

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

**O MITO DE NARCISO NO ESPELHO DA LEITURA: O
LETRAMENTO LITERÁRIO E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE
DÁTICA**

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA

**O MITO DE NARCISO NO ESPELHO DA LEITURA: O LETRAMENTO
LITERÁRIO E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do título
de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Michelle Bianca Santos
Dantas

MAMANGUAPE - PB

2023

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

C838m Costa, Ana Caroline Lopes Dos Santos.

O mito de narciso no espelho da leitura: o letramento literário e uma proposta de sequência didática / Ana Caroline Lopes Dos Santos Costa. - João Pessoa, 2023.

54 f.

Orientação: Michelle Bianca Santos Dantas. Coorientação: Fernanda Barboza de Lima, Luciane

Alves Santos.

TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Linguagem. Mitologia. Letramento literário. I. Dantas, Michelle Bianca Santos. II. de Lima, Fernanda Barboza. III. Santos, Luciane Alves. IV. Título.

UFPB/CCAE

CDU 870-34

Elaborado por RAISSA CARNEIRO DE BRITO - CRB-15/611

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA

**O MITO DE NARCISO NO ESPELHO DA LEITURA: O
LETRAMENTO LITERÁRIO E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, em
cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de
Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

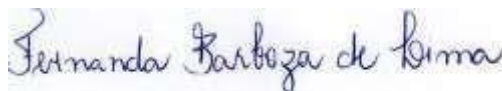
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Michelle Bianca Santos
Dantas

Aprovado em 12 de 06 de 2023. _

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Michelle Bianca Santos Dantas (Orientador
– Presidente – UFPB/CCAIE/CCHLA)



Prof^a. Dr^a. Fernanda Barboza de Lima
(Examinadora 1 – UFPB/CCHLA)



Prof. Dr. Luciane Alves Santos (Examinadora 2)

MAMANGUAPE - PB
2023

AGRADECIMENTOS

Eu, Ana Caroline Lopes dos Santos Costa, gostaria de externar meus sinceros agradecimentos às pessoas e instituição que contribuíram para a realização deste TCC.

Antes de tudo, agradeço a minha professora e orientadora, Dra. Michelle Bianca, por sua dedicação, paciência e orientação valiosa durante todo o processo de elaboração do trabalho.

Também gostaria de agradecer à minha família e amigos, em especial, Carla Beatriz e Anyhellen Padilha, meu pai Rivaldo Pontes e minha mãe Josineide Lopes, pelo apoio incondicional, palavras de incentivo e compreensão nos momentos em que precisei me dedicar inteiramente ao projeto, além de ajuda em momentos em que não pude me dedicar inteiramente devido a minha condição clínica.

Às bibliotecárias da minha instituição, que gentilmente me ajudaram na busca por referências e materiais para a elaboração deste trabalho, meu muito obrigado.

Em conclusão, agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, e que ajudaram a torná-lo possível.

Muito obrigada!

RESUMO

O trabalho apresentado, intitulado "O mito de Narciso no espelho da leitura: o letramento literário e uma proposta de sequência didática", tem como objetivo a investigação da importância da mitologia greco-romana dentro do processo de letramento literário, com foco no mito de Narciso, e formação do leitor. Nessa perspectiva, foram consideradas como fontes as obras de Cosson (2008), Barthes (1980) e Formiga (2009). Dada a relevância do processo de letramento literário no contexto da educação literária no Brasil, o estudo propõe investigar o papel da mitologia greco-romana nesse processo, bem como a necessidade de disciplina e método de trabalho que facilitem a atuação do professor e permitam maior aproveitamento dos alunos no processo de leitura, logo, faremos isso através da sequência didática proposta. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa consiga demonstrar o impacto que a literatura possui na formação humana e, principalmente, a importância e atualidade da utilização dos mitos greco-romanos em sala de aula, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Linguagem. Mitologia. Letramento literário. Mito de Narciso. Sequência didática.

ABSTRACT

The presented work, entitled "The myth of Narcissus in the mirror of reading: literary literacy and a proposal of didactic sequence", aims to investigate the importance of Greco-Roman mythology in particular within the literary literacy process and reader formation. In this perspective, the sources considered were the works of Cosson (2008), Barthes (1980), and Formiga (2009). Given the relevance of the literary literacy process in the context of literary education in Brazil, the study proposes to investigate the role of Greco-Roman mythology in this process, as well as the need for discipline and a work method that facilitates the teacher's performance and allows for greater student engagement in the reading process, which will be achieved through the proposed didactic sequence. In this sense, it is expected that the present work can demonstrate the impact that literature has on human formation and, mainly, the importance and topicality of the use of Greco-Roman myths in the classroom, with a view to contributing to the development of critical and reflective readers.

Keywords: Language. Mythology. Literary literacy. Narcissus myth. Didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 UM PANORAMA TEÓRICO SOBRE A LINGUAGEM.....	11
1.1 As diversas concepções sobre a linguagem: da ordenação linguística às estruturas de poder.....	11
1.2 A literatura como possibilidade de libertação das estruturas de poder.....	14
2 A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA EM SALA DE AULA: O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS.....	18
2.1 O letramento e as diversas formas de utilização da linguagem	18
2.2 O letramento literário: utilizando a literatura em sala de aula	19
3 OS MITOS GRECO-ROMANOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO	26
3.1 O valor do mito greco-romano	26
3.2 Uma breve genealogia do mito greco-romano	30
3.3 Usando o mito em sala de aula: Narciso e Eco.....	32
3.3.1 O mito de Narciso	32
3.3.2 O mito de Narciso e a sequência básica de Cosson (2009): as etapas do letramento literário.....	34
3.4 O mito de Narciso e seus ecos: variadas dimensões.....	37
3.5 Uma discussão sobre ensino de literatura e uma sequência didática	41
3.6 Sequência didática	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa expor a relevância da Literatura, e, de forma mais específica, da mitologia greco-romana no processo de Letramento Literário. Tendo em vista o contexto da educação literária no Brasil, torna-se relevante investigar a importância desse processo na formação do discente, bem como o papel desempenhado pela mitologia greco-romana nesse decurso. Ademais, é necessário apreender que adquirir habilidades para ler e compreender literatura de forma adequada exige um esforço disciplinado e a utilização de uma abordagem adequada de estudo, o que facilita a atuação do docente e possibilita um aproveitamento mais efetivo dos alunos durante o processamento de leitura. Para isso, utilizaremos o mito de Narciso e suas adaptações.

