquer pessoa pode desenvolver um nível de letramento, por maior ou menor que seja. Esse se desenvolve em níveis, pois nós desenvolvemos conhecimentos específicos e diferentes de acordo com nossas experiências de vida (profissões, contato com pessoas, com livros, televisão, etc.). Também já estão nítidos fatores que fazem esse fenômeno acontecer: os ambientes de aprendizagem, na escola ou fora dela, são os que nos fazem ter acesso à função social da comunicação. A nossa realidade tecnológica avançada também é outro fator contribuinte para um nível maior de letramento das pessoas. Por isso, exige-se da escola um cuidado e trabalho maiores em relação ao letramento. Batista e Soares (2005, p. 53) falam da possibilidade da criação de um ambiente alfabetizador através do letramento:

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a linguagem escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de

registro, de comunicação à distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, transmitir informações, divertir, convencer, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita.

Alfabetização e letramento, portanto, não são conceitos excludentes, pelo contrário, são complementares. A criação de um ambiente de alfabetização com base no letramento faz nascer, inclusive, a necessidade do domínio da escrita e leitura. Mas não apenas como mera codificação do texto escrito, principalmente de forma reflexiva, que faça o estudante perceber a importância social da escrita e também para sua formação cidadã. Os autores ainda sugerem atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, atividades essas que englobam tanto a aquisição da escrita quanto da cultura letrada.

Entendemos que, como o letramento deve ser um pilar da educação contemporânea, os textos literários podem auxiliar bastante o trabalho a ser desenvolvido, pois são repletos de situações que sugerem reflexões sobre diversos fatores e instituições sociais: família, amor, política, economia, crimes, etc. Como a sugestão é inserir o estudante em um ambiente de escrita, usaremos os textos literários para essa inserção, pois estes tipos de texto oferecem um atrativo a mais: além de abordar assuntos do cotidiano do aluno, ainda instigam a sua imaginação. Resolvemos, portanto, apostar nos textos dos gêneros de formas simples, pois estes textos são acompanhados de um papel social e possuem elementos que podem atrair os alunos, apesar de que qualquer texto pode ser atrativo, mas os de formas simples oferecem a oportunidade de instigação da imaginação a partir da faixa etária do público alvo, em sua maioria adolescentes e pré-adolescentes.

2.4 Os gêneros de Formas Simples: o mito e a fábula.

Ao discutir a questão do belo na literatura, em *Formas simples*, Jolles (1930) coloca o século XVIII como marco inicial dos estudos dos textos literários em formas de gêneros e subgêneros. Isso ocorreu porque nessa época foram intensificados os estudos sobre o campo estético dos textos literários e esse teria sido fator preponderante para que tivéssemos essa divisão em gêneros que conhecemos hoje.

No século XVIII, toda uma parte da ciência literária se dedicava predominantemente à investigação estética; de Christian Wolff até Kant, ela dominou todas as correntes e contracorrentes que agitavam então a “doutrina do Belo” na Europa inteira. Deixemos de lado suas considerações gerais sobre a essência do Belo e limitemo-nos às considerações em torno da invenção e classificação do Belo e do modo de julgá-lo; ver-se-á então que essa orientação estética ou, melhor dito, essas escolas estéticas – pois creio que o plural será aqui mais conveniente – deram-nos a teoria dos gêneros literários (p. 13).

Os esforços de analisar a literatura a partir do ideal do belo fizeram nascer o que conhecemos hoje por gêneros textuais, segundo Jolles (1930). Esse fenômeno, além de ajudar-nos a entender os textos de uma forma mais específica a depender do g, também desencadeou a visão social dos gêneros, ou seja, a função que os textos desempenham na sociedade para efeito de comunicação. Essa fragmentação dos textos, pois é assim que se concretizam, também condiz com os aspectos organizacionais da sociedade, cada vez mais fragmentada. Embora haja muitas armadilhas nessa fragmentação, alguns escritores não estão preocupados em seguir à risca as regras estéticas e estruturais dos gêneros e acabam criando gêneros híbridos. Além do mais, os gêneros são construtos sociais e históricos que servem para fazer com que a comunicação se efetive em diversas situações, e assim, por isso também, existem diversos gêneros, cada um com um propósito comunicativo diferente. Sendo bem comum casos em que encontramos textos híbridos, tratamos de deixar claro que não existe um limite bem estabelecido, muito menos fixo, entre os gêneros de formas simples ou entre quaisquer outros gêneros. As diferenças são sutis, dada a diversidade social e comunicativa em que o gênero se manifesta.

O hibridismo dos gêneros se daria pela junção de características de um gênero a outro gênero, que daria origem a um outro gênero, não novo exatamente, mas com características mistas, em que prevalecem as características de um desses gêneros: uma música pode se aproveitar da estrutura de uma receita de bolo. Por exemplo, um B.O. pode ser feito em forma de poesia e assim por diante. Nesses casos, o que determina qual gênero é realmente, é nada mais do que a sua função social.

Além de Jolles, Marcuschi comenta sobre a hibridez dos gêneros literários. O professor comenta sobre como a dicotomia entre fala e escrita foi desafiada nesses nossos tempos: nunca se viu tanta mistura de características entre textos que, por

convenção, pertencem ao universo da fala e da escrita. Vejamos o que diz Marcuschi (2002, p. 21):

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua.

Na atualidade, é fácil perceber que os gêneros não obedecem a uma fixidez tão nítida. Na verdade, eles oscilam constantemente e nessas oscilações, percebemos mudanças em suas características principais. Um bom exemplo do fim da dicotomia fala/escrita é o jornal televisivo: os apresentadores aparecem falando, utilizando-se da fala, na verdade, sua fala é uma leitura de textos escritos colocados a sua frente. Enquanto isso, os textos postados nas redes sociais são escritos, mas, muitas das vezes, estão de acordo com os padrões informais da língua.

Ainda citando Marcuschi (2002, p. 31), vejamos o que ele diz sobre a hibridez ou como ele vê a intertextualidade inter-gêneros:

A questão da intertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais [...] (MARCUSCHI, 2002, p.31)

Como vimos, não há unidade de gêneros rigidamente fixa. Os gêneros nascem, se misturam com outros gêneros e dão origem a outros diferentes, um novo, com características de ambos que lhe originou, mas também com características que lhe são próprias. Esse fenômeno que chamamos de hibridez ou intertextualidade inter-gênero.

Retomando Jolles (1930): após a Introdução de sua obra, o autor conceitua alguns gêneros de formas simples, a saber: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Para efeito de análise, este trabalho pretende discutir apenas quatro desses gêneros: legenda, mito, conto maravilhoso e fábula. Sobre este último, qual o autor não discute.

2.4.1 O mito

2.4.1.1 Conceituação

O mito pode ser visto, pelo menos, sob duas perspectivas diferentes: uma delas ligada à antiguidade, época bem remota em que eles eram considerados “narrativas reais”, pois tinha o caráter revelador de fatos e acontecimentos sagrados ou exemplar; a outra é o caráter fabular, de ficção, que é atribuído a textos desse gênero.

Na atualidade, os historiadores, etnólogos e demais estudiosos conferem, além da segunda visão proposta acima, a primeira visão ao mito, enquanto o senso comum costuma conferir apenas a segunda visão aos mitos. Além do mais, histórias fantasiosas também recebem a nomenclatura em questão.

Acreditamos que dentre os vários motivos pelos quais o conceito de mito tenha sofrido a alteração mencionada anteriormente, com o passar do tempo, está o motivo religioso. Principalmente, por ser um gênero com ligação muito próxima às religiões ou à criação do universo, do mundo ou simplesmente de fenômenos da natureza. Isto é, ao passo em que o Cristianismo foi se tornando a principal religião do mundo ocidental, com o maior número de adeptos, os mitos deixaram de ser vistos como algo sagrado, e passaram a ser visto como ficcional. A crença nos novos dogmas religiosos, os Cristãos, pode ser um dos motivos dessa mudança, já que não fazia mais sentido acreditar em narrativas que tratavam da criação do universo de acordo com uma religião morta, e nem muito menos devotada por um grande número de fiéis. Desse modo, os mitos perderam o sentido religioso. O que era “real”, de agora em diante, eram os feitos de Jesus não mais os de Zeus e os deuses do Olimpo.

Na Grécia, antes da expansão Cristã, o mito havia, perdido o valor religioso. Eliade (1972, p. 6) nos mostra que

desde os tempos de Xenófanés (cerca de 565-470) — que foi o primeiro a criticar e rejeitar as expressões “mitológicas” da divindade utilizadas por Homero e Hesíodo — os gregos foram despojando progressivamente o *mythos* de todo valor religioso e metafísico.

Com isso, o mito perdeu, paulatinamente, sua função social no que diz respeito à religiosidade. Vernant, no livro “*Mitologia e religião na Grécia antiga*”, nos mostra que no “[...] mundo contemporâneo, modificaram-se o próprio estatuto da religião, seu papel, suas funções, tanto quanto seu lugar dentro do indivíduo e do grupo” (2006, p.

1). Como o mito tinha uma ligação com a religião, porque narrava momentos da história, do homem e do mundo, que também eram considerados sagrados, ele perdeu seu conceito quanto ao sagrado e fortaleceu seu conceito quanto à história fantasiosa, fabular. Se a própria mudança do paganismo para o Cristianismo, como religião oficial do Império Romano, já ocasionou alterações nos conceitos de mito, as mudanças de visão religiosa posteriormente afastaram o mito do sagrado. No contemporâneo a alteração foi mais radical ainda, já que a própria função social do mito sofreu profundas transformações, como aponta o autor citado. O homem de hoje não costumava ver a religião como o homem da Idade Média, ou pelo menos não deveria. A mudança de postura defronte às crenças e ritos religiosos fez também o foco central sobre o conceito de mito mudar.

Após isso, tudo o que era “mitológico” era considerado, pelos Judeus e pelo Cristianismo, algo ilusório, fora da realidade (ELIADE, 1972). E hoje, o conceito mais utilizado ainda continua sendo esse, o ligado à tradição judaico/cristã, a da negação do caráter sagrado, prático e “real” que era atribuído ao mito.

Jolles (1930), ao conceituar o mito, começa de forma breve, com uma frase curta, porém muito precisa: “Quando o universo se cria assim para o homem, por *pergunta e resposta*, tem lugar a Forma a que chamamos Mito” (JOLLES, 1930, p. 88). De fato, o Mito nasce da curiosidade do homem em querer saber e explicar a origem das coisas. Por isso, existem muitos textos deste gênero que remontam à origem do universo, à criação do mundo, de um povo, entre outros. Falta ainda mencionar o caráter divino que o Mito traz: por tentar explicar a origem de acontecimentos “sem explicação”, os mitos recorrem a uma explicação sobrenatural.

Avançando a discussão, o teórico, incrementa o conceito de mito. Dessa vez, acrescenta a parte da criação, da aplicação da origem de algo, fato da natureza, criação de uma cidade ou povo, origem do universo ou do mundo, descobrimento do fogo: “[...] o mito é o lugar onde, a partir da sua natureza profunda, um objeto se converte em criação [...]” (JOLLES, 1930, p. 91). Esse acréscimo mostra como o mito termina de se configurar: primeiro existe um fato ou fenômeno; depois aparece a dúvida sobre como teria surgido; depois a tentativa de resposta; e, por fim, a criação de um texto oral para explicar a origem e funcionamento do fato ou fenômeno.

Outro estudioso que também conceituou o mito, e que utilizaremos aqui, é Eliade (1972). A visão deste não é muito diferente da de Jolles. Eliade (1972, p. 9) escreve sobre o caráter de criação, de origem ao que o gênero se liga:

[...] 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, o Cosmo, ou apenas um 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. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras.

De maneira geral, Eliade aponta as principais características do mito

De modo geral pode-se dizer que o mito, tal como é vivido pelas sociedades arcaicas, 1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma "criação", contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa a razão pela qual os mitos constituem Os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a "origem" das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento "exterior", "abstrato", mas de um conhecimento que é "vivido" ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que de uma maneira ou de outra, "vive-se" o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados. (1972, p. 18)

Além de considerar a questão do sagrado, Eliade nos mostra como o mito se conecta com um tempo primordial, sendo a narrativa a história da origem desse tempo. Ainda acrescenta a questão do fabuloso, do imaginativo ao gênero. Essa narração, que conta a origem de uma realidade criada por seres sobrenaturais, pode ocorrer de duas formas diferentes: "uma realidade total" ou "apenas um fragmento".

O mito, para a sociedade que o cultua, tem caráter verídico, ou seja, tem poder de moldar comportamentos e atividades humanas. Isso "é real" e se comporta como tal, por causa de natureza sagrada. Além do mais, ele se torna real porque as comprovações também são reais: o mundo existe, portanto o mito de criação do mundo "é real", a morte existe, logo o mito sobre a morte também o é e assim por diante (ELIADE, 1972).

Desse modo, além do caráter sagrado e “verdadeiro” dessas narrativas, a transmissão entre as gerações ganha um poder quase absoluto de verdade inquestionável. As civilizações realizam os ritos ligados aos mitos simplesmente porque seus ancestrais os faziam, porque viram seus avós e pais os realizando e continuam a realizar, mantendo a tradição e reafirmando o poder de perpetuação do mito naquela civilização. Em outras palavras, o valor sagrado do mito agregado aos ritos, parte prática do mito e a sua realização contínua feita por ancestrais, faz o mito ganhar tons de realidade inquestionável.

Quando considerado sagrado, em sociedades do passado ou até mesmo atuais, o mito é mais do que uma narrativa, ele passa a conferir como válidos comportamentos humanos, valores culturais e crenças. Quando acontece em uma sociedade que o reconhece, “o mito é — ou foi, até recentemente — “vivo” no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (ELIADE, 1973, p. 6).

Muito além do sagrado, é assim que Eliade (1972) qualifica o mito. Para o pesquisador, a história desse gênero serve também para explicar nossa história, a história da humanidade: pois o mito seria encarregado de narrar os fatos consequentes da vida do homem em sociedade, na contemporaneidade

Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje — um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras (ELIADE, p. 13).

Sendo assim, os fatos descritos nas narrativas mitológicas culminaram no ser humano que existe hoje: somos mortais porque em algum momento do tempo primitivo, remoto, aconteceu algo que nos tornou mortais e trabalhamos para poder viver também pelo mesmo fato. As histórias contadas e transmitidas de geração em geração, muitas vezes apenas no nível oral da língua, e que são chamadas de mitos, são as que dão conta desse tipo de história.

Eliade (1972) difere mito cosmogônico de mito de origem. O primeiro é um mito que conta a criação do universo e do mundo, ou seja, é um mito mais abrangente, e /anterior à criação dos seres, da natureza, instituições que existem no mundo. Já o segundo conta a criação de tudo que é posterior à criação do universo e do mundo.

Conta a criação de instituições, de pessoas, de fenômenos naturais, etc. O mito de origem, dessa forma, só pode existir quando o todo (universo e mundo) estiver montado e funcionando. Para dar continuidade ao funcionamento do todo surgem diversos mitos de origem que complementam o que já existia a partir do mito cosmogônico. Complementando:

Todo mito de origem conta e justifica uma "situação nova" — nova no sentido de que não existia desde o início do Mundo. Os mitos de origem prolongam e completam o mito cosmogônico: eles contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido (ELIADE, 1972, p. 20).

Essa complementação do mundo se dá pelas narrativas mitológicas de origem, seja para uma modificação para piorar ou melhorar o que já existe: algum mito pode ser criado mostrando como a morte nasceu, a partir de um erro de uma raça mais fraca contra uma raça superior, sendo a mais fraca punida com a mortalidade, por exemplo.

Na parte inicial do livro *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*, de A. S. Franchini /e/ Carmen Seganfredo, a qual recebe a denominação de “orelhas”, os autores fazem uma breve, porém considerável conceituação do que seria o mito.

Aquilo que hoje conhecemos por mitologia greco-romana começou como histórias mágicas e alegóricas que os antigos inventaram para, na falta da ciência, responder a algumas perguntas. Como começou o Universo? Como surgiram os homens? O que há no além-mar? Para onde vão as pessoas quando morrem? O que faz um homem apaixonar-se por uma mulher e vice-versa? De onde surgiram os animais que habitam a Terra? O que ocasiona os relâmpagos? As respostas para essas e outras questões foram sendo forjadas pela sabedoria popular, isto é, não foram obras por um autor específico, mas nasceram espontânea e anonimamente da necessidade delas próprias e passaram de geração em geração em relatos flexíveis, que se modificaram e se modificam conforme as circunstâncias (FRANCHINI/SEGANFREDO, 2007, p. 6).

Apesar de estender seu conceito apenas às mitologias greco-romanas, os autores apresentam um ponto novo, mesmo formulando um conceito similar, na maioria das partes, ao que Eliade apresentou: a ciência. Embora não tenha dito especificamente o que estes autores afirmam, o autor nos dá a entender isso quando comenta o mito como função social de uma sociedade “primitiva”, seja *in illo tempore*

ou até mesmo em sociedades mais recentes. O comentário dos autores, feito para introduzir o livro, nos parece pertinente: as sociedades primitivas (aqui entendidas como primeiras, iniciais ou que ainda vivem segundo os ritos que eram realizados nas origens de sua civilização) estão ainda marcadas pelo senso comum, ou seja, é quase inexistente o que conhecemos hoje como ciências. No lugar delas, essas sociedades se baseava nas lições dos líderes espirituais, na tradição repassada através das gerações e no próprio senso comum. Este fato é muito propenso para que os mitos se proliferem, pois não há ciência para questioná-los. Talvez seja por isso que nas sociedades contemporâneas o conceito que prevalece de mito é o de alguma história fantasiosa.

Um ponto de convergência entre os estudiosos é a atribuição da criação dos mitos à sabedoria popular. Como os conhecimentos organizados e compilados eram diferentes da forma como se concretizam hoje, os conhecimentos populares, adquiridos a partir de situações reais e ligados à sobrevivência, tinham relevância considerável:

As origens destas lendas povoadas por deuses e mortais perdem-se nas memórias do tempo. Elas surgiram de maneira espontânea, da imaginação popular, quando os registros da linguagem verbal eram muito diferentes da escrita de hoje, a caneta ou o computador: o conhecimento de então era passado oralmente através de gerações, daí a matriz necessariamente flexível da mitologia. Com o passar do tempo tais lendas se cristalizaram em formas mais ou menos definidas, porém nunca acabadas, já que com a passagem dos milênios as histórias iam sofrendo alterações, eram levadas de um país a outro, adquirindo novo cenário, por vezes novo roteiro e até novos personagens (FRANCHINI/SEGANFREDO, 2007, p. 6).

Além do caráter popular dessas narrativas, os autores nos mostram que os mitos e ritos eram transmitidos oralmente. Justamente por isso são histórias flexíveis que podem mudar a depender do local em que estão sendo contadas. Outro ponto da citação acima que merece destaque é a questão do grande fluxo de alterações que essas histórias sofrem ao longo do tempo. A sociedade de uma época pode alterar a história, adaptando-a para sua realidade, já que essa história está ligada a algo prático e é concretizada também através de ritos.

Ruthven (2010) nos dá uma noção bem ampla de mito, embora utilize poucas palavras para isso: “[...] o mito nada mais é que ciência primitiva, ou história, ou personificação de fantasias de fantasias do inconsciente [...]” (2010, p. 14).

Observamos, nesse conceito, que o mito servia para dar explicações sobre quase tudo, usavam-no, nos primórdios da humanidade, como explicação para questões científicas, históricas e até mesmo religiosas. O que era bem plausível, já que não existia conhecimento sistematizado em forma de ciência, de história e nem literatura, como existe hoje. O mito tinha esse caráter “universal” para as civilizações, serviam para explicar fatos, fenômenos da natureza, fenômenos espirituais ligados às crenças e aos ritos, além de funcionar também como entretenimento em forma de literatura. As civilizações antigas, arcaicas, não desenvolveram tantas teorias sem a interferência religiosa, salvo raros casos. Era comum que os conhecimentos produzidos no seio social tivessem interferência místico-religiosa, já que existiam diversas dúvidas sobre os acontecimentos meteorológicos, por exemplo. Essas dúvidas tentavam ser explicadas e como não existia outro artifício senão o mito, era através dessas narrativas orais que o mundo era explicado.

Outra visão, também apresentada por Ruthven (2010), é a do mito como alegoria dos fenômenos naturais. Como já exploramos acima, os mitos serviam para explicar tudo o que existia e não havia explicação, sendo o mito, a única explicação “plausível e existente. Dessa forma, “[...] os mitos não são história, são história natural” (2010, p.23). Essa linha de pensamento considera que os mitos, nasceriam do fascínio do homem pelos fenômenos naturais e a necessidade dos homens em explicá-los. A explicação provinda dessa curiosidade gerava narrativas, e essas narrativas gerariam os mitos. O caráter sacro também estaria ligado a essa forma de ver o mito, já que muitas civilizações antigas acreditavam que fenômenos da natureza e elementos dela seriam deuses que deram origem e mantinham a vida na terra: o sol, a lua, a chuva seriam as representações materiais ou próprios deuses.

As divindades eram ligadas, de alguma forma, a algo prático, prova disso é que já

“[...] na época de Cícero, os nomes dos deuses eram associados – astronômica e astrologicamente, [...] com os nomes dos planetas e das constelações zodiacais; e geofisicamente com os nomes dos metais e dos quatro elementos” (RUTHVEN, 2010, p. 23).

Geralmente, essa ligação era com algo que fosse essencial à existência. A vida em condições extremas que essas pessoas viviam, talvez os fizesse ter crenças com afinidades com o sol, a lua, estações, chuva, metais, elementos da natureza, etc., ou seja, com elementos sem os quais a existência seria mais dura do que já era. A

associação das narrativas mitológicas à existência se torna bastante plausível vista por essa ótica, pois em um mundo cheio de perigos, o que fosse usado para manter a vida ganharia bastante relevância e poderia chegar a ter, inclusive, um caráter divino.

A origem do mito ultrapassa questões literárias em si, e se torna algo amplo e complexo. Vernant (2006, p. 26) nos mostra que

A decifração do mito [...] Visa a destrinçar, na própria composição da fábula, a arquitetura conceitual envolvida nesta, os grandes quadros de classificação implicados, as escolhas operadas na decupagem e na codificação do real, a rede de relações que a narrativa institui, por seus procedimentos narrativos, entre os diversos elementos que ela faz intervir na corrente do enredo. Em suma, o mitólogo procura reconstituir [...] uma "ideologia", entendida como uma concepção e uma apreciação das grandes forças que, em suas relações mútuas, em seu justo equilíbrio, dominam o mundo - o natural e o sobrenatural -, os homens, a sociedade, fazendo-os ser o que devem ser.

Os mitos são, para além das narrativas literárias, representações de ideologias predominantes em uma civilização. Os mitos, assim como quaisquer outros textos, não estão livres das questões ideológicas. As narrativas mitológicas também eram usadas como forma de manter um pensamento, uma dinastia, o poder de um rei, príncipe, etc. E como se tratavam de textos amplamente difundidos, e tratados como sagrados, eles tinham considerável poder de influência social. O mito, em si mesmo, já se direciona, didaticamente, para como devemos agir moralmente, religiosamente, por exemplo. Os mitos antigos serviram de base para a criação do gênero epopeia; e as epopeias eram cultos às classes aristocratas grega e romana; dessa forma, não seria de se estranhar que o gênero de origem já contivesse, em sua estruturação, presença de ideologia. Os mitos eram usados para manter costumes, fossem religiosos, morais, sociais, etc. e, conseqüentemente, mantinham, também, a estrutura de poder vigente. A estrutura de poder, sendo na modernidade ou antiguidade, se aproveita dos costumes de uma civilização para transmitir suas ideologias. Foi assim na democracia grega e em Roma, com os sacrifícios; na Idade Média com o Cristianismo; no pós Segunda Guerra Mundial com a guerra fria, a dita "disputa" pelo soberania mundial entre capitalismo e comunismo.

A ideologia também permeia o mito e este é permeado de interesse de poder. Para além das tentativas de explicação do mundo e seus "mistérios", o mito e sua

função social de propor costumes foi, e ainda é, um instrumento usado para fazer com que a sociedade aja para uma forma de pensamento.

Armstrong (2005), nos apresenta uma visão do mito ligada à imaginação e de como o medo da morte faz com que produzamos narrativas, até rituais para irmos além de nossa vida material. Apesar dessa visão imaginativa ligada ao mito, o autor afirma que “[...] a mitologia, da mesma forma que a ciência e a tecnologia, nos leva a viver mais intensamente neste mundo, e não a nos afastarmos dele [...]” (p. 9). A mitologia seria mais uma forma de ver o mundo, de enxergá-lo de forma diferente da materialidade convencional.

Até aqui nos detivemos na discussão sobre ritos, mas não conceituamos o que seria ritual. Ruthven apud Harrison (2010, p. 51) classifica que os ritos “[...] consistem ‘na coisa feita’”. O rito é a parte material do mito, o mito em sua parte prática. Dessa maneira, as crenças antigas tinham sua parte prática e narrativa: esta seria o mito enquanto aquela seria o ritual.

Armstrong (2005, p. 9), na obra citada anteriormente, diz que “[...] A mitologia em geral é inseparável do ritual. Muitos mitos não fazem sentido separados de uma representação litúrgica que lhes dá vida, sendo incompreensíveis num cenário profano”. Essa regra se aplica a boa parte dos mitos, não podemos separar uma coisa da outra, porque os mitos surgiam de alguma necessidade prática dos humanos: o mito do caçador, que desenhava animais abatidos em cavernas, acreditando que assim seria mais fácil de capturar o animal, só existe porque alguém praticou esse ritual e todos passaram a crer nele. Dessa forma, houve uma propagação pela língua oral desse ritual (a narrativa mitológica) e outras pessoas passaram a praticá-lo, transformando-o em algo sagrado. Sem a necessidade da caça, para se alimentar, esse rito não existiria, não existiria também o mito, por consequência. O mito, portanto, nos remete a comportamentos: “[...] o mito não é uma história que nos contam por contar. Ele nos mostra como devemos nos comportar” (ARMSTRONG, 2005, p. 9).

Além disso, existe também o caráter psicológico do mito. Ele foi fundamental para que humanos da antiguidade enfrentassem seus medos, pois agiam na psique já criando heróis para enfrentar monstros. Além disso, as pessoas desconheciam muito daquele mundo, praticamente tudo era novo. Vejamos a citação de Armstrong (2005, p. 15)

Nossa alienação moderna em relação ao mito não tem precedentes. No mundo pré-moderno, a mitologia era indispensável. Ela ajudava as pessoas a encontrar sentido em suas vidas, além de revelar regiões da mente humana que de outro modo permaneciam inacessíveis. Era uma forma inicial de psicologia. As histórias de deuses e heróis que descem às profundezas da terra, lutando contra monstros e atravessando labirintos, trouxeram à luz os mecanismos misteriosos da psique, mostrando às pessoas como lidar com suas crises íntimas.

O mito ocupava lugar central nas civilizações pré-modernas. Ele servia para explicar as coisas, mas também para provocar reflexão e foram também a primeira espécie de psicologia da época. Não é à toa que Freud e Jung começam a descrever teorias do psicológico humano, e se debruçam no mito para tentar entender a mente do homem primitivo e medieval, para assim traçar um significativo painel histórico sobre a nossa psiquê.

2.4.1.2 A relação entre mito e linguagem.

Os mitos são histórias, como nos mostra Eliade (1972), que têm caráter de verdade incontestável nas civilizações primitivas em que existem. A relação com essas histórias é tão natural que as pessoas, normalmente e em sua maioria, sequer paravam para questioná-las. Hoje, não paramos para questionar nossas divindades, apenas seguimos os ritos impostos, fazemos orações, repetimos os mitos que cercam as religiões dessas divindades. Nas sociedades em que o mito tem poder sagrado é da mesma forma, as pessoas não questionam os ritos nem as narrativas, elas apenas seguem.

As palavras *incontestável* e *inquestionável* foram usadas acima e serão usadas abaixo de forma meramente didática, para que fique mais fácil o entendimento do exposto. Elas não representam, portanto, totalmente o significado semântico que encerram. Nesse caso, passam a significar que boa parte de uma civilização, a sua maioria quase absoluta, aceita e não questiona, nem reflete sobre uma dada mitologia. Essas narrativas, pelo contrário, são naturalizadas e os ritos que as cercam são tomados como atividades cotidianas, padrões de comportamento social e moral.

A relação dos mitos com a linguagem vai além da utilização desta para propagação daqueles. Dissemos isso, inicialmente para mostrar como os mitos, por serem “inquestionáveis”, são “inibidores” de pensamento, ou seja, “não permitem” que se pense para além daquelas mitologias. Em outras palavras, os mitos não são

questionados, e a linguagem é a instância que utilizamos para questionar algo. Para explicar melhor esta questão, utilizaremos alguns fragmentos de Ernst Cassirer (1992). Dividiremos a primeira delas em três partes, pois possibilita uma rica discussão a partir das ideias que apresenta. Ernst Cassirer apud Max Müller (1876):

A mitologia [...] é inevitável, é uma necessidade inerente à linguagem, se reconhecemos nesta a forma externa do pensamento: a mitologia é, em suma, a obscura sombra que a linguagem projeta sobre o pensamento, e que não desaparecerá enquanto a linguagem e o pensamento não se superpuserem completamente: o que nunca será o caso (CASSIRER, 1992, p. 19).