Com base no exposto, a análise do mito de Narciso apresenta-se como uma ferramenta relevante para a compreensão e aprofundamento do processo de ensino e aprendizagem da literatura, uma vez que esse mito é uma narrativa rica em simbolismos que remontam às origens do pensamento antigo greco-romano. O mito de Narciso apresenta a trajetória de um jovem belo e orgulhoso, que se apaixona por sua própria imagem refletida na água, e acaba por se transformar em uma flor que leva o seu nome. O mito é uma alegoria sobre o amor-próprio excessivo e a vaidade e suas implicações na vida do indivíduo e da sociedade. Através da análise do mito de Narciso, é possível abordar temas como a relação entre a estética e a ética, a reflexão sobre a vaidade e a superficialidade, e a valorização da interioridade e da autoconsciência. Por isso, a inclusão da mitologia greco-romana no ensino da literatura pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e estético dos alunos, direcionando para a compreensão da cultura e da história da civilização ocidental.

De acordo com Fortes & Miotti (2014), no contexto do Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras, constata-se uma frequência reduzida de leitura de obras de origem greco-romana. Segundo os autores, as diretrizes de ensino para estes níveis educacionais raramente incluem as obras clássicas greco-romanas, exceto de forma marginal. Em contrapartida, observa-se uma tendência no ensino brasileiro em dar preferência a obras mais recentes, possivelmente motivada pela premissa de que as obras cronologicamente mais antigas entrariam em conflito com os valores morais vigentes na sociedade contemporânea ou seriam inapropriadas linguisticamente para a capacidade intelectual dos alunos. É importante salientar que o conhecimento de obras clássicas pode trazer uma contribuição significativa para a formação literária dos estudantes, além de permitir uma melhor

compreensão da cultura ocidental e de suas raízes. Portanto, é fundamental que o ensino da literatura englobe também a leitura e a análise de obras greco-romanas, a fim de ampliar o horizonte de conhecimento dos alunos e desenvolver sua capacidade crítica. Diante da necessidade de dissipar as ideias equivocadas sobre o ensino deste tipo de Literatura, este texto se propõe a discutir a maneira mais eficaz de ministrar tal conteúdo, concentrando-se especificamente no mito de Narciso e suas diversas adaptações. Além disso, pretendemos demonstrar como o ensino adequado dessa temática pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do letramento literário dos discentes.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discorrer sobre uma série de indagações que nortearão a pesquisa a ser desenvolvida. Dentre as questões elencadas, destaca-se a relevância do estudo da literatura greco-romana, bem como os benefícios da inclusão da mitologia grega no imaginário de crianças e adolescentes, em especial, o mito de Narciso. Outrossim, buscar-se-á compreender como a introdução desses elementos podem ocorrer de forma efetiva, em sala de aula, tendo em vista a promoção do letramento literário dos discentes. Sendo assim, ao término da análise e resposta de tais questionamentos, almeja-se propor uma sequência didática que possibilite a utilização dessas obras no contexto educacional.

Para tanto, foram utilizadas como fontes primárias as obras de Cosson (2008), Barthes (1980) e Formiga (2009), bem como de diversos autores que trataram de assuntos relacionados ao processo de letramento literário. Ainda nos servirão de base teórica Collingwood (2020) e Brandão (1986), além de outros escritores. Diante do contexto da educação literária no Brasil, consideramos que se torna necessário investigar a relevância do processo de letramento literário na formação do estudante, assim como o papel da mitologia greco-romana nesse segmento. Ademais, é fundamental compreender que o processo de letramento literário requer certa disciplina e método de trabalho, facilitando a atuação docente e proporcionando um maior aproveitamento dos alunos no processo de leitura. A partir dessa perspectiva, apresentaremos uma proposta de sequência básica, de acordo com o modelo de Cosson (2008), bem como alguns exemplos de aplicação prática desse método. Dessa maneira, espera-se que este trabalho possa evidenciar o impacto que a literatura exerce na formação humana, especialmente, a importância e atualidade do uso dos mitos greco-romanos em sala de aula. Ainda mais, ressaltaremos a importância do

aprimoramento da leitura e da formação de leitores, por meio do letramento literário de crianças e adolescentes.

Compreendendo a relevância da Literatura Clássica greco-romana para a motivação da leitura literária e do imaginário dos discentes, urge a necessidade de uma metodologia educativa adequada para o tratamento do tema em sala de aula. Para tanto, este estudo espalda-se em um referencial teórico, que inclui, além dos autores supracitados, Colomer (2016) e Fortes & Miotti (2014). E destacamos que utilizaremos como texto literário base para leitura do mito de Narciso a sua versão primordial escrita por Ovídio, nas *Metamorfoses*.

Para tanto, com o propósito de contextualizar o tema de literatura clássica, tanto em sua amplitude, quanto em sua influência no imaginário infantojuvenil, utilizaremos obras de autores consagrados, tais como Calvino (1993), Todorov (2009), Cândido (1999) e Machado (2002). Ademais, com o intuito de elucidar as principais facetas do letramento literário, faremos uso do aporte teórico de Cosson (2007), além de documentos oficiais que servirão como base para a discussão.

Nesse sentido, estruturamos o nosso trabalho em três capítulos. No primeiro, discorreremos sobre os aspectos da linguagem literária, seu poder discursivo, seus sentidos e suas especificidades. No segundo capítulo, apresentamos um panorama sobre as caracterizações e a importância do letramento literário para a formação de leitores; como também destacamos o valor do uso das adaptações nesse processo. No terceiro, além de apresentarmos a nossa proposta didática, debatemos sobre a mitologia greco-romana, mais especificamente sobre o mito de Narciso, e a sua inserção no âmbito escolar, a fim de defendermos a nossa proposição.

1 UM PANORAMA TEÓRICO SOBRE A LINGUAGEM

1.1 As diversas concepções sobre a linguagem: da ordenação linguística às estruturas de poder e libertação através da Literatura

Na ordem das coisas humanas, muitas são as maravilhas que o ser humano produz para o melhoramento de sua vida e bem-estar. Atualmente, muitos destacam a técnica e suas criações como exemplos da genialidade e da capacidade humana para o novo, para a inovação. Todavia, a nós consideramos que a descoberta mais importante da humanidade não foi a roda, a internet e nem a penicilina, mas algo que, talvez, seja tão antigo quanto a necessidade do ser humano de compartilhar com seus semelhantes suas crenças, sonhos, princípios e valores: trata-se da linguagem. Isto se deve, principalmente, ao fato de que essas invenções só poderiam ter sido criadas em meio à sociedade e, segundo Aristóteles (Política I,I, 1253a, 8-17), as associações humanas que formam a sociedade só são possíveis através da linguagem. Naturalmente, tratar um tema como a linguagem não é tarefa fácil, cabendo ao acadêmico e ao cientista, dar uma noção do que se quer dizer com o termo.

A primeira ideia – e talvez a mais comum – atrelada ao conceito de linguagem é a noção de comunicação. Classicamente, a linguagem expressa principalmente em uma Gramática, era vista como uma arte comunicativa por excelência. É importante destacar que o conceito corrente de arte, ligado à ideia de belas artes, como pintura, escultura e dança, difere muito do conceito clássico de arte, entendida como ordenação racional de alguma matéria. Conforme aponta Aquino (2021, p.19):

Como diz Aristóteles, o gênero dos homens vive pela arte e pelo raciocínio. Nisso, o Filósofo parece tocar numa propriedade do ser humano pela qual ele se diferencia dos outros animais: com efeito, os outros animais agem por certo instinto natural em seus atos, mas o ser humano é dirigido, em suas ações, pelo juízo da razão, e é a partir disso que foram inventadas as diversas artes, a fim de que os atos humanos se realizassem de modo fácil e ordenado; a arte nada mais parece ser do que certo ordenamento da razão, de modo que os atos humanos atinjam seus devidos fins por meios determinados (AQUINO, 2021, p. 19).

Nesse sentido, podemos dizer que a ideia de linguagem como arte está ligada, diretamente, à noção de *ordem* e de *finalidade*. Esta visão da linguagem é muito bem definida por Nougé (2015, p.35). Vejamos:

Fosse o homem por natureza um animal solitário, baster-lhe-ia pensar parater notícia ou conhecimento intelectual das coisas, Mas não o é, senão que, *em decorrência de sua mesma natureza intelectual*, é também um animal político ou social, razão por que seus conceitos, suas proposições, suas argumentações – tudo

isso mediante o qual ele conhece e compreende a realidade ou pode ordená-la na medida de suas possibilidades – hão de ensinar-se ou manifestar-se aos demais e aprender-se ou receber-se deles. Tal se dá mediante signos de tais concepções, de tais proposições, de tais argumentações – são as palavras orais, as proposições orais, as argumentações orais, tudo isso que, precisamente, permite aos homens conviver entre si. Trata-se da necessidade da fala, que resulta, assim, de uma *intenção* significativa e comunicativa. Mas, para que alcance o fim para o qual é necessária, a fala requer uma *arte* que a ordene a ele – e esta arte é a Linguagem (NOUGUÉ, 2015, p. 35; *grifos nossos*).

Uma segunda ideia de linguagem é dada por Cosson (2009, p.15), ao destacar a linguagem como um dos *corpora* que formam a individualidade humana. Para ele,

[...] o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio de palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem. (COSSON, 2009, p.15).

Desta perspectiva – que não exclui a perspectiva anterior da linguagem como ordem – o nosso corpo linguístico determina diretamente o que é o mundo para nós. Em seu *Da Interpretação*, Aristóteles (2013, p.3) estabelece a ordem em que conhecemos e expressamos as coisas, ao dizer que conhecemos o mundo através das paixões da alma, isso é, da imagem que temos das coisas na nossa imaginação. Todavia, essas paixões decorrem da nossa experiência com o mundo, com a realidade. Esta característica é, ao mesmo tempo, nossa riqueza e nossa pobreza, pois as nossas possibilidades de experiência são limitadas tanto pelo espaço como pelo tempo histórico, pela cultura e pela sociedade, como consequência, o que conhecemos do mundo também se torna limitado. Como aprendamos as coisas através da linguagem, o nosso corpo linguístico acaba por determinar o que é o mundo para nós.

Mas de onde recebemos estas palavras? Naturalmente, nós não nascemos com elas, nem as criamos para o nosso uso próprio. Se a linguagem deriva da necessidade de comunicação e de expansão do conhecimento do mundo, ela só pode ser adquirida em um lugar: na sociedade. Cosson (2009,) levanta este questionamento, reforçando que a linguagem, por ser consequente das associações humanas, só pode ser adquirida dentro da sociedade:

E de onde vêm as palavras que alimentam e exercitam o corpo linguagem? Aqui outra particularidade do nosso corpo linguagem. As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-la basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente

individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano (COSSON, 2009, p.14).

Sendo assim, como as palavras só podem ser adquiridas dentro da sociedade, o seu uso será, também, de caráter social, ainda que possa transitar não poucas vezes entre o individual e o coletivo, de modo que a linguagem jamais perderá o seu caráter social. Outro ponto importante é que, se nós recebemos as palavras da sociedade e se elas expressam para nós o que é o mundo, então, conseqüentemente o resultado será que o nosso mundo será também o mundo da sociedade em que vivemos.