A mitologia existiu em tempos remotos com mais força, mas hoje ela não deixou de existir, apenas mudamos nossos hábitos e com isso nossas mitologias. Sendo assim, essas narrativas, necessárias que são, não deixam de ser algo que fecha nossos pensamentos em torno delas. Nós, por fatores sociais diversos, acolhemos a mitologia e seguimos seus ritos e não nos dedicamos à reflexão para questionarmos esses mitos. Hoje, no mundo globalizado, há uma diversidade bem maior de mitos a serem “seguidos” do que na antiguidade, já que as civilizações eram mais fechadas em si mesmas, não aceitando interferência externa de outra civilização. Com a expansão do Império Romano pela Europa e das grandes navegações pela África e Américas posteriormente, o mundo se interligou, e na modernidade surgiu um fenômeno chamado globalização que aproximou as mitologias dos diferentes povos ao redor do mundo. Passemos agora a outra parte da citação de Cassirer (1992, p. 19):

Indubitavelmente, a mitologia irrompe com maior força nos tempos mais antigos da história do pensamento humano, mas nunca desaparece por inteiro. Sem dúvida, temos hoje nossa mitologia, tal como nos tempos de Homero, com a diferença apenas de que atualmente não reparamos nela, porque vivemos à sua própria sombra e porque, nós todos, retrocedemos ante a luz meridiana da verdade.

Apesar de maior força nos tempos antigos, isso não isenta nossos tempos contemporâneos da existência de mitologias. Como falado antes, apenas há uma naturalização dos ritos, que passam a ser tratados com tanta normalidade que se transformam em uma “sombra obscura projetada, pela linguagem, nos nossos

pensamentos. Essa naturalização dos ritos (que são nada mais do que a parte prática dos mitos) é justamente o que faz com que não percebamos os mitos modernos.

A última parte da citação de Cassirer (1992, p. 19) diz: “Mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis da atividade espiritual”. Quando as narrativas ultrapassam os limites da ficção e passam a ser consideradas como passagens de acontecimentos sagrados da história da humanidade, nasce aquilo que convém chamarmos de mito. Esses mitos irão delinear nossas atitudes, comportamentos sociais aceitáveis ou não e até comportamentos morais. Podemos citar como exemplo um ritual de sacrifício humano. Em alguma civilização antiga, esse tipo de ritual era aceito socialmente porque algum mito dizia que ele deveria ser realizado para não enfurecer os deuses, ou para que houvesse uma colheita melhor, ou para que houvesse chuva. Nos tempos de hoje, nós consideramos tal rito muito cruel, sem necessidade e nos horrorizamos quando algum caso do tipo acontece. Isso ocorre porque os mitos mudaram e consigo trouxeram outros tipos de ritos que devem ser cultuados.

Não só a linguagem tem uma relação próxima com o mito. Esse gênero se transfigura a partir de outras atividades sociais, como por exemplo a arte, a filosofia, a música, etc:

a linguagem, o mito, a arte e a ciência como tais formas de ideação, a questão filosófica básica não é mais o modo como todas estas formas se relacionam com um ser absoluto que constitui, por assim dizer, o cerne in-transparente que se encontra por trás delas, mas sim o modo pelo qual, agora, elas se inteiram e condicionam mutuamente (CASSIRER, 1992, p. 20).

Apesar de cada uma dessas manifestações sociais terem funções próprias, elas se misturam, se completam, se imbricam. O mito aparece nas artes, na história, na filosofia e é transmitido a partir da linguagem.

Outra questão sobre a proximidade entre mito e linguagem é a ligação que alguns estudiosos fazem entre as palavras e os conceitos que encerram essas palavras: há apontamentos que mostram como as palavras são “criadas” obedecendo o conceito lógico dos objetos que nomeiam, para que servem, por exemplo. Ou seja, pela crença que na “criação” de palavras os criadores estão preocupados com a serventia das palavras nomeadas para haver alguma ligação entre nome e conceito

faz com que nasçam alguns mitos. Ruthven (2010, p. 45) nos dá um exemplo desse caso:

Considere-se, por exemplo, o mito – amiúde presente na poesia platônica – sobre como a alma definha na prisão do corpo e anseia pelo dia em que a morte a libertará: supõe-se que isto tenha sido provocado pela curiosidade acerca da semelhança entre a palavra grega que significa “corpo” (σωμα) e a que significa “túmulo” (σημα).

Observemos a proximidade sonora entre as palavras gregas, apenas isso já foi o suficiente para Platão estabelecer relação entre os conceitos delas, o que configura o mito da libertação da alma a partir da morte, ou seja, a criação de um mito amplamente difundido vem de uma semelhança linguística.

Apesar de parecer, de início, sem sentido, foi esse tipo de pensamento que deu origem a diversos mitos da antiguidade, até que vários estudiosos do assunto comprovaram, a partir de suas pesquisas, que não passava de uma analogia sem sentido, apesar da relevância para criação de alguns mitos.

Como vimos, o mito vai além das narrativas da origem de uma civilização ou do universo. Essas narrativas acabam influenciando nos valores morais que a sociedade sustenta como relevantes, elas dizem respeito aos hábitos que consideramos sagrados, são ligadas à religião e espiritualidade, pois explicam situações de tempos remotos, sem habitantes para dar testemunho do que aconteceu.

2.4.2 A fábula

2.4.2.1 Conceituação

A palavra fábula encerra dois sentidos, pelo menos, mais especificamente. O primeiro deles é de significar uma sequência narrativa qualquer, seja em um romance, conto, novela, etc.:

[...] designa a série ou a sequência de incidentes que compõem a ação de qualquer obra narrativa. O conjunto dos acontecimentos, ligados entre si, de uma epopéia, de um drama, de um romance, de um conto, constitui a fábula nesse primeiro sentido (PORTELLA, 1983, p. 121).

Inicialmente, a fábula tem um significado muito amplo, é a questão do fabular em si, para além do gênero que ela representa. Isso advém da origem do nome: “[...] fa — do verbo lat. fari, fatus, com o sentido de falar, dizer, exprimir, donde o português falar, fama, infante, afável, inefável, bem como, fato, fatal, fado” (PORTELLA, 1983, p. 120). A origem latina da palavra a liga ao narrar em geral, não especificamente o do gênero fábula, mas qualquer tipo de narrativa.

“Na antiguidade a fábula, mais do que um ‘tipo narrativo’, seria um complemento integrante da expressão de outros gêneros literários” (PEREIRA, 2014, p. 41). Como foi dito, além de representar um gênero em si, a fábula também era usada para se referir a sequências de ações que compunham as narrativas em geral.

O outro significado é a classificação da fábula como gênero: “[...] é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado” (PORTELLA, 1983, p. 121). Posteriormente veremos que não é preciso, necessariamente, que os personagens sejam animais, exclusivamente.

Este último significado atribuído à Fábula é o que nos interessa nesse trabalho. A Fábula, quando encerra esse sentido, é ligada à Literatura Infantil, praticamente de forma automática, por causa de suas origens e seu caráter pedagógico quando passava a lição de moral, que faz parte da estrutura do gênero.

A fábula é um gênero que, desde as origens, apresenta caráter didático, ou seja, era produzida para passar ensinamentos para as pessoas, principalmente crianças e jovens aprendizes. Justamente por ser direcionada para mais jovens, muitas das fábulas possuíam uma abordagem puramente alegórica, ao trocar seres humanos por animais. E por possuir esses ensinamentos, a característica principal da fábula pode aparecer em outros gêneros ou: “[...] Nessa perspectiva, a fábula não seria apenas um gênero, uma espécie de narrativa, mas uma qualidade narrativa, podendo estar presente em qualquer tipo de narrativa” (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

Na Grécia Antiga, por exemplo, esta forma era usada para formação de oradores, sendo utilizada inclusive nas escolas para que pudessem desenvolver melhor suas habilidades de retórica (OLIVEIRA, 2011). Essa valorização da fábula se dá pelo seu caráter didático, mas também pela necessidade interpretativa inerente ao

gênero: não podemos ler uma fábula de forma denotativa, devemos associar as situações ali expostas de forma a ligá-las a algum acontecimento da vida dos homens.

As fábulas também não são exclusivas de um único povo. Cada povo tem sua própria forma de transmitir ensinamentos. Logo, cada povo tem um gênero, oral ou escrito, pelo qual realiza essa função. O que vai diferenciar, nesses casos, se um texto é ou não fábula é a presença de características específicas desse gênero: a presença alegórica de animais ou objetos, por exemplo (OLIVEIRA, 2011).

Já que a fábula apresenta um caráter moralizador, servia também como instrumento de poder: poderiam, e eram usadas, para se passar lições que agradassem aos governos: “As fábulas, a partir de caráter moralizador, buscam moldar o *ethos* do indivíduo, orientando-o no cuidado de si. Esse caráter moralizador faz da fábula uma técnica de governamentabilidade, em que se busca conduzir a conduta do outro” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

Ao apresentar seu conceito de fábula, o autor em apreço nos mostra o universo do gênero como já é de nosso conhecimento: “O conceito de fábula que adotamos neste livro é este que a define como *ato de fala*, conversa, narração alegórica, em prosa ou em verso, que encerra uma lição de moral, em que os personagens são seres animados ou inanimados” (OLIVEIRA, 2011, p. 35). Acreditamos ser esse um conceito viável para que possamos começar a discutir as características deste gênero, já que além de sucinto é amplo o suficiente para permitir a discussão das questões mais gerais, e também particulares, do gênero.

Apesar de, inicialmente ser escrita em prosa, esta forma passou a ser produzida em verso, ou seja, houve uma adequação à forma de produção dos demais gêneros da época, como a epopeia. Com o passar do tempo e o início do Romantismo, elas ganharam muito mais versões em prosa, embora as escritas em verso não deixaram de existir (OLIVEIRA, 2011).

Em uma coletânea de fábulas de Esopo, André Malta apresenta um excelente estudo não somente sobre as fábulas de Esopo, mas sobre as fábulas em geral. Nesse estudo, o autor quebra a ligação entre esse tipo de gênero e a Literatura Infantil, porém afirma que mantinha um caráter de ensinamento, não necessariamente envolvendo animais (MALTA, 2017). Outra informação importante, e não tanto difundida, é que “[...] em seu contexto original aproveitada dentro de narrativas maiores (históricas e fictícias) e discursos em geral (MALTA, 2017, p. 9). As fábulas, serviam para encorpar narrativas mais extensas, como os discursos ou narrativas de

formas em geral. Eram usadas para endossar ensinamentos, advertências, etc. através das analogias fabricadas pelas fábulas. Fato esse comprovado em obras de grandes poetas da antiguidade grega, como Homero e Hesíodo, inclusive na obra *Os trabalhos e os dias*, deste último autor citado, aparece a fábula do rouxinol e do falcão (MALTA, 2017).

Outra informação, também exposta pelo autor citado anteriormente, é que a fábula não necessariamente precisava ter como personagens apenas animais que representavam, alegoricamente, pessoas. Mostra-nos que no canto XIV há uma fábula sem a presença de animais:

Em Homero, temos o exemplo de uma fábula, sem animais e mais extensa, no canto XIV da *Odisseia* (vv. 470-502). Odisseu disfarçado de mendigo, faz um relato ao seu servo Eumeu, que o hospeda em sua cabana. Na história, ele, mendigo, passava uma noite junto às muralhas de Troia na companhia de Odisseu e Menelau e, estando prestes a morrer de frio (por ter esquecido sua capa), acaba sendo salvo por um stratagem de... Odisseu. Antes do início do relato já sabemos que ele deve servir para que Eumeu dê uma capa ao mendigo, e ao final, diante do seu caráter fictício e utilitário – percebido pelo servo –, este responde que, por causa da “irrepreensível fábula” (v. 509), nada faltará ao seu hóspede.

Dois características estruturais das fábulas, aceitas como inquestionáveis popularmente, são postas em cheque, nessa citação acima. A verdade é que para ser fábula, não necessariamente precisam existir essas duas características, que são a presença de animais como personagens alegóricos e uma moral explícita, no fim do texto. Apesar da maioria das fábulas serem marcadas pela presença de alegorias a partir de animais como personagens, algumas outras são protagonizadas por seres humanos, como visto, sendo assim a principal característica pela qual é classificada popularmente não existe no exemplo anterior, e nem por isso, a passagem deixa de ser fábula. A outra característica, a explicitação da moral do texto, também não se faz presente e não é necessária para a qualificação do gênero. O caráter didático pedagógico, esse sim, se conserva e se torna uma importante característica, senão a mais importante, para classificarmos os textos como fábulas.

Já que consideramos a moral como uma das principais características da fábula, trataremos sobre ela. Ainda citando o pesquisador em questão, ele nos mostra que “Algumas vezes, mais do que uma conexão lógica e natural entre o que foi narrado e o que é recomendado, encontramos uma reflexão inesperada e profunda, que alarga

o sentido da fábula” (MALTA, 2017, p. 14). Por ser um gênero de curta extensão e mostrar ensinamentos básicos, em boa parte dos textos, desprezamos, por vezes, a possibilidade de aparecer uma reflexão mais complexa. Porém, nem sempre essa regra se faz valer, como continuar afirmando Malta (2017, p. 14):

[...] “O doente e o médico” (#50): diante dos sintomas nada animadores do paciente, o médico reage repetidas vezes da mesma forma, dizendo que são bons sinais. A história não só se fecha com um comentário sarcástico do doente, de que morre “do que é bom”, mas também com a reflexão de que muitas vezes os homens “são considerados pelo próximo, num julgamento superficial, felizes naquilo que os deixa mais desgostosos consigo mesmos”.

Como vimos, as fábulas são gêneros bem mais complexos do que se parece. A extensão e o caráter moral, muitas vezes com lições inocentes, não o torna um gênero simples no que diz respeito ao poder de reflexão que ele pode trazer. Pelo contrário, algumas fábulas têm grande complexidade e variedade de significados.

Não importa, porém, qual o nível de profundidade reflexiva que a fábula encerra, o importante é que haja algum tipo de moral, que se manifesta a partir de alegorias. E essa moralidade é específica, quando se trata de Esopo, por exemplo: “[...] o que ressalta da leitura é a apresentação de uma moralidade popular, pré-cristã, com os temas típicos da cultura grega antiga, mas ainda assim importantes em qualquer tempo” (MALTA, 2017, p. 15).