A terceira perspectiva sobre o que seja a linguagem é dada por Barthes (1980). Em sua *Aula*, o autor expõe uma visão da linguagem enquanto estrutura de poder e opressão. Como visto até o momento, a linguagem apresenta-se como ordenação e como conhecimento do mundo na medida em que, ordenada para transmissão do conhecimento, aquele que a recebe, apreende dela uma perspectiva da realidade e não a realidade em si.

Barthes (1980, p.6) reconhece que a linguagem exista também como ordem, ao dizer que “(...) a linguagem é uma legislação, e a língua é seu código”. Ora, quem legisla estabelecer regras, portanto, limita a ação. Assim como a lei, a língua não determina somente o que não devemos fazer, mas também o que devemos fazer. Por isso, na medida em que são estabelecidas regras pela língua, o sujeito é limitado nas suas possibilidades de expressão. Vejamos:

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: *ordo* quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação. Já Jakobson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer. Em nossa língua francesa (e esses são exemplos grosseiros), vejo-me adstrito a colocar-me primeiramente como sujeito, antes de enunciar a ação que, desde então, será apenas meu atributo: o que faço não é mais do que a conseqüência e a consecução do que sou; da mesma maneira, sou obrigado a escolher sempre entre o masculino e o feminino, o neutro e o complexo me são proibidos; do mesmo modo, ainda, sou obrigado a marcar minha relação com o outro recorrendo quer ao *tu*, quer ao *vous*; o suspense afetivo ou social me é recusado. Assim, por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada freqüência, é sujeitar: toda língua é uma reação generalizada (BARTHES, 1980, p.6).

E continua em outra passagem: “mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1980, p.7). O autor reconhece ainda que os principais aspectos opressivos da linguagem estão ligados a dois traços fundamentais: a

autoridade da asserção e o gregarismo da repetição. Por um lado, a assertividade está ligada à declaração, isto é, ao fato de que aquilo que se fala é afirmado ou negado, à vista disso, assumido como válido. Por outro lado, a repetição está ligada à carga semântica das palavras, que trazem consigo todo o histórico de imagens e de conceitos, fazendo com que exista um estereótipo decorrente dessa carga, que se liga ao aspecto assertivo da linguagem e é reafirmado:

Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição. Por um lado, a língua é imediatamente assertiva: a negação, a dúvida, a possibilidade, a suspensão de julgamento requerem operadores particulares que são eles próprios retomados num jogo de máscaras languageiras; o que os lingüistas chamam de modalidade nunca é mais do que o suplemento da língua, aquilo através de que, como uma súplica, tento dobrar seu poder implacável de constatação. Por outro lado, os signos de que a língua é feita, os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se *arrasta* na língua. Assim que enuncio, essas duas rubricas se juntam em mim, sou ao mesmo tempo mestre e escravo: não me contento com repetir o que foi dito, com alojar-me confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito (BARTES, 1980, p.7).

Com isso, podemos ver que as diversas concepções de linguagem apresentadas não excluem as anteriores ou posteriores, nem se contradizem, mas permitem formar uma noção muito completa e abrangente do que seja a linguagem enquanto fenômeno humano e social. Apesar disso, a perspectiva que mais chama a atenção é a de Barthes (1980, p.7), pois suas afirmações sobre a natureza da linguagem enquanto relação de poder nos permite concluir que não existe a possibilidade da liberdade, entendida como “(...) potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém (...)” (BARTHES, 1980, p.7), dentro da linguagem, o que é confirmado pelo próprio autor ao concluir que “(...) não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível: pela singularidade mística (...)” (BARTHES, 1980, p.7).

1.2 A literatura como possibilidade de libertação das estruturas de poder

Conforme aponta Barthes (1980, p.5-6), o poder é múltiplo, variado, e aparece nas mais diversas situações humanas. A linguagem como forma de expressão é onde ele se inscreve principalmente. Disto decorre que, dado que a língua é algo presente na história humana de maneira permanente, a submissão que o poder exerce e a sua própria existência

também o são, vistos que é através da linguagem que ele se manifesta. Por isso, podemos dizer que:

Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade não só a potência de se subtrair ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem (BARTHES, 1980, p.7).

A conclusão dada por Barthes (1980) é desoladora: viver fora da linguagem é viver, também, fora da sociedade. Contudo, se a linguagem é um fato social, sua existência pressupõe a sociedade e não é possível concebê-la fora dela. Da mesma maneira, não existiria sociedade sem linguagem, pois, conforme aponta Aristóteles (*Política* I, I, 1253^a, p.8-17):

A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar), o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade (ARISTÓTELES, 1253^a, p.8-17).

Por outro lado, não há ser humano capaz de viver só e de maneira autossuficiente, principalmente na modernidade, caracterizada pela divisão internacional do trabalho, onde a manufatura perde espaço para a cooperação global. Por isso, podemos dizer com Aristóteles que aquele que “(...) é incapaz de se associar ou que não sente essa necessidade por causa da sua autossuficiência, não faz parte de qualquer cidade, e será um bicho ou um deus” (*Política* I, I, 1253a, p.28-31).

Existiria, pois, uma maneira de ser livre dentro da sociedade e da linguagem? Não sendo o ser humano, nem um deus, o máximo que ele poderia fazer, segundo Barthes (1980), seria (...) trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (BARTHES, 1980, p.8).

A perspectiva de Barthes (1980, p.8) é compartilhada por Cosson (2009, p.16), que afirma que

(...) a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2009, p. 16).

Assim, a literatura surge como uma possibilidade de liberdade e de libertação humana, bem como o teatro surgira para Wilhelm Meister¹, com a possibilidade de formação plena de sua personalidade. Nas páginas das obras literárias, o mundo inflexível da linguagem e o corpo opressor da língua perdem toda sua rigidez para a imaginação, a descoberta e a criação, mas também para todas as emoções que o texto, com sutilidade, alimenta no coração do leitor.

Na literatura reside, pois, as forças da liberdade humana. Destas, Barthes (1980) destaca três que refletem bem as potencialidades da literatura como fonte de liberdade. São elas: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis* (BARTHES, 1980, p.8).

A *mathesis* é o aspecto da literatura ligado diretamente ao aprendizado. Enquanto representa a realidade, o texto literário contém diversos conhecimentos do mundo, atuais ou não. Todavia, diferentemente da ciência e da filosofia, a literatura não os afirma como certeza, mas apenas sugere, insinua, instiga, razão pela qual não há imposição, submissão, opressão. A literatura abre as possibilidades, independentemente do que elas indiquem. Em razão disso, Barthes (1980) afirma que ela está nos “interstícios da ciência”:

Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa (BARTHES, 1980, p.9).

A *mimesis* refere-se à força de representação da literatura. Há, na literatura, sempre um aspecto do real. Enquanto arte, a literatura não se compraz em simplesmente delinear, delimitar, trata-se de ir além, de representar, isto é, de estar no lugar projetado sobre algo

¹ Personagem principal da obra Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister, de Goethe.

ou alguém. O adágio que diz que *ars naturae imitat* (a arte imita a natureza) deixa clara essa relação. Há que lembrar, todavia, que enquanto representa o mundo, a linguagem limita-o, além de não o expressar completamente, mas somente de maneira parcial e completamente imperfeita. Segundo Barthes (1980), essa imperfeição da linguagem é o que gera a literatura:

Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer, nunca quer render-se. Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura (BARTHES, 1980, p.10).

Por fim, a terceira força liberadora da literatura é a *semiosis*. Conforme aponta Barthes (1980, p. 13), a *semiosis* “consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los [...]” e pode também ser definida como a ciência dos signos. Outra função importante da semiologia, considerando-a enquanto função libertadora da literatura, é que ela consiste em extrair dos signos aquela carga semântica que geralmente abjurada pela linguística, e que expressa os desejos, os temores e todos os outros sentimentos que compõem efetivamente a chamada língua ativa (BARTHES, 1980, p. 15). Ao permitir uma multiplicidade de interpretações e caminhos, a leitura possibilita ao leitor expandir sua compreensão e visão de mundo por meio dos textos, rompendo com as limitações inerentes à linguagem e alcançando maior liberdade.

2 A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA EM SALA DE AULA: O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS

2.1 O letramento e as diversas formas de utilização da linguagem

Dentro da sociedade humana, multifacetada e complexa, muitas situações descortinam-se durante a vida, e muitos são os momentos que a linguagem se torna indispensável para a existência. Todavia, precisamos notar que essa utilização é limitada por diversos fatores, como o espaço e o tempo. Os cantos da *Ilíada* e da *Odisséia* foram, em um primeiro momento, passados para as próximas gerações oralmente; Aristóteles nunca escreveu um livro sequer, apesar de termos uma vasta coleção de obras do filósofo estagirita, fruto da transcrição de seus alunos. O acesso que temos atualmente a estes textos deriva de uma utilização muito especial da linguagem dentro da sociedade: a escrita. Nesse sentido, Nougé (2015) ressalta a importância da literatura ao dizer que

O homem não é como os animais, a que bastam o conhecimento sensitivo e uma intercomunicação por gestos e por sons, tudo isso com que atendem ao aqui e agora. Por sua mesma natureza intelectual e social, ele abstrai-se do aqui e agora e preocupa-se também com o distante e com o futuro. Pois foi precisamente para transmitir seus pensamentos, seus códigos, suas doutrinas e seus poemas aos que estavam afastados no espaço e aos que haviam de vir no futuro – para o que, como é óbvio, não lhe bastava a fala – que ele inventou e desenvolveu a escrita. E, ainda por razões evidentes, foi graças à escrita que pôde o homem constituir-se em civilização propriamente dita (NOUGÉ, 2015, p.43).

Expandindo a visão de Nougé (2015, p.43), Cosson (2009) também aborda a natureza da escrita enquanto manifestação essencial da linguagem à nossa civilização. Segundo ele,

em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguístico pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal televisionado com o locutor que lê um texto escrito. É assim com práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras. Também a tela do computador está repleta de palavras e os vídeos games cheios de imagens não dispensam as instruções escritas. Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano (COSSON, 2009, p.16).

Além de apontar a importância que a escrita possui para a sociedade e seu modo de existir, Cosson & Junqueira (2011) destacam também a variedade de situações onde a

escrita está presente, mostrando que não podemos reduzi-la a poucas situações de uso, e concluem: “A vida é, a todo momento, permeada pela escrita” (JUNQUEIRA & COSSON, 2011, p. 102).

Dentro deste contexto de utilização da linguagem encontramos o termo letramento, que pode ser entendido como “[...] os usos que fazemos da escrita dentro da nossa sociedade” (JUNQUEIRA & COSSON, 2011, p.102). Nesse sentido, o termo letramento permite expandir a ideia de ler e escrever para a função social destes atos em determinado contexto, não os reduzindo aos atos de comunicar e de ser comunicado, mas avançando suas noções para as ideias de criação e representação do mundo que fazemos através deles, das relações de poder existentes na escrita e na capacidade e conhecimento que se envolvem em toda essa amálgama que constitui as relações e situações dentro da sociedade humana.

2.2 O letramento literário: utilizando a literatura em sala de aula

Como visto, a literatura ocupa um lugar especial entre todas as utilizações possíveis da linguagem, através dela, o ser humano é capaz de tornar-se livre das imposições do idioma, além de tornar a materialidade do mundo compreensível através da palavra (COSSON, 2006b, p.17). Nesse sentido, conforme apontam Paulino e Cosson (2009, p.67), o letramento literário pode ser caracterizado como um processo pelo qual, através da leitura dos textos literários, o leitor é capaz de apropriar-se deles a partir da construção de seus sentidos. Junqueira e Cosson (2011, p.102) destacam que o letramento literário permite que o leitor adquira o domínio da palavra através dela mesma. Entretanto, para os autores só é possível que exista letramento literário dentro de sala de aula, dado que ele depende diretamente de um processo específico de aprendizagem que não pode ser reduzido à prática exclusivista da leitura. Para Cosson (2009):

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (COSSON, 2009, p.26).