Às fábulas sem animais, além de elemento moral, acrescenta-se também o elemento sociocultural, pois elas criam alegorias de funções sociais, como profissões, estereótipos, etc.:

Nas fábulas sem animais, ao interesse moral geral vem se juntar o interesse sociocultural, porque elas trazem não só figuras da mitologia (como Zeus, Prometeu, Atena, Hermes, Hércules, Tirésias) ou da história grega (como o próprio Esopo, o orador Dêmades, o filósofo Diógenes, o cínico), mas ainda tipo profissionais (médico, adivinho, lavrador, pastor, pescador) ou determinados estereótipos (rico, careca, viajante, malfeitor) (MALTA, 2017, p. 16).

Além da presença dos deuses, também havia presença de estereótipos e profissões. A intenção era provocar reflexão a partir das funções socioculturais presentes na sociedade. Esopo, entre outros autores, discutia os papéis sociais ao mesmo tempo em que “ensinava” lições a partir da moral que sobressaía na época.

A alegoria pela qual o autor passa a ação para que se possa chegar a uma lição de moral é a parte mais importante de uma fábula:

“A dimensão alegórica da fábula é comprovadamente a característica mais original de uma narrativa elementar que pretende instruir crianças e contribuir para a sabedoria dos adultos, divertindo-os com os exemplos de um mundo que lhes é relativamente familiar (PEREIRA, 2005, p. 23).

Apesar das inúmeras controvérsias que existem sobre a origem do gênero e sua formulação e estruturação, a alegoria, desde os primeiros tipos de texto, foi uma questão central para que considerassem como fábula uma narrativa curta, com fundo moral. Dessa forma, essa característica é também uma das principais que nos permite classificar um texto em fábula ou não, junta com o fundo moralizador.

Estruturalmente, a fábula é um gênero narrativo simples. Segundo Pereira (2005, p. 22)

[...] a fábula é constituída por uma narrativa elementar, extremamente breve e econômica, não raras vezes reduzida ao mínimo essencial: duas personagens e uma ação, tal como os títulos sempre evidenciam (*A Cigarra e a Formiga*, leia-se: «a cigarra *versus* a formiga», onde a preposição *e* ou *versus* deve ser entendida como o predicado de ação mais apropriado à relação de oposição entre estes dois elementos, por exemplo: a formiga critica a cigarra.

Quando nos referimos a narrativa simples, queremos aludir justamente ao que foi exposto acima: simples porque possui, geralmente, poucos personagens, porque é concisa, direta e curta, porque possui apenas um núcleo de ação que culmina em uma lição de moral, exposta no texto ou não. Falaremos a respeito desta questão posteriormente. Os títulos das fábulas costumam já apresentar os principais personagens que agirão na narrativa, bem como o conflito gerador de ação. No exemplo anterior, o autor explicita como o título *A Cigarra e a Formiga* encerra um conflito entre esses personagens. Não necessariamente um conflito físico, mas uma lição de moral da formiga sobre a cigarra.

Logo, estruturalmente, o gênero em questão é do tipo narrativo, não tem a complexidade de um romance ou conto e, por isso, o classificamos como narrativa simples. Apresenta, geralmente, apenas uma unidade de ação e poucos personagens,

entre dois e três, e é quase sempre breve, com um desfecho que traz consigo uma lição de moral.

Apesar de ser um gênero alegórico, a fábula não é uma alegoria em si, este é outro gênero. A fábula se utiliza do recurso da alegoria, porém, não desenvolve um grau de elaboração tão apurada para se tornar um outro gênero. Apresenta uma alegoria mais elementar. O que queremos dizer é que as alegorias das fábulas, quando com animais ou não, são simples, pois caminham para o caminho moral. Não são como obras totalmente alegóricas com nível de sofisticação maior, como a obra *as Moscas*, de Sartre. Isso não quer dizer, porém, que a fábula seja um gênero menos rico, apenas a característica estrutural não atende às características de textos alegóricos ou da própria alegoria. E é justamente essa diferença que nos permite distinguir esses dois gêneros.

Ferreira (2014), em sua obra *A fábula Esópica e a tradição fabular grega*, apresenta um conceito de fábula, que remonta às origens do gênero. Porém, alerta sobre a dificuldade em torno dessa conceituação, já que fábula, além de significar o conjunto de ações de uma narrativa, faz parte do conjunto de texto pertencentes aos gêneros alegóricos e, portanto, era, vez ou outra, confundido com outros gêneros dessa tipologia textual. Sem falar que não existia o termo fábula quando se trata das origens do gênero: “Em verdade, a fábula, enquanto conceito, existe a partir do momento em que começou a ser pensada e questionada em função dos seus aspectos formais e objetivos sapienciais” (FERREIRA, 2014, p. 39). O que diferenciaria a fábula dos outros gêneros seria, além dos aspectos formais que a compõem, a característica de passar um ensinamento. Outros gêneros da tipologia alegórica também têm essa característica, mas a parábola, por exemplo, possui o elemento comparativo, coisa que não acontece na fábula.

A conceituação da fábula como gênero próprio, ainda pode ser vista sob outra ótica:

A propósito da definição de gênero, devemos ainda notar que, apesar das várias questões que levantam a sua classificação dentro do campo literário, a fábula serve de suporte à definição de outros gêneros, também eles de conceptualização problemática, muito por culpa de uma tradição antiga e muitas vezes vinculada a formas de expressão muito próprias e geradoras de preconceitos universais, como sejam os textos bíblicos e a sua intervenção na matriz cultural ocidental (FERREIRA, 2014, 41).

Apresenta, também, o caráter fabular, ou seja, a sequência de ações que formulam a narrativa. Dessa forma, a fábula serve como “suporte” para a conceituação de outros gêneros narrativos, pois todos eles possuem a fabulação. É, portanto, um gênero muito mais complexo do que aparenta e vai muito além da simples imposição conceitual da obrigatoriedade de uma moral, da presença de uma alegoria, geralmente a partir de animais como personagens.

Em geral, “O gênero fabular [...] pretende o ensino prático da moral e das implicações desta no comportamento humano” (FERREIRA, 2014, p. 50). Em relação à parte conceitual, no que tange à estrutura do gênero, a fábula é basicamente o que foi exposto acima: ela pretende realizar o ensinamento de uma lição de moral de caráter universal. Esse ensinamento nem sempre vem exposto, como todos pensam, não é uma obrigatoriedade na estrutura fabular.

Dentre os principais elementos estruturantes da fábula, ainda se tratando da sua parte conceitual na estrutura, estão três, que são: “[...] ‘a astúcia e sabedoria’, ‘o poder perante a fraqueza do outro’ e ‘obediência à justiça moral’” (FERREIRA, 2014, p. 51). A astúcia é utilizada por vezes para mostrar a esperteza de um personagem sobre o outro. O personagem que se utiliza desse expediente, porém, quase sempre é o penalizado para que se possa mostrar a lição de moral. Quando utiliza da esperteza, o personagem explora a fraqueza do outro, aproveitando-se de sua habilidade de esperteza para enganar e conseguir o que deseja. Toda esperteza acaba não sendo suficiente para que o personagem, que se utiliza delas, possa vencer a “contenda” exposta na narrativa. A moral da história mostra que quem se utiliza da astúcia acaba sendo penalizado, ou seja, é justamente por tentar enganar o outro que o personagem é punido e recebe uma lição de moral.

2.4.3 Os gêneros de formas simples em sala de aula.

É consenso, entre nós professores e estudiosos da educação brasileira, que os modelos educacionais mudaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Mais ainda, é possível percebermos mudanças mais drásticas nas viradas do século XX para o XXI, época em que houve uma supervalorização do estudo e introdução do texto nas aulas de língua portuguesa em geral, e ainda bem que isso ocorreu. Dessa forma, houve uma superação da tradicional forma de ensinar gramática por gramática e as interpretações textuais e os

trabalhos com gêneros passaram a aparecer com muita frequência no cotidiano escolar das aulas de Língua Portuguesa.

Estudos e pesquisa direcionam as aulas de Língua Portuguesa, inclusive com essa aplicabilidade nos livros didáticos, para o foco no texto, no gênero textual, na interpretação e produção textual. A pesquisa *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Marcuschi, por exemplo, colocam o gênero como enfoque para as aulas e o professor de Língua Portuguesa. Já o livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, que tem como organizadores Zilberman e Silva, é um exemplo de trabalho com a leitura em sala de aula. Por este motivo, resolvemos trabalhar com os gêneros literários para trabalhar leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Desde os primórdios do gênero que ele carrega esse caráter didático, era utilizado inclusive nas grades curriculares do que hoje chamamos de escola. O mito, porém, não tem a mesma ligação com o mundo escolar como o nosso gênero moralizante. Tentaremos traçar, nessa parte do trabalho, uma ligação entre esses dois gêneros e como são tratados em sala de aula. Este será o gancho para analisarmos como estão presentes em coletâneas de livros didáticos entregues a alunos na rede pública de ensino, por todo Brasil.

2.4.3.1 O Mito na sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa – PCNs – (BRASIL, 1998), contemplam o trabalho com gêneros orais, categoria na qual se insere os mitos. Segundo os PCNs o trabalho com textos orais ganha bastante relevância já que

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998, p. 24).

Além disso tudo, a leitura de mitos permite a reflexão sobre a realidade e um panorama da organização de civilizações antigas, seus comportamentos e crenças, possibilitando traçar paralelos entre passado e futuro para compreender as mudanças sociais e como nossa cultura evolui.

Os PCNs de história (BRASIL, 1998) também contemplam a observação de civilizações antigas. Outro conteúdo em que podemos inserir os mitos, já que eles contam a história de um povo antigo, suas crenças e seus costumes. Ou seja, o mito é um gênero tão diverso e rico que também permite o trabalho interdisciplinar, nesse caso unindo história e literatura.

Ainda não dispomos de uma vasta e boa bibliografia acadêmica sobre o trabalho com mito em sala de aula. As pesquisas são raras quando o assunto é trabalhar o gênero mito como incentivo à leitura em aulas do Ensino Fundamental II. Apesar de nossa surpresa, resolvemos trazer alguns trabalhos da área e apresentá-los. O primeiro deles é um artigo de Luciana Maria de Jesus e Helena Nagamine Brandão, intitulado *Mito e tradição indígena* e que está presente na obra *Gêneros do discurso na escola*. Nesse artigo, as autoras discutem uma proposta de leitura de mitos indígenas. A proposta de leitura apresentada pelas autoras reside em analisar mitos de origens indígenas. Porém, antes elas fazem uma diferenciação entre mito, lendas e superstições, já que são gêneros próximos e, da cultura indígena, chegaram até nós mais as lendas em si do que mitos. Após essa diferenciação, os autores começam a apresentar uma série de narrativas indígenas, seguidas de suas respectivas análises. Apresentaremos um desses mitos aqui.

“Mito: **O gavião, ou menino desprezado** (Mindlin, 1993)

Narrador: Konkuat (1989)

Havia um menino que começava a engatilhar. A mãe, um dia, ficou fazendo chica. O menino chorava, chorava o tempo todo, queria mamar, queria mamar, e a mãe não dava o peito para ele. O menino queria mamar o dia todo, e a mãe não lembrava direito se tinha um filho ou filha, acho.

Até que o menino parou de chorar e foi perto do fogo, brincar com a cinza. Pegava a cinza e passava no corpo, para segurar as penas, para colarem. Quando engrossou o corpo com cinza, o menino levantou, virou gavião. Criou bico, asa, pena.

Quando o menino levantou, a mãe lembrou dele. Queria dar o peito, mas não adiantava mais. O menino voou. Sentou na trave da casa. A mãe saiu doida

– Por que você faz isso? Olha meu peito!

– Ah, quando eu chorava, você esquecia de mim – ele respondeu, e saiu voando, voando, ficou rodando, subindo, subindo, até que sumiu. Foi embora.

O pai e a mãe ficaram chorando. Não tinha mais jeito. O gavião tem que ficar com a cara para a cima. Se abaixar a cabeça, todo mundo adocece, porque ele voou com raiva. O gavião, o menino desprezado, foi morar com Untaibid, com o Arco-Íris no céu” (JESUS/BRANDÃO, 2002, p. 56).

Após a apresentação do texto, as autoras realizam uma substancial análise do conto. Essa análise pode ser feita em sala de aula, pelos alunos com o estímulo do professor através de perguntas norteadoras. Antes, porém, é necessário criar uma atividade de incentivo, motivadora para que gere entusiasmo nas crianças. Essa atividade pode ser realizada de forma diversa, inclusive com uma exposição oral, dinâmica, sobre a cultura indígena e suas tradições.

A leitura do mito possibilita o entendimento de civilizações tidas como primordiais, primeiras. O trabalho exposto acima, com um texto da mitologia indígena brasileira, permite o entendimento do funcionamento das civilizações primordiais do Brasil. Para além da mitologia grega, importante de ser trabalhada porque possui histórias chamativas, ela trabalha outras histórias, nossas, brasileiras e que também possuem elementos capazes de fazer com que o aluno desenvolva interesse na leitura desses mitos.

Outro trabalho aqui apresentado é o trabalho *A leitura e a sedução pelo mito*, da professora Elisangela Pereira. Esse trabalho, realizado em 2013, visa a leitura de mitos a partir da estética da recepção e da percepção da inter-relação entre as manifestações clássicas e atuais dos textos mitológicos. Foi publicado pela Universidade Estadual de Maringá, em seus cadernos de Produções Didático-Pedagógicas.

As atividades propostas pela autora começam com aulas preparatórias sobre os elementos da narrativa (personagens, narrador, espaço, tempo, etc.). Após isso, será explorado o conhecimento prévio dos alunos sobre mito. Feito isso, a sequência didática começou com a exposição do filme *A bela e a fera*, seguido de uma atividade direcionada de interpretação do filme.

A atividade seguinte da sequência didática, apresentou-se o mito de *Perséfone e as Quatro Estações do Ano*. Após a leitura, os alunos fizeram uma atividade escrita e outra oral, ambas direcionadas para a interpretação do mito grego clássico. Ainda foi sugerida uma atividade comparativa entre os dois textos para que os alunos

apontassem semelhanças e diferenças. E, por fim, a professora auxiliou os alunos em uma dramatização do mito *Perséfone e as Quatro Estações*.

Como vimos, os mitos são textos que podem, e devem, ser trabalhados em sala de aula. Algumas características do gênero ajudam, inclusive, em seu manuseio para fins de leitura: serem de extensão menor do que outros gêneros, a possibilidade de compará-los com diversos outros textos, contemporâneos ou não e a propensão para fatos extraordinários, fantásticos e sobrenaturais, que fazem muito sucesso entre os jovens são apenas alguns exemplos.