Segundo Junqueira e Cosson (2011, p. 103), o processo de construção literária dos sentidos passa por uma série de questionamentos sobre a obra, que a contextualiza em relação aos personagens e aos significados de suas ações. Para isso, é preciso inserir a obra em um contexto em que ela dialogue com diversos outros textos, o que implica no

desenvolvimento das capacidades e estratégias da leitura para que se possa executar o processo de exploração da obra literária adequadamente, dado que elas não falam por si mesmas: “A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2009, p.26).

Nesse sentido, a seleção da obra literária é o primeiro passo no processo de letramento literário em sala de aula. Muitas vezes, existe a necessidade de adaptar o livro para o contexto da aula. Entretanto, como apontam Junqueira e Cosson (2011, p. 103), deve-se ter cuidado para não falsear ou deturpar o livro em função destas adaptações, escolhendo, de preferência, o texto em seu suporte original, respeitando o texto original e integral da obra, de modo que as diversas possibilidades de atribuição de sentidos própria ao texto literário sejam preservadas. Cosson (2009) ainda considera outros fatores relevantes para a seleção do texto literário:

(...) O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais [...] O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] O quarto é decerto o mais determinante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor. O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. [...] Esses fatores, dentro e fora da escola, não atuam de maneira isolada um dos outros, ao contrário, combinam-se das mais variadas maneiras (COSSON, 2009, p. 32).

Neste contexto de diversos fatores, Cosson (2009, p. 35-36), estabelece três critérios na seleção dos livros. O primeiro deles é considerar o cânone, isto é, o conjunto de obras que compõe a herança cultural da sociedade, preservando e atualizando aquilo que nele atende aos objetivos do letramento literário. O segundo diz respeito à necessidade de o texto ser contemporâneo, isto é, dialogar com a atualidade. Por fim, o terceiro critério seria utilizar o princípio da diversidade, buscando a alternância entre o conhecido e o desconhecido, fazendo flutuar a leitura entre o simples e o complexo.

Determinado o livro a ser trabalhado em sala de aula, entra em cena a fase da leitura. Segundo Cosson (2009, p.40), há três etapas essenciais na leitura. A primeira etapa seria a etapa da antecipação, que diz respeito ao que ocorre antes da leitura do texto, como os objetivos da leitura, a postura dos leitores diante do texto em razão deste objetivo. A segunda etapa é chamada de decifração, e diz respeito ao entendimento das letras e das palavras presentes nas páginas do livro. Nesse sentido, o processo de decifração ocorre quando o leitor identifica os signos escritos e converte-os em seu significado. Por fim, a terceira fase é

chamada de interpretação, que diz respeito ao emaranhado de relações e significados que o leitor forma na medida em que a leitura ocorre, relacionando-os com o seu conhecimento prévio através de um processo indutivo.

Mas como trabalhar estes passos da leitura em sala de aula? Cosson (2009, p. 48) estabelece dois modelos principais, ou sequências: uma básica e outra expandida. A sequência básica é formada por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2009, p. 51).

A motivação é caracterizada por ser uma “atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2009, p. 77). Essa etapa pode ser desenvolvida através de vários meios, como o levantamento de questionamentos sobre a obra ou sua contextualização em relação à vida dos alunos. Através do processo de motivação, os alunos entram em um estado de disposição para a leitura da obra e absorção de seu conteúdo.

A segunda etapa, denominada introdução, é o ato de “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2009, p. 57) na qual o professor introduz a obra não somente de maneira conceitual, mas também física. Cosson (2009) ressalta a importância de alguma espécie de rito, como a retirada do livro na biblioteca, como uma maneira de separar a atividade de leitura de outras atividades rotineiramente executadas.

A terceira etapa consiste na leitura, que poderá ser feita dentro de sala de aula ou fora, em ambientes adequados para ela, dependendo do tamanho do livro. Cosson (2009, p. 62) ressalta que, neste momento, a leitura não deve ser feita de maneira totalmente individual pelos alunos, mas que o professor deve servir como um intermediário entre o aluno e o livro.

Nesse sentido, cabe a ele acompanhar a leitura dos alunos, não com o intuito de garantir que todos estejam lendo, mas de auxiliar no processo de decifração e interpretação que garantem a compreensão do livro pelos alunos.

A quarta e última etapa da sequência básica de Cosson (2009) é a interpretação. Conforme exposto anteriormente, a interpretação consiste no emaranhado de significados e relações que se estabelecem durante a leitura. Essa etapa pode ser dividida em dois momentos: um interior e um exterior. Para Cosson (2009), o momento interior é

(...) aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como abordamos aqui. Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação (...) (COSSON, 2009, p.65).

Nesse sentido, o momento interno da interpretação é caracterizado por ser insubstituível por qualquer tipo de ações ou métodos diferentes. Trata-se de um contato íntimo do leitor com o autor e com a obra, momento no qual ele pode descobrir-se ou perder-se em função do labirinto de significados existentes no texto. Todavia, ainda que se trate de um ato individual, não é um ato isolado, razão pela qual

a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2009, p. 65).

Por outro lado, no momento exterior ocorre a integração entre o ato individual – mas não isolado – da interpretação interior e a comunidade. É neste momento que o letramento literário na escola se diferencia da leitura individual de um livro, pois através do compartilhamento de interpretações com outros estudantes que também tiveram contato com o livro e que estabeleceram uma interpretação sobre ele. Nesse contexto, o aluno toma consciência de sua participação em uma comunidade e nas possibilidades de expansão dos resultados da leitura que essa troca de interpretações permite. Isso requer uma condução por parte do professor, que não deve impor restrições e imposições à interpretação, assim como não deve pressupor que só exista uma interpretação ou que todas elas tenham igual valor (COSSON, 2009, p. 65–66).