O mito, portanto, desde as origens carrega uma relação com a educação. Eles foram usados, em tempos remotos para explicar o que existia ao nosso redor: serviam como ciências, senso comum, religião, enfim tinham caráter universal. Dessa forma, existe uma relação entre educação e mito, já que o gênero era usado para fins didáticos, nos mais variados sentidos e conhecimento possíveis. Além do mais, os mitos eram as narrativas primordiais e suas histórias serviram de inspiração, ou até mesmo enredo, para diversos outros gêneros como a epopeia e a tragédia, inclusive para a fábula, gênero que guarda uma relação bem mais próxima com o mundo educacional.

2.4.3.2 A fábula na sala de aula.

Diferente do gênero mito, a fábula possui uma longa e vasta bibliografia acadêmica direcionando-o ao trabalho em sala de aula. Por ser um gênero de caráter didático, isto é, passar uma lição de moral, era também usada para educar jovens e crianças com idade de aprendizes, isso já na Grécia antiga.

São inúmeros e variados os estudos e pesquisas que envolvem a fábula e o ensino de leitura em sala de aula disponíveis na internet. Isso porque esse gênero guarda uma relação íntima com o mundo educacional desde o seu surgimento. E, por esse motivo, decidimos acrescentá-lo em uma sequência didática deste trabalho.

Além do caráter moralizador disciplinar da fábula, ela é estruturada de outras características que também facilitam seu uso nas aulas de leitura: é, assim como o mito, um texto curto, de pequena extensão e apresenta outros seres, que não somente humanos, como protagonistas das histórias, e ainda apresentam linguagem simples e de fácil acesso.

Dos inúmeros trabalhos com fábula em sala de aula, apresentamos alguns. Entre eles, estão *O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita*, de Renan de Moura Rodrigues Lima e Lúcia Regina Lucas da Rosa e *Leitura de fábulas em sala de aula*, de Elma Jane das Virgens Silva Santos e Flávio França.

O primeiro texto descrito acima, de Renan Lima e Lúcia Rosa, mostra como a fábula pode possibilitar a capacidade de reflexão ou até mesmo impactar na personalidade dos alunos, pois é um gênero em que sempre existe um fundo moral e esse fundo moral é baseado em uma ideologia da época da produção do texto. Já que os valores são parte integrantes de tudo o que fazemos, integram a família, os sentimentos, a própria escola, as fábulas são, dessa forma, excelentes instrumentos para se trabalhar esses valores com os alunos (LIMA/ROSA, 2012), além da possibilidade de análise de sua estrutura literária em si.

Este trabalho propunha uma reescrita de fábulas clássicas para que, posteriormente, as produções dos alunos pudessem compor um livro. Antes dessas produções, os alunos deveriam ler, analisar e interpretar, além dos textos clássicos, diferentes versões de uma mesma fábula. Esse exercício foi repetido várias vezes para que os alunos pudessem se familiarizar com a estrutura e construção de enredo.

Já o segundo texto, de Elma Jane das Virgens Silva Santos e Flávio França apresenta atividades realizadas com alunos do Ensino Fundamental: apresentaram o Livro *A raposa e a cegonha*, de Esopo para que os alunos interpretassem e criassem uma frase sobre a moral da história. A atividade final foi a proposição de criação de ilustrações que contemplassem o tema da fábula esopiana.

Além desses dois textos, apresentamos outro, de autoria de Ismael dos Santos intitulado *A retórica de transposição da fábula para a cultura brasileira e a sua poética em livros para crianças: intencionalidades e estratégias*. No terceiro capítulo dessa tese, o autor faz um trabalho relevante ao traçar o papel da fábula no processo educativo brasileiro.

A fábula, em muitos momentos, inclusive na Grécia Antiga e no Império Romano, foi utilizada para fins pedagógicos. Porém, foi apenas na Europa, já a partir da Idade Média em diante, que ela foi relacionada, de forma sistemática e não esporádica, ao ensino.

Ao retomar a pontuação sobre a fábula e intencionalidade pedagógica de seu uso no sistema escolar europeu, registra-se aqui o surgimento

de coletâneas publicadas na Península Ibérica com intuito preponderante de utilização nos estabelecimentos de ensino. É o que ocorre na obra *Vidas e fábulas do insigne grego Esopo*, de Manuel Lyra, cuja edição portuguesa data 1603, com o objetivo de promover a utilização do modelo grego como instrumento didático [...] (SANTOS, 2006, p. 154)

As fábulas passam a ser usadas em toda Europa como instrumentos pedagógicos e que seria parte do cotidiano escolar dos alunos. Para isso, autores produziam coletâneas para serem utilizadas nas escolas, como exposto o exemplo acima. Esse movimento cresce cada vez mais com o passar do tempo, sendo bem comum, hoje, a associação da fábula ao universo educacional, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental I e nos iniciais do Ensino Fundamental II.

Novamente citando Santos (2006), apontamos os três primeiros livros, aqui no Brasil, em que se aproveitaram das fábulas para compor coletâneas de leitura:

[...] De início, consigna-se a existência de três obras que valorizam essa relação: trata-se da coletânea *Livros de leitura* (1866), organizada por Abílio César Borges, Barão de Macaúbas; da *Seleção em prosa e verso* (1883), de Alfredo Clemente Pinto; e da *Antologia Nacional* (1895), de Carlos de Laet e Fausto Barreto (2006, p. 172)

Essas três obras marcam o princípio da relação, em texto escrito de forma contextualizada e sintetizada, da fábula com o livro escolar, em nosso país. Essas coletâneas eram usadas tanto a educação do que chamamos hoje de Ensino Fundamental I como para o Ensino Fundamental II. A intenção dessas obras era fazer com que os jovens aprendessem de acordo com uma moral pré-estabelecida, e que geralmente era predominante na sociedade, ou seja, elas foram aproveitadas porque “[...] privilegiam o civismo, as regras de comportamento e a fixação de conteúdos programáticos [...]” (SANTOS, 2006, p. 175).

Apesar da inserção das fábulas no livro didático, vemos ainda poucas fábulas genuinamente nacionais integrando essas coletâneas. Os textos que integram as coletâneas são adaptações de textos europeus, mas que fazem bastante sucesso aqui no nosso país. Segundo Santos (2006, p. 176) “os textos selecionados pelos autores ou organizadores dos livros e coleções didáticas priorizam o processo de adaptação de fábulas europeias a cultura brasileira”. Talvez, o motivo pelo qual esses textos europeus tenham tanta penetração seja justamente por conta enorme popularidade que eles ainda têm no meio popular e acadêmico.

3 COLETÂNEAS DIDÁTICAS: ANÁLISE.

3.1 Análise dos livros didáticos.

3.1.1 Coletânea Singular e plural

Nossa primeira análise é sobre a coletânea Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem (2015). No livro do sexto ano, há apenas uma única proposta de leitura sobre o mito e nenhuma sobre a fábula. Apesar de apresentar poucas propostas, uma única no caso do mito, devemos ter cuidado com as críticas, pois o espaço de tempo não é tão grande assim para que se possa trabalhar inúmeros textos sobre um único gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa.

O primeiro texto da atividade é uma pintura de Rui de Carvalho, intitulada *Lenda da cobra Norato*, Pintura acrílica sobre tela, 60 x 80 cm (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 138)

Figura 1

Você conhece a história destas duas "figuras" abaixo: Honorato (ou Norato) e Maria Caninana? Pela imagem, como você descreveria essas duas personagens?



CARVALHO,
Rui de.
*Lenda da
Cobra Norato.*
Pintura acríli-
ca sobre tela,
60 x 80 cm.

Após a apresentação desse primeiro texto, é acrescentada à atividade um segundo texto: a letra da canção intitulada *Cobra Norato*, também de Rui de Carvalho. Esse texto conta o enredo da lenda indígena. Mas, antes de nos mostrá-lo, os autores fazem algumas perguntas, perguntas estas que exploram somente o enredo do texto. Apenas após essas perguntas, sugerem-nos que seja realizada uma exploração dos recursos poéticos utilizados na composição desse segundo texto: rimas e versos ((FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 139):

Figura 2

Agora, leia a letra de canção a seguir e pense sobre o que é possível saber da história dessas personagens. Depois, compartilhe com os colegas o que você descobriu sobre:

- a) a relação entre as personagens;
- b) o caráter delas;
- c) o que aconteceu entre as duas;
- d) o que havia de diferente com a Cobra Norato;
- e) o que dizem que aconteceu com Honorato.

Após a leitura da letra de canção, explore os recursos poéticos utilizados pelo compositor: o uso de versos e rima e a comparação.

Figura 3

COBRA NORATO

Honorato é Caninana, é é Caninana é Honorato, é a. Honorato tem escamas, é é Tem escamas Caninana é a.	Honorato agora é um só mundo afora Cobra Grande multicor, multiforma.
Vida em forma de serpentes Filhos de boto e de gente Vida em forma de serpentes Filhos de boto e de gente.	Encarnava a serpente de dia E de noite era um rapaz de poesia Mas um dia o infeliz se arrastou Mergulhou e muita água rolou.
Caninana é uma fera danada E se gaba de ser cobra criada Honorato é sempre um meigo de amor Sua sina é o prazer e a dor.	Há quem diga que Honorato é feliz Que o feitiço, enfim, perdeu a raiz Outros dizem que não se libertou E até hoje é uma cobra gigante
Mas um dia Honorato vingou E seu lado Caninana acabou	Que vagueia pelos rios Feito uma nau errante Derrubando beiradões Tem Cobra Grande adiante.

Rui de Carvalho. CD/LIVRETO *Lendas Amazônicas*.
Video e canção disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=KuNnFA00gkQ>>
Acesso em: 21 jan. 2015.

Esses irmãos gêmeos são bem conhecidos no Pará. Mas o mais famoso mesmo, que foi cantado, declamado e encenado, foi Cobra Norato!

Os autores também apresentam o mito em si, um texto curto, em que os alunos podem, enfim, ter contato com a obra, uma narrativa oral de origem indígena. Para

complementar essa atividade, apresentam-nos um texto mais longo, com mais informações, sobre o mito/lenda de Cobra Norato, seguido de um exercício: as questões exploram o enredo dos mitos; trabalham literatura comparada, quando pede para que os alunos defrontem os dois textos com a canção; e comparam também dois gêneros próximos, o mito e a lenda (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 139):

Figura 4

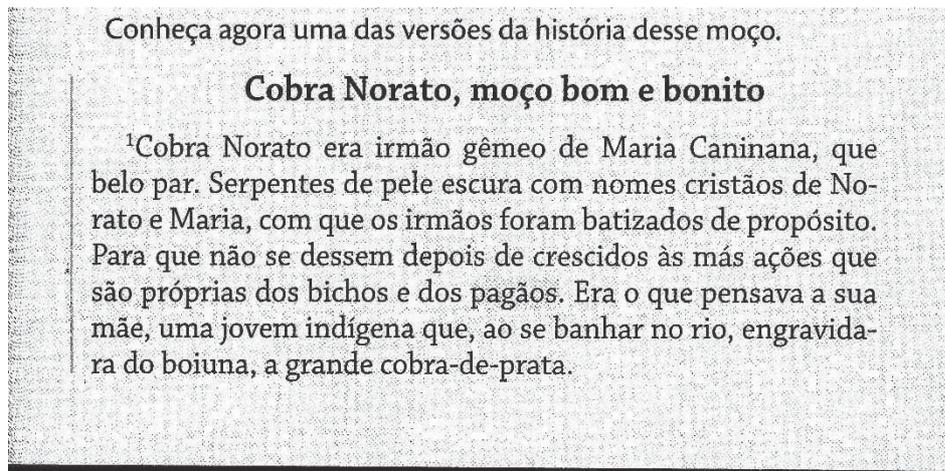


Figura 5 (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 142):

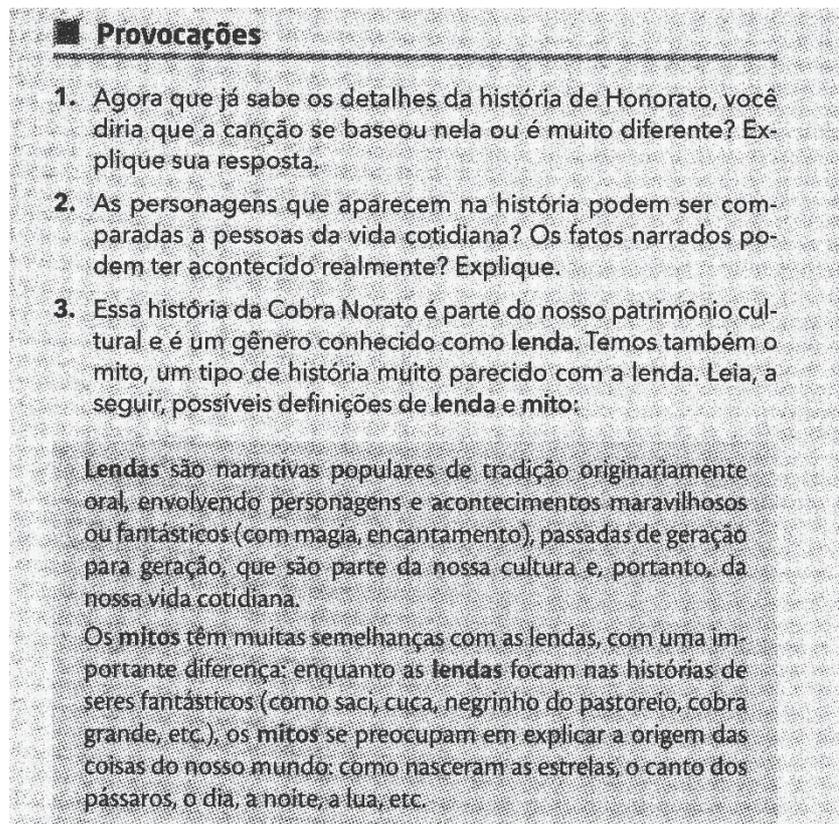


Figura 6 (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 140):

a) Considerando essas definições, você concorda com a afirmação de que Cobra Norato é uma lenda ou um mito? Explique.

b) Por que será que essa história surgiu? Ela continua sendo contada?

c) Será que existe só uma versão dessa história?

4. Leia agora um trecho da letra da canção "Uirapuru", composta em meados do século XX por um importante artista brasileiro, o maestro, pianista, escritor e compositor Waldemar Henrique.

Certa vez de montaria, eu descia um paraná
 E o caboclo que remava não parava de falar
 Ah, ah, não parava de falar
 Ah, ah, que caboclo falador!

Me contou do lobisomem, da mãe-d'água e do tajá
 Disse do jurutaí que se ri pro luar
 Ah, ah, que se ri pro luar

Aplicamos agora, à atividade disposta anteriormente, a proposta de Cosson (2016), apresentada em *Letramento literário: teoria e prática*. Essa atividade se encaixa no perfil que Cosson intitula de sequência básica: a motivação foi feita por uma "retomada" dos conhecimentos prévios dos alunos e a exibição de uma imagem que tem a mesma temática do texto a ser lido; a introdução foi feita a partir de uma música que procura "narrar" o mesmo enredo do texto; a leitura proposta por dois textos: um mais curto e outro mais longo; e a interpretação foi feita através de um exercício que procurou retomar pontos importantes do texto.

Por esse lado, o livro procurou criar uma atividade de leitura que se baseia, não de forma idêntica, mas semelhante, em uma proposta já consagrada e bastante utilizada por boa parte dos professores do Brasil, além de receber bastante respaldo acadêmico. Um problema nessa atividade é que, além da atividade de leitura em si, ela não incentiva o aluno a buscar conhecimento por conta própria. Não há sugestão de uma pesquisa ou produção artística qualquer, ela é basicamente receptiva.

A primeira atividade, é a exposição de uma pintura, procura atrelar outros tipos de textos artísticos ao que será lido. Dessa forma, trabalha a intertextualidade presente nos mais variados textos que existem. O que é excelente para que os alunos percebam essa "ligação" no mundo artístico.

O segundo momento da sequência do livro didático é uma atividade de sondagem. Ela procura gerar uma discussão entre os alunos para que eles se inteirem do enredo do texto a ser trabalhado. Usar um gênero como a música é bastante pertinente, já que esse recurso pode chamar a atenção do aluno melhor do que uma exposição oral. O problema da discussão não envolver os elementos literários da canção é resolvido já no final da proposição, em que os autores pedem para que os alunos explorem os recursos poéticos ali presentes.

No terceiro momento da sequência didática do livro didático, o aluno terá contato direto com o gênero a ser lido. Inicialmente, não há a apresentação de um texto longo, o que é muito bom, pois não há o risco de resistência, por parte da sala de aula, à extensão do texto. Isso se levarmos em conta que boa parte do público do Ensino Fundamental II não é um leitor assíduo.

Após esse contato inicial, de forma mais breve, é apresentada uma leitura um pouco mais longa. Porém, os alunos já terão tido contato mais próximo à obra, com atividades que podem fazer com que se interessem pela leitura do mito/lenda e possam passar para a próxima etapa da sequência, a interpretação.

Na interpretação, os autores propõem resolução de atividades que exploram, inicialmente, na primeira questão da Figura 5, a intertextualidade entre a música e o mito. Ou seja, oferecem possibilidades de o aluno conectar um elemento textual a outro de um outro gênero diferente. Esse tipo de atividade serve para que o aluno perceba que há uma interligação entre os textos literários: um se aproveita da temática, às vezes é até uma releitura, de outro; utilizam recursos estilísticos de outros autores, etc. Os autores continuam com a atividade, na questão 2 da Figura 5, fazendo uma ligação entre a vida real e a ficção da obra a ser lida. Essa questão ajuda o aluno a perceber que o gênero mito, ou lenda, utiliza da técnica de incorporar aspectos sobrenaturais, de personagens ou lugares, para construção da narrativa.

Na questão seguinte, 3 da Figura 5, vão além e propõem uma comparação entre gêneros próximos, que são o mito e a lenda. Oferecem, inclusive, um quadro conceitual para que os alunos possam perceber características de ambos os gêneros e possam fazer possíveis distinções e aproximações. O quadro conceitual, presente na Figura 5, logo abaixo da questão 3, não apresenta linguagem complexa e pode orientar o aluno na percepção entre um texto e outro. Porém, os conceitos poderiam ser passados de uma forma mais natural, em uma das atividades anteriores, por exemplo, houve a comparação entre a música e o texto a ser lido. Naquele momento,

já poderia ser feita a diferenciação e aproximação entre os gêneros. O item B, da terceira questão, apresenta um questionamento um pouco vago, até mesmo descontextualizado: “Por que será que essa história surgiu? Ela continua sendo contada?” Esse item requer um conhecimento teórico avançado, para ser resolvido, de quem lê: espera-se que o aluno responda que esse texto foi feito para explicar que há cobras “más” e “boas”, em relação a peçonha ou não do animal e que esse texto foi feito para contar como se originaram tais cobras. Ora, esse conhecimento diz respeito à estrutura do gênero mito, que é explicar a origem de algo. Embora essa característica seja descrita no box conceitual, a implicação do reconhecimento do aluno dessa característica, já em seguida da leitura do boxe, pode não acontecer e a proposta da sequência não ser realizada em sua totalidade.

A quarta questão, presente na Figura 6, propõe a leitura de outros tipos de mitos/lendas. Espera-se que o aluno fique entusiasmado com a leitura e se interesse por mais obras do tipo. A atividade termina convidando o aluno a conhecer outros textos daquele tipo de gênero apresentado e fazem isso novamente a partir da exibição de música.

A atividade, no entanto, não explora todos os elementos caracteristicamente literários da obra, o que poderia oferecer mais possibilidades daquele gênero e daquele texto específico. Não explora também uma outra narrativa que está ali presente no texto da Cobra Norato: o boto. Não há referências a essa outra lenda e isso poderia ter sido feito justamente quando os autores propuseram mostrar aos alunos a intertextualidade presente na lenda.

No livro do sétimo ano, há duas atividades sobre fábulas. Analisaremos uma delas a seguir. A atividade sobre a fábula, intitulada de *Roda de leitura*, começa com um texto reflexivo sobre a resistência de alguns gêneros, a fábula seria um deles, ao longo do tempo. O problema é que esse texto é um pouco extenso e não apresenta nenhum atrativo além da leitura em si para incentivar o aluno, pois os elementos históricos são apresentados apenas escritos para que os alunos leiam essas informações e passem ao texto.

Após isso, os autores propõem uma atividade para que os alunos percebam características estruturais da obra. Esse tipo de atividade poderia ser feita de outra forma, que chamasse mais a atenção dos alunos. Porém, a leitura deve preceder as conceituações. Primeiro, tentamos cativar pela leitura, pela possibilidade imaginativa que o texto possibilita, para depois explicarmos as técnicas literárias empregadas no

processo de construção dos textos. Conforme poderemos ver na imagem abaixo (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 142):

Figura 7

▼ Pense nas fábulas que você conhece e converse sobre as seguintes questões.

1. Quais personagens são típicas nas fábulas?
2. Considerando o que fazem, pensam e falam, o que essas personagens, na verdade, representam?
3. Leia.

MORAL

 4. que segue princípios socialmente aceitos
Ex.: teve um comportamento m., ético
 - 4.1. que denota bons costumes, boa conduta, segundo os preceitos socialmente estabelecidos pela sociedade ou por determinado grupo social
 - 4.2. que denota honestidade; correto
Ex.: atitude m.
 - 4.3. que ensina, educa; edificante

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

A atividade, presente na Figura 7, pressupõe o conhecimento prévio dos alunos sobre tal gênero, o que não é muito difícil se tratando de fábulas, já que é um texto bastante difundido nos anos finais do Ensino Fundamental II. Há uma inadequação, porém, no item 2 desse exercício: é pouco provável que os alunos possam saber que os personagens das fábulas constituem alegorias sociais.

Após essa atividade, os textos são apresentados aos alunos para leitura. O primeiro deles é a fábula *O leão e o gatinho*, de Guilherme Figueiredo. Em seguida, assim que finaliza a leitura, há a sugestão de um exercício (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 144):

Figura 8

Roda de leitura

1. Releia: "O rei dos animais achou graça da pretensão do rato". O que essa atitude do leão permite inferir? O que ele achava do rato?
2. O ponto de vista do leão foi confirmado? Explique.
3. Que outra moral você tiraria dessa fábula?
4. Qual sua opinião: todo poderoso despreza o mais fraco? Argumente com exemplos.

A única característica estrutural explorada nessa atividade, Figura 8, é a moral da história, as demais questões trabalham apenas o enredo e o psicológico dos personagens, para necessariamente explorar a moral da história. Esses tipos de exercícios deveriam privilegiar também aspectos estilísticos e narrativos da obra: narrador, personagens, espaço, tempo, etc. É importante mostrar ao aluno que o texto literário é diferenciado, justamente por conta de sua linguagem, que é própria e fora do convencional

Por fim, os autores nos trazem o outro texto, de Millôr Fernandes, seguido de uma atividade (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 144):

Figura 9

1. O conflito entre uma personagem que representa o poder e uma personagem que representa o mais fraco também aparece nessa nova versão da fábula? Explique.
2. Que significado você daria à expressão “não muito rei dos animais”? Por que o leão estaria se sentindo assim?

Figura 10 (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 145):

3. A expressão “o ratinho mais menor” não é recomendada pelas normas e convenções da variedade padrão. No texto ela é empregada com intenções literárias para provocar efeitos de sentido.
 - Que imagem do ratinho se quer sugerir com o uso dela?
 4. Quais expressões o leão usou para caracterizar o rato? Consulte no dicionário o sentido das que lhe forem desconhecidas.
 - Por que provavelmente o leão falou tanta coisa para o ratinho?
 5. Que pronomes de tratamento o rato usa para se dirigir ao leão? O que isso permite inferir?
 - Ele parece ter ficado ofendido ou impressionado com as palavras do leão? Explique.
- 

Figura 11 (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 145)

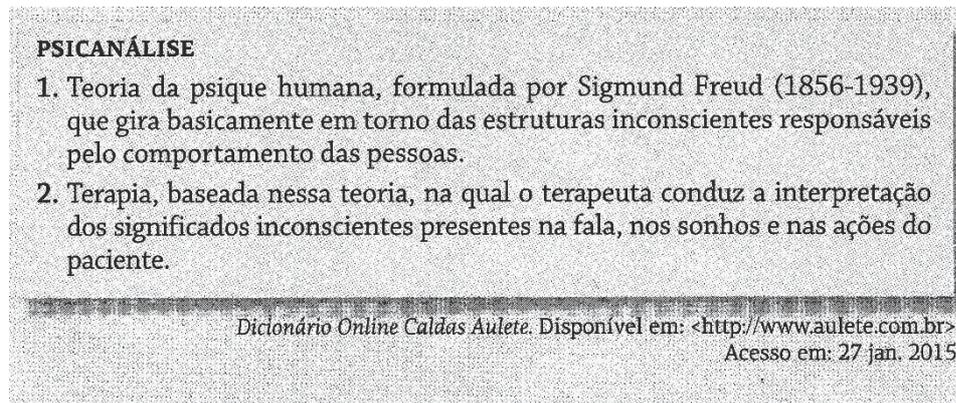
6. Segundo a psicanálise, o que falamos, o que fazemos, em grande parte é motivado por nosso inconsciente (nosso lado desconhecido e difícil de controlar...). Na hora psicanalítica, isto é, na hora em que o paciente fala para se conhecer melhor, com a ajuda de um terapeuta, os desejos, os medos e outros sentimentos se manifestam.
 - Que desejo do ratinho pode ser associado ao fato de ele querer falar exatamente como o leão?

Você percebeu como o texto de Millôr Fernandes retoma vários elementos da fábula de Esopo, mas lhe dá um conteúdo novo, imprevisível? Toda vez que um texto se coloca em relação a outro há intertextualidade. É o leitor, porém, que pode ou não estabelecê-la de fato, graças ao que já conhece de outros textos.
7. Reúna-se com um colega e façam uma *leitura dramática* da fábula que você acabou de ler. Essa leitura deve expressar bem o que cada personagem expressa. Para isso, levem em conta tudo o que discutiram sobre como o leão estava se sentindo e como o ratinho se sentiu com as falas dele. Boa diversão!

Continuando na mesma linha dos exercícios anteriores, esses também não exploram as características realmente “literárias” do texto, a não ser aquelas que se ligam diretamente com a moral da história. A primeira questão, por exemplo, fala de um aspecto narrativo, o conflito, mas direcionando-o exclusivamente para a moral, que será abordada nas outras questões. As questões 2, 3, 4 e 5 trabalham expressões e sua importância dentro da construção do texto. É mais um aspecto literário, porém, novamente direcionado apenas à moral da fábula. Essa forma de abordagem limita a análise e também a capacidade analítica dos alunos, que estarão “presos” a um único aspecto do gênero fábula.

Entre as questões, há a presença de um box que comenta sobre psicanálise (FIGUEIREDO/BALTHAZAR/GOULART, 2015, p. 145):

Figura 12

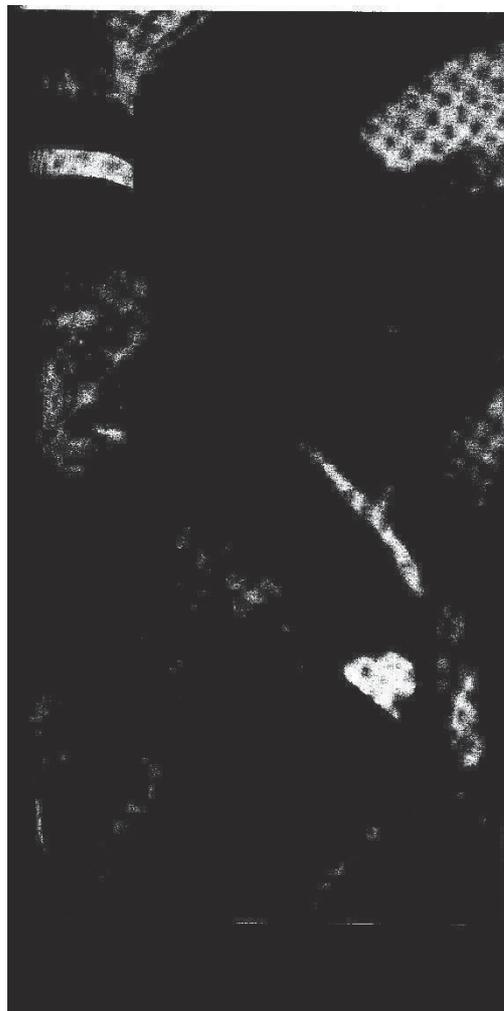


A teoria da psicanálise já é difícil de ser entendida por qualquer pessoa que não tenha estudado o mínimo a respeito. Para crianças entre 10 e 12 anos, torna-se mais difícil ainda o entendimento de tal teoria, principalmente quando não há informações mais detalhadas, apenas um esboço feito a partir do nome do autor da teoria, Sigmund Freud. Para complementar, os autores ainda aplicam outro conceito de terapia. Esse tipo de atividade seria desnecessário para já que a intenção da próxima pergunta, questão número 6, seria apenas perguntar qual seria o desejo do ratinho em falar igual ao leão. Não era preciso explicar que esse tipo de pergunta poderia ser visto pelo viés psicanalista, já que o público ainda não estudou tal conteúdo.