A partir da sequência básica, Cosson (2009, p. 75-76) aponta que uma série de dificuldades surgiram, todas vinculadas à necessidade de não só aprender literatura, mas também sobre literatura. Através dessa problemática, alguns outros passos foram adicionados ao roteiro determinado pela sequência básica. Em função disso, a sequência estendida tem como passos: a motivação, a introdução, a leitura, a primeira interpretação, a contextualização, a segunda interpretação e a expansão.

A primeira interpretação, conforme aponta Cosson (2009, p. 83-84), diz respeito ao processo de tomar um conhecimento geral da obra, que pode ser encaminhada pelo professor ou não. De maneira geral, a finalidade desta etapa é que o leitor tenha uma noção

da obra antes de um aprofundamento posterior, permitindo que os pontos específicos de interpretação se unam aos mais gerais. Além disso, o aluno deve poder falar algo sobre a obra, que pode ser expresso através de um ensaio ou depoimento.

A contextualização “(...) compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2009, p. 86). Em teoria, existem uma infinidade de possíveis abordagens que se aplicam a uma obra literária, as quais podem ser tão variadas quanto a imaginação do autor permite. No entanto, algumas delas merecem destaque, tais como a análise teórica, que tem como objetivo explicitar as principais ideias presentes no texto sem descaracterizá-lo como uma obra de literatura; a contextualização presente, que procura estabelecer uma conexão da narrativa com o momento atual, motivando o interesse do leitor; e a contextualização histórica, que busca situar a obra no período ou época em que foi produzida, considerando não apenas a sucessão dos eventos, mas também a cultura e sociedade que influenciaram o seu surgimento.

Após a contextualização, temos a fase da segunda interpretação que, ao contrário da primeira, “(...) em por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (COSSON, 2009, p. 92). Esta etapa é ligada diretamente à contextualização, dado que o aprofundamento de um determinado aspecto da obra exige, sem sombra de dúvidas, uma contextualização rica. Nesse sentido, essa ligação pode ser direta ou indireta:

A indireta é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação prospectiva e imediata com a atividade seguinte.

[...] A ligação direta consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade (COSSON, 2009, p. 92).

Por fim, a última parte seria a da expansão, cujo traço principal seria o alargamento da leitura pelo relacionamento com outros textos:

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão (COSSON, 2009, p. 94.)

A expansão aparece, assim, com uma porta que permite o contato do texto lido com outros textos através da figura do leitor. Segundo Cosson (2009, p. 95), esse processo é comparativo, pois busca contrastar e comparar as obras, além de poder ser iniciado apenas com a introdução da nova obra e a comparação dos principais pontos, ou pode servir como início do ciclo básico ou expandido.

3 OS MITOS GRECO-ROMANOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

3.1 O valor do mito greco-romano

A abordagem da literatura como caminho para a liberdade humana apresenta uma das inúmeras funções que esta arte assume na formação da humanidade. Se por um lado ela é capaz de tornar o ser humano mais livre, por outro, ela é capaz de torná-lo cada vez mais humano. Este aspecto da literatura está ligado diretamente às representações da vida que são transmitidas através do literário em função da diversidade de possibilidades que são colocadas a disposição do leitor através do contato com o texto.

A série de *streamer You* (2018), produzido pela empresa norte-americana Warner Bros, demonstra bem a relação entre literatura e realidade. O personagem principal, chamado Joe, é um amante da literatura, tendo lido diversos clássicos durante sua vida. Em diversas situações durante a história, o personagem se vê diante de problemas que, aparentemente, não possuem solução. Todavia, em inúmeros casos ele se volta para os livros que leu e para sua experiência literária, buscando soluções que não teria encontrado fora do literário.

Campbell (1991) aponta bem esse aspecto da literatura, principalmente do mito enquanto ponto de comparação e de aumento de perspectiva em relação aos momentos da nossa vida:

As literaturas grega e latina e a Bíblia costumavam fazer parte da educação de toda gente. Tendo sido suprimidas, toda uma tradição de informação mitológica do Ocidente se perdeu. Muitas histórias se conservavam, de hábito, na mente das pessoas. Quando a história está em sua mente, você percebe sua relevância para com aquilo que esteja acontecendo em sua vida. Isso dá perspectiva ao que lhe está acontecendo. Com a perda disso, perdemos efetivamente algo, porque não possuímos nada semelhante para pôr no lugar. Esses bocados de informação, provenientes dos tempos antigos, que têm a ver com os temas que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através dos séculos, têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia, e se você não souber o que dizem os sinais ao longo do caminho, terá de produzi-los por sua conta. Mas assim que for apanhado pelo assunto, haverá um tal senso de informação, de uma ou outra dessas tradições, de uma espécie tão profunda, tão rica e vivificadora, que você não quererá abrir mão dele (CAMPBELL, 1991, p. 15).

O trecho citado acima torna evidente alguns dos caracteres fundamentais da mitologia. O mais relevante para a finalidade do presente trabalho pode ser chamado de

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA

aspecto formacional da literatura, voltado para a educação intelectual, moral e estética do

alunos. Como já abordado, a literatura contém, dentro de si, todas as ciências em potência. Atualmente há, entretanto, um abismo entre literatura e ciência, que são consideradas como áreas diametralmente opostas.

Para entendermos este papel fundamental da mitologia greco-romana, é necessário primeiro determinar a maneira como os antigos pensavam a arte e a ciência. Conforme aponta Collingwood (2020), o homem antigo – que é representado por ele na figura do medieval – sofria do que foi chamado de princípio da unidade da mente, que determina basicamente que nenhuma atividade intelectual pode dar-se de maneira isolada. Nesse sentido, filosofia, arte e religião andavam juntas:

Para ele (o homem medieval), nenhuma atividade intelectual existia por si e como um próprio fim. A arte sempre esteve de mãos dadas com a religião, e a religião, de mãos dadas com a filosofia. Costuma-se dizer que arte e filosofia estavam subordinadas à religião; mas essa subordinação não era, como a frase pode sugerir, unilateral. A arte servia à religião, mas a religião, por isso mesmo, adquiria um intenso caráter artístico (COLLINGWOOD, 2020, p. 24).