3.1.2 Coletânea Português: uma língua brasileira.

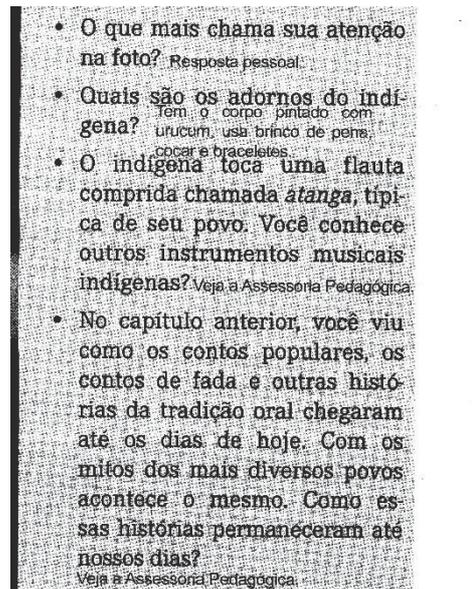
Essa coletânea não aborda o gênero fábula, mas apresenta duas atividades sobre que podemos relacionar aos mitos: uma sobre a *Odisseia*, de Homero; e a outra sobre um mito indígena denominado *A humanidade desce à terra*, um mito indígena. As atividades são seguidas de outros textos também do mesmo gênero. Analisaremos, apenas uma delas, a exclusivamente sobre o mito indígena, já que é um gênero nacional e não tão estudado, ainda, na academia.

Figura 13



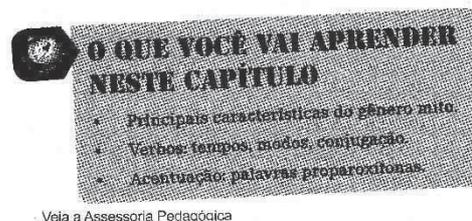
A sequência proposta pelo livro didático *Português: uma língua brasileira* obedece, de forma fiel, o padrão da sequência básica proposta por Cosson. A primeira delas, a motivação, é feita através de algumas perguntas sobre uma foto de um índio, pintado, soprando o que parece ser um instrumento musical de sopro. As perguntas do exercício são (FIGUEIREDO/MENNA/VIEIRA, 2012, p. 195):

Figura 14



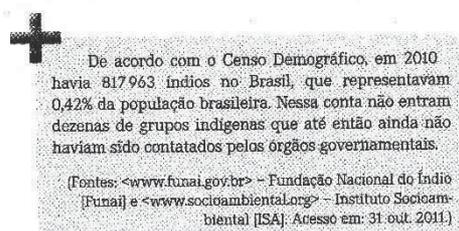
Os autores fazem uso de um texto, que não o mitológico, para motivar os alunos à leitura que virá. As perguntas, inicialmente não têm relação direta com o gênero e a última delas retoma o que foi estudado nas seções anteriores do livro didático. O que nos apraz bastante plausível, pois além de retomar gêneros com características semelhantes ao do mito. Além de fazer essa relação intergêneros, também tenta mostrar para os alunos como os textos da antiguidade ressoam ainda nos tempos contemporâneos e se fazem presentes.

Figura 15 (FIGUEIREDO/MENNA/VIEIRA, 2012, p. 194)



Os mitos são encontrados entre povos de todo o mundo. São representações criadas pela humanidade de todos os tempos para tentar explicar fenômenos da natureza e da vida.

Neste capítulo, você vai conhecer mais o gênero mito e terá a oportunidade de conhecer belas narrativas desse gênero.



A Figura 15 mostra o que nos parece ser a introdução, pois os autores dão informações conceituais, de forma muito tímida, porém, sobre o gênero mito. Após isso, há informações sobre a quantidade de índios no Brasil, já que irão tratar de mitos da cultura indígena brasileira. Essa atividade de introdução, apesar de necessária, é muito formal, o que pode não ser tão viável para alunos da faixa etária das salas de 6º e 7º anos. Seria mais interessante, talvez, pensar uma pesquisa na internet ou a utilização de uma visita de campo a algum território indígena próximo, ou ainda uma simulação de rituais indígenas, por exemplo.

O texto apresentado conta a história de como os humanos começaram a habitar a terra. É seguido de um exercício, que seria a parte da interpretação da sequência didática (FIGUEIREDO/MENNA/VIEIRA, 2012, p. 198):

Figura 16

 Troque ideias com os colegas e o professor sobre a pergunta a seguir:

1. Você conhece outras histórias como essa, que expliquem a origem das estrelas, ou do Sol ou da Lua, por exemplo? O que você acha delas?

Agora, responda às perguntas no caderno.

2. Em que tempo se passam os fatos narrados no texto “A humanidade desce à terra”? Copie os trechos de onde você tirou essa informação.
3. Onde vivia a humanidade nesse tempo?
4. Quem são as personagens dessa narrativa?
5. Releia:
 - “Toda a assembleia resolveu ir ver o buraco. O vento o alargara e dava para ver os belos campos. Tomados pelo desejo de descer, os homens juntaram todas as cordas e fios de algodão que possuíam.”
 - a) Apesar de estarem diante de algo desconhecido, você diria que as pessoas da aldeia do céu estavam com medo? Qual parecia ser o sentimento predominante entre elas?
 - b) Relendo as informações sobre os Kayapó, percebemos que eles são um povo ativo, guerreiro. Pode-se dizer o mesmo sobre as personagens da história? Por quê?
6. Quando o *kuben-kra* contou que a terra era um lugar bellissimo, homens, mulheres e crianças desceram por uma corda.
 - a) Por que nem todos desceram?
 - b) O que aconteceu aos que ficaram?
7. Entre os Kayapó, essa história é contada oralmente. Por meio dela, os indígenas procuram explicar aos mais novos, além da origem das estrelas, um fato muito importante que as ciências e as religiões de outros povos explicam de forma bem diferente.

Reúna-se com um colega para responder a esta pergunta: Que fato importante é explicado em “A humanidade desce à terra”? Escrevam no caderno as conclusões a que vocês chegaram.

A primeira questão da Figura 16 faz um link com uma característica conceitual do mito, textos que contam a origem de algo sem explicação aparente na natureza. Seguindo uma sequência lógica de conceituação, os autores fazem uma pergunta, a segunda também da Figura 16, para que os alunos possam entender que o mito se passa em tempo primordial. O problema é que pedem para os alunos apenas transcreverem trechos do texto lido. A terceira e quarta, ainda da Figura 16, questões

também têm a intenção de conceituar o mito. A quinta pergunta, última da Figura 16, explora o psicológico dos personagens e suas atitudes dentro da história. O mesmo que acontece com a quinta questão, também ocorre com as sexta e sétima.

Há um segundo exercício que procura complementar a parte da interpretação da sequência didática (FIGUEIREDO/MENNA/VIEIRA, 2012, p. 198/199):

Figura 17

Faça as atividades no caderno:

1. Você observou que, ao registrar esse mito, Betty Mindlin utilizou algumas palavras da língua dos Kayapó, explicando-as no próprio texto. Em sua opinião, qual teria sido a intenção da autora ao fazer isso? Responda no caderno.

Figura 18 (FIGUEIREDO/MENNA/VIEIRA, 2012, p. 199):

2. Reveja, a seguir, alguns dos aspectos dessa história. Responda no caderno:
 - a) Esse mito é de origem indígena. Que elementos do texto mostram a cultura indígena?
 - b) A explicação formulada pelo mito é a mesma dada pelas ciências e pelas religiões de outros povos? Por quê?
3. Agora, formule uma definição de mito. Registre-a no caderno para apresentá-la oralmente aos demais colegas.

De modo geral, os **mitos de origem**, assim como outras narrativas, possuem um enredo que apresenta:

- uma **situação inicial** em que as personagens são introduzidas e situadas no tempo (muito antigo, no princípio de tudo) e no espaço;
- um **conflito** que quebra a situação inicial;
- um **desenvolvimento** das ações, que chegam a um clímax, isto é, a um ponto decisivo ou de suspense máximo;
- um **desfecho** no qual se completa uma explicação sobre a origem de um elemento da natureza, do ser humano, do universo, dos deuses etc.
- um **narrador-observador** que conta a história, mas não participa dela como personagem.

Figura 19 (FIGUEIREDO/MENNA/VIEIRA, 2012, p. 199):

4. Com base nas informações acima sobre **mitos de origem**, responda no caderno:
 - a) Qual é a frase que narra a situação inicial do enredo?
 - b) Que fato quebra a situação inicial no mito Kayapó?
 - c) Qual é o clímax da história? Justifique a resposta e comprove-a com um trecho extraído do texto.
 - d) Qual é o desfecho da história?
 - e) Transcreva um trecho mostrando que o narrador não participa da história como personagem. Qual é a pessoa do discurso que aparece na narração?

O primeiro exercício é complementado pelo segundo. Enquanto aquele trata de aspectos conceituais do gênero mito, este trata de aspectos narrativos e estilísticos presentes nesse mito. Ou seja, apesar de trabalhar de uma forma mais tradicional, menos inovadora, as atividades dessa coletânea, além de adotarem a estrutura de Cosson, também exploram elementos conceituais e estruturais dos mitos. Esse tipo de trabalho é bom para o aluno, que passa a ter conhecimento da diferença da literatura para a linguagem convencional, a partir dessas construções literárias.

4 PRODUTO

Nesta parte, apresentamos duas sequências didáticas a partir das concepções de Rildo Cosson, porém, não pretendemos ser totalmente fiéis as propostas desse autor: a intenção não é criar uma cópia, mas partir de alguns conceitos teóricos para produzir uma sequência própria, que seja condizente com o desenvolvimento deste trabalho. Essas duas sequências didáticas serão dispostas em Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

4.1 Sequência didática I: o mito.

Referente a este gênero, será proporcionado aos estudantes o contato com uma versão da Teogonia, de Claude Pouzadoux (2001), versão esta adaptada para a leitura do público jovem. O contato inicial com textos do gênero mitológico não poderia se iniciar com outro que não fosse a origem dos deuses, pois isso facilita o entendimento do estudante sobre cada mito dos heróis ou deuses que poderá ser utilizado posteriormente.

Unificamos a motivação e a introdução na primeira parte da sequência didática: exporemos um vídeo e um filme nessa parte inicial. Começamos motivando os alunos com a exibição do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios* (2010). O filme faz uma atualização da história dos mitos, em uma linguagem mais próxima do público jovem, e conseqüentemente dos alunos, além de ser retratado em uma realidade e tempo mais próxima também. Na introdução apresentamos um vídeo do canal *Você Sabia?*, da plataforma YouTube, intitulado de *A origem do mundo segundo a mitologia grega*.

Como visto, procuramos produzir duas atividades, para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, e ambas podendo ser usadas nas duas séries, com texto mais próximos dos alunos, inicialmente. Essa técnica é utilizada para que o aluno não possa se sentir excluído e desinteressado pelo texto por questões de linguagem. Além do mais, os dois textos, propostos para parte inicial da sequência, não desprezam o caráter fantástico das obras em questão, visto que esses elementos são bem quistos por jovens leitores.

Na segunda parte, resolvemos tratar somente da leitura, e deixamos a interpretação para uma terceira. Ela será feita através de um jogo de tabuleiro. O Jogo começará com parte introdutória, explicando a origem dos deuses, para os alunos se

situarem: trata-se de uma adaptação, Claude Pouzadoux, da *Teogonia*, a origem do mundo segundo os gregos. Essa parte deverá ser lida por todos, antes do início do jogo. Após isso, os alunos já podem se dividir em grupos e começarem a jogar. O jogo se inicia no Tártaro, local destinado aos Ciclopes e os Cem-braços, passa pela Ilha de Creta, local para onde foi levado Zeus para se esconder do seu pai Crono, pelo Hades, reino dos mortos, comandado por um deus que tinha o mesmo nome do local que governava, pelo Mar, governado por Posêidon, até finalizar no Olimpo, monte no qual residia e governava o mundo Zeus, o deus dos deuses.

Em cada parte do tabuleiro, existirão passagens escritas com as histórias dos heróis e mitos que ali residiam e governavam. Sendo assim, à medida em que os alunos avançam no jogo, eles também vão conhecendo parte da mitologia grega e dos seus heróis. Finalizamos, dessa forma, a segunda parte da sequência didática.

A terceira e última parte é a proposição de uma encenação dos mitos estudados durante o jogo: os alunos se dividirão em grupos e o professor irá auxiliá-los para que possam encenar, a partir de esquetes, esses mitos. É importante que o professor acompanhe os ensaios para tudo se sair da melhor maneira possível. A apresentação pode ser feita publicamente, no pátio da escola, em um evento de rotina da escola ou um exclusivamente programado para exposição dos trabalhos.

4.2 Sequência didática II: a fábula

Essa segunda sequência é uma roda de leitura. Os alunos deverão ler textos narrativos previamente escolhidos pelo professor. A intenção é fazer com que se gere uma discussão a partir da leitura do texto, até mesmo durante a leitura. Os alunos se reunirão, o professor coordenará a atividade, e lerão os textos, quem tiver dúvida pode parar a leitura e pedir informação ao professor ou algum aluno que saiba aquela informação. Assim irão até o fim da leitura daquele texto, lendo e discutindo a obra concomitantemente.

A atividade de motivação se limita a uma exposição oral do professor, indagando sobre as fábulas aos alunos. Perguntas sobre a estrutura desse gênero, de autores, de quais são a maioria dos personagens, de como o texto termina, etc. Feita essa introdução, o professor já pode começar a segunda parte da sequência, ela irá aglomerar a introdução, a leitura e interpretação. Qualquer dúvida que haja sobre o texto, conceitual do gênero, o aluno poderá parar o texto e perguntar ao

professor, que dividirá a turma em grupos e distribuirá textos diferentes para cada grupo. É importante que se eleja um aluno como coordenador de cada grupo e esse aluno se incumbirá de prosseguir os trabalhos, enquanto o docente pode ir acompanhando o trabalho em todos os grupos. Após o término da atividade, o professor, em aulas seguintes, pode trocar os textos entre os grupos e prosseguir com a leitura até que todos os grupos possam ter lido todos os textos.

Por fim, o professor organiza um momento para os alunos exporem suas impressões sobre os textos lidos: aproveitará a divisão dos grupos feita anteriormente, e sorteará os textos de forma que cada grupo monte uma pequena apresentação e exponha suas impressões sobre a obra lida.

Foram selecionadas dez fábulas para essa atividade: A cigarra e a formiga, O conselho dos ratos, O raposo e o bode, O gato e rato velho e A mosca e a formiga, do livro *Fábulas*, de La Fontaine; e A sorte & o azar, O leão, o burro e o rato, A velhice e a sabedoria ou Pra que serve a sabedoria?, A pança dos poderosos e O jatobá e os juncos, do livro *100 fábulas fabulosas*, de Millôr Fernandes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo nosso percurso acadêmico, formamos uma linha de pesquisa em torno de estudos narrativos ligados ao mito e textos que retomem as características do gênero clássico. Ao ingressar no mestrado, a decisão de trabalhar com propostas de leitura de mitos em sala de aula era certa. Para além da leitura, procuraríamos criar uma proposta interativa, a partir de um jogo de tabuleiro, tradicional brincadeira entre as crianças e jovens de minha época. Observando as aulas de Língua Portuguesa na escola em que leciono, EMEF Coronel Humberto Bezerra, e também as atividades dos livros didáticos utilizados lá, constatamos ausência de atividades de leitura e a inexistência da literatura nessas aulas, quando acontecia, raras vezes, se limitava à leitura coletiva de um poema ou texto curto, seguido de uma atividade interpretativa rasa, que não explorava os aspectos realmente literários do texto. Depois dessa observação, convencemo-nos realmente de que o caminho a ser trilhado era o da leitura e a partir dos mitos.

Essa ideia foi evoluindo e ganhou força no projeto de texto que se tornaria mais tarde a dissertação. Porém, alguns pontos faltavam ser amarrados: de início, eu pensava replicar a proposta de letramento literário de Cosson, já que é uma excelente forma de apresentar o mundo da leitura para os alunos, além da praticidade que teríamos na elaboração da sequência didática a ser sugerida. Porém, percebemos tal proposta poderia não se aplicar perfeitamente ao que sugeríamos. Apostamos em uma sequência do nosso jeito, adaptada à realidade e possibilidade da escola e também da vida cotidiana do nosso aluno: utilizando de textos (no caso filmes, vídeos do youtube, entre outros) com que os alunos pudessem ter contato, ou até mesmo já tivessem tido contato, fora da sala de aula.

Ao apresentar essa ideia ao orientador Elri Bandeira de Sousa, ele nos sugeriu um trabalho um pouco mais amplo, que envolvesse gêneros de Formas Simples, dos quais o mito faz parte. Começamos o trabalho com quatro gêneros e, ao estudar mais a fundo os livros didáticos, constatamos que, apesar de necessário, era um trabalho árduo demais para ser realizado em tão pouco tempo de estudo no mestrado. A ideia sofreu outra alteração, decidimos por utilizar apenas dois gêneros: o mito e a fábula. Foram escolhidos esses dois por conta da proximidade entre as características que apresentam, e por se tratar ambos de textos voltados ao público infanto-juvenil. É bom deixar claro que o mito não tem essa função, originalmente, porém, os mitos clássicos

passaram por várias adaptações e foram propostos em textos para o público anteriormente citado.

Os objetivos propostos pelo trabalho foram desenvolvidos e executados, em sua parte teórica, que era a criação de atividades interativas de leitura. Resta agora aplicá-los para comprovarmos, ou não, a melhoria das aulas de leitura, através do incentivo à prática leitora, a partir de textos do mundo infanto-juvenil, com características do fantástico, que são bem valorizadas pelo público alvo do projeto.

Sempre é bom lembrar que tomamos um dos possíveis caminhos no trabalho com leitura de gêneros de formas simples, mito e fábula. Outros poderiam e devem ser tomados, já que são textos de fácil acesso e também são práticos, pois apresentam enredo sucinto, são textos curtos, e possibilitam a sua utilização integral em uma aula.

Um outro caminho a ser seguido, seria a pura e simples análise dos livros didáticos que apresentam atividades com os gêneros já citados. Esse tipo de estudo possibilitaria o melhor entendimento da funcionalidade e aplicabilidade dessas atividades nos livros didáticos e em sala de aula. Por falar em sala de aula, a observação do contexto das aulas de leitura também seria outro caminho de pesquisa a ser seguido, pois estudaria como funciona na prática a aplicação desse material fornecido pelo governo e poderia ser usado como crítica para que o Ministério da Educação revesse e criasse condições mínimas para escolha desses compêndios.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A criança e a vida familiar no antigo regime**. Lisboa: Relógio D'água, 1988.

ARROIO, Leonardo. **Literatura Infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BATISTA, Gomes Augusto/ SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção estudos de linguagem, 6º ano**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção estudos de linguagem, 7º ano**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRANDÃO, Helena Nagamine (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN JUNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Encontrado em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269229>

CARVALHO, Rui de. CD/LIVRETO **Lendas Amazônicas**. Vídeo e canção disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=KuNnFAO0gkQ>. Acessado em Março de 2019.

CASCUDO, Luis Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. 3ed. São Paulo: Global, 2002.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

CAVÉQUIA, Marcia A. Paganini. **Breve panorama da literatura infantil e juvenil no Brasil**. ABRALÉ, encontrado em <http://www.abrale.com.br/bibliotecas/>. Acessado em Setembro de 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 12ed. São Paulo: editora brasiliense, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. 4ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil – das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. revista. São Paulo: Ática, 1991.

COLUMBUS, Chris. **Percy Jackson e o ladrão de raios**. EUA: Fox film do Brasil, 2010. 2h e 20min.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São paulo: Editora Contexto, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: **DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ESOPO. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ESOPO, **Fábulas, seguidas do Romance de Esopo**. Seleção, tradução e apresentação de André Malta. São Paulo: Editora 34, 2017.

FERNANDES, Millôr. **100 fábula fabulosas**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

FERREIRA, Nelson Henrique da Silva. **Aesópica: a fábula esópica e a tradição fabular grega**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

FONTAINE, Jean de La. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

FRANCHINI, A. S./ SEGANFREDO, Carmen. **As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana** 9 ed. Porto Alegre : L&PM, 2007.

HORTA, Maria Regina Figueiredo; MENNA, Ligia Regina Máximo Cavalari; VIEIRA, Maria das Graças. **Português: uma língua brasileira, 6º ano**. 1ed. São Paulo: Leya, 2012.

HORTA, Maria Regina Figueiredo; MENNA, Ligia Regina Máximo Cavalari; VIEIRA, Maria das Graças. **Português: uma língua brasileira, 7º ano**. 1ed. São Paulo: Leya, 2012.

JOLLES, André. **Formas simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste**. São Paulo: Cultrix, 1930.

KAREN, Armstrong. **Breve história do mito**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In **DIONISIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Lukas/ MOLO, Daniel, Você Sabia?. **A origem do mundo segundo a mitologia grega**. Encontrado em <http://m.youtube.com/watch?v=r2O6rbGDxfE>. Acessado em Fevereiro de 2019.

MOTTA, Sérgio Vicente. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Maria Angélica. **Caminhos da fábula: literatura, discurso e poder**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. São Paulo: PUC, 2005.

PEREIRA, Luciano. **A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria**. Encontrado em <http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/198/169>. Acessado em Fevereiro de 2019.

PEREIRA, Elisângela. **A leitura e a sedução pelo mito in Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-Pedagógicas**. Paraná: Secretaria da Educação, 2013.

PORTELLA, Oswaldo O. **A fábula**. Encontrado em <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338>. Acessado em Fevereiro de 2019.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: companhia das letras, 2001.

PROPP, Vladímir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Tradução Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bezerra. São Paulo Martins Fontes, 1997.

RUTHVEN, K.K. **O mito**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: reinações renovadas**. Rio de Janeiro, Agir, 1987.

SCHOLES, R. KELLOG, R. **A natureza da narrativa**. Trad. Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SHAVIT, Zohar. **Poética da literatura para crianças**. Lisboa: Caminho, 2003.

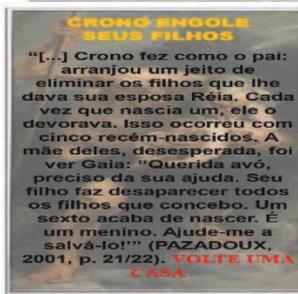
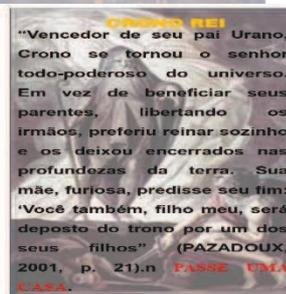
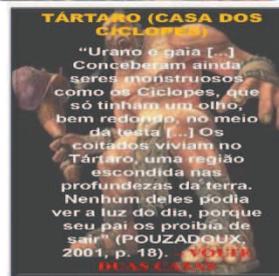
SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

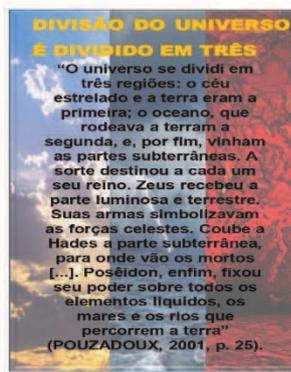
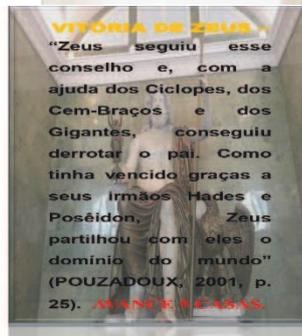
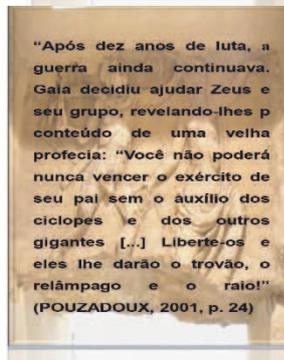
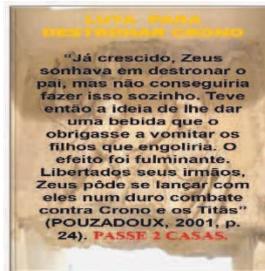
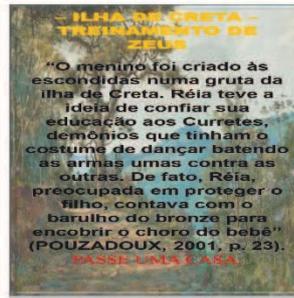
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia antiga**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

ANEXOS

1 CARTAS





HADES E SEU REINO

“No limite da terra, onde o sol se põe e o oceano começa, abria-se o império dos mortos, no qual reinava o poderoso Hades. O mundo subterrâneo era rodeado de todos os lados por pântanos e rios. Portanto, as sombras dos defuntos tinham que passar pelas águas lamacentas do Estige e do Aqueronte para entrar nos domínios de Hades” (POUZADOUX, 2001, p. 71). **VIII.11.5**

BARQUEIRO DO HADES – CARONTE

“[...] O barqueiro Caronte aguardava na margem e só aceitava a bordo da sua barca os mortos que tivessem sido sepultados. Os outros, os que não foram encontrados ou foram abandonados, eram condenados a errar eternamente na entrada do Inferno, enquanto esperavam que um vivo resolvesse enterrá-los. Aqueles que embarcassem tinham que pagar Caronte. Era por isso, para que o morto pagasse sua passagem, que os gregos punham uma moeda entre os dentes dele durante o funeral” (POUZADOUX, 2001, p. 72).

JULGAMENTO DOS MORTOS

“Os mortos eram julgados de acordo com sua vida passada e, conforme seus erros, eram postos em diferentes lugares. Minos, Éaco e Radamanto é que examinavam a vida passada dos defuntos e pronunciavam um julgamento. Eles haviam sido designados juizes por sua sabedoria e vida exemplar” (POUZADOUX, 2001, p. 74). **1**

JULGAMENTO DOS MORTOS

“Os que não cometeram nenhum crime mas não se distinguiram por nenhuma ação virtuosa, ficavam na planície dos Asfódelos por toda eternidade” (POUZADOUX, 2001, p.74). **2**

JULGAMENTO DOS MORTOS

“Aos heróis e aos homens virtuosos, os juizes reservaram os campos Elísios. Lá se estendiam clareiras floridas das quais se elevava o canto dos pássaros e os acordes melódiosos da lira. Os bem-aventurados se divertiam em banquetes onde o vinho corria à larga” (POUZADOUX, 2001, p. 74) **3**

JULGAMENTO DOS MORTOS

“Já os desgraçados que foram culpados de algum erro, recebiam punição eterna. Eram encerrados no soturno Tártaro, cercado pelos meandros do rio Estige, e lá sofriam suplícios proporcionais a suas faltas” (POUZADOUX, 2001, p. 75) ⁴

PALÁCIO DE POSÊIDON

“O palácio dourado do deus marinho cintilava nas águas profundas e calmas de uma ilha. Posêidon vivia ali em companhia da rainha Anfitrite. Às vezes saía do fundo arenoso; o mar então se abria para deixar seu carro passar. E ao lado dele se viam as ninfas e os monstros pulando de alegria” (POUZADOUX, 2001, p. 27) ¹

PALÁCIO DE POSÊIDON

“[...] Quando sua raiva chegava ao auge, ele surgia das águas brandindo seu tridente. Podia desencadear tempestades e promover a subida da água dos rios, que transbordavam. Também sabia fazer o chão tremer, provocando os terremotos. Por isso, os homens temiam e tomavam a precaução de lhe oferecer esplêndidos sacrifícios antes de iniciar uma viagem ao mar” (POUZADOUX, 2001, p. 28).
PASSA TRÊS CASAS

MONTE OLIMPO

“[...] Encoberto por nuvens espessas, o palácio do soberano dos céus ali se erguia, majestoso. Os deuses costumavam se encontrar no salão de mármore para alegres banquetes, em que se deleitavam com néctar e ambrosia. Eles gostavam das festas e volta e meia suas risadas e cantos ressoavam no Olimpo. Sentado num trono de marfim, Zeus dominava os deuses e o mundo embaixo. Com seu ralo, podia agitar o céu e, com um menelo da cabeça, sacudir a terra” (POUZADOUX, 2001, p. 32).

Parabéns! Agora já viu-se a Zeus e os deuses que povoam o Olimpo e já se divertiu nas festas e banquetes do monte sagrado!

2 INTRODUÇÃO

Urano A criação do mundo

“Na origem, nada tinha forma de universo. Tudo se confundia, e não era possível distinguir a terra do céu nem do mar. Esse abismo nebuloso se chamava caos. [...] Uma força misteriosa, talvez um deus, resolveu pôr ordem nisso. Começou reunindo o material para moldar o disco terrestre, depois o pendurou no vazio. Em cima, cavou a abóbada celeste, que encheu de ar e de luz. Planícies verdejantes se estenderam então na superfície da terra, e montanhas rochosas se ergueram acima dos vales. A água dos mares veio rodear as terras. Obedecendo á ordem divina, as águas penetraram nas bacias para formar lagos, torrentes desceram das encostas, e rios serpream entre os barrancos. [...] Era necessária um casal de divindades para gerar novos deuses. Foram Urano, o Céu, e Gaia, a Terra, que puseram no mundo uma porção de seres estranhos” (POUZADOUX, 2001, p. 16).

3 TABULEIRO