Deste modo,

toda arte era arte religiosa, ou, o que dá na mesma, toda arte era profana; não havia nenhuma definição especial de arte utilizada com propósitos religiosos, pois não existia a noção de que tais propósitos pudessem existir por si mesmos (COLLINGWOOD, 2020, p. 25).

O mesmo acontecia com a filosofia, que não era apartada nem da arte e nem da religião, de modo que as considerações destas eram, também, considerações filosóficas. Vejamos:

O mesmo se aplica à filosofia. Atualmente, ouvimos falar de uma tal “filosofia religiosa”, e diferenciamos o tipo de filosofia que lida com assuntos e questões religiosos do outro tipo, que não lida com o tema. Estamos acostumados a pensar de um jeito especial quando a nossa filosofia envolve religião, e a pensar no teísmo como um tipo de filosofia de domingo, em oposição à outra, dos dias úteis, das teorias do universo. (...) Isso não acontecia na Idade Média pois não havia a distinção entre filosofia dos dias úteis e filosofia do domingo. Toda filosofia era considerada igualmente relacionada à religião, e a filosofia oficial utilizada pela Igreja era escolhida não por ter qualquer tendência religiosa em especial, mas por ser a melhor filosofia do mercado (COLLINGWOOD, 2020, p. 25).

A posição de Collingwood (2020, p.25) pode ser exemplificada através de diversas passagens presentes nas obras de filósofos gregos e romanos. Na Grécia, tivemos como principais expoentes Platão e Aristóteles. Platão, em *Teeteto*, refere-se diversas vezes a Homero em passagens como “É muito certo o que disseste, que o saber não é mais que percepção, e nele convergem tanto o que diz Homero, Heraclito e toda a sua espécie (...)”

(PLATÃO, 2010, p. 222). O mesmo ocorre em *O Banquete*, quando Nicérato afirma que Homero “(...) versou quase todos os assuntos humanos” (2008, p. 48), ao referenciar personagens expostos nas obras do poeta grego. Nesse sentido, Homero é colocado ao mesmo nível de Heráclito, ao ponto de não ser concebível para Platão imaginar que Homero e Heráclito falam sobre coisas diferentes, em áreas que não poderiam sequer encontrar-se.

Da mesma maneira, Aristóteles utiliza diversos poetas em várias passagens de sua obra. Em sua *Metafísica* (I, 3, 983b1 28-33), o estagirita utiliza diversos aspectos da mitologia como fontes primárias ou fundamentais de suas meditações. Ao questionar, por exemplo, a causa de todas as coisas, afirma que

alguns pensam que os homens de tempos muito antigos, muito anteriores à presente era, os quais pela primeira vez especularam a respeito dos deuses, também sustentavam essa mesma opinião sobre o princípio primordial, uma vez que representavam Oceano e Tétis como sendo os pais da criação, e o juramento dos deuses como sendo pela água, ao que eles próprios chamam de Estige (*Metafísica*, I,3, 983b1 28-33).

Em outra passagem, Aristóteles pressupõe que Hesíodo pode ter sido um dos primeiros a considerarem o amor e o desejo como o princípio das coisas, deixando nítida que as questões que eram colocadas no âmbito poético não eram irreconciliáveis com as questões filosóficas:

Poder-se-ia concluir que a primeira pessoa que abordou essa questão foi Hesíodo ou, na verdade, qualquer outra pessoa que supôs o *amor ou o desejo* como primeiro princípio das coisas, como, por exemplo, Parmênides, uma vez que ele diz quando descreve a criação do universo: Ela concebeu o Amorantes de todos os deuses. E Hesíodo diz: Antes de todas as coisas, foi o Caos criado, e depois a Terra de amplos seios... e o Amor, o mais notável entre todos os imortais... sugerindo assim que deve haver no mundo alguma causa para mover as coisas e agrega-las (*ARISTÓTELES*, I, 4, 984b1 22-31).

As passagens de Platão e Aristóteles permitem perceber que os aspectos trazidos pela mitologia e pela literatura eram considerados de maneira tão séria quanto os assuntos filosóficos, e que não havia distinção essencial na validade do conhecimento de ambos. Havia, evidentemente, a distinção entre a atividade poética e a atividade filosófica, de modo que Aristóteles aborda a primeira dentro do livro *Poética* e a segunda dentro de sua obra *Metafísica*. Todavia, ambas poderiam abordar os mesmos assuntos, de modo que o fato de determinada ideia surgir em uma obra poética ou filosófica não influenciaria em nada em relação à verdade do que é afirmado.

Na modernidade, entretanto, isso não ocorre. Conforme aponta Collingwood (2020), na medida em que arte, filosofia e religião desenvolvem-se, há uma tendência natural para a separação e para a segregação, de modo que nenhuma delas irá, novamente, conversar entre si. Conforme aponta o autor,

em nossa história, chamamos essa separação de Renascimento. (...) A arte fez o seu esforço para desgarrar-se da religião (...) Da mesma maneira, o pensamento clamou pelo mesmo direito, o de seguir o seu próprio ideal de verdade, sem se importar com o restante. A religião também desejou ser livre (...) *Liberdade*, palavra de ordem do Renascimento, significa todas as diferentes atividades da mente livres da interferência de outras. Nesse sentido, liberdade quer dizer separação, o rompimento das ligações entre cada um dos diversos interesses humanos (COLLINGWOOD, 2020, p. 26 – 27).

E continua:

Daqui para frente é tudo desunião. Padres, artistas e cientistas não mais convivem em paz, tampouco unem as suas forças em um único indivíduo ou, ao menos, combinam-se sem atrito na formação de um organismo social; é uma guerra de todos contra todos: arte contra filosofia, ambas contra religião. Nenhum homem poderá, dali em diante, servir a dois senhores; ele deve oferecer toda a sua alma à arte, à religião ou à filosofia, e ao escolher os seus amigos ele escolhe também os seus inimigos (COLLINGWOOD, 2020, p. 30-31).

Como consequência do projeto Renascentista, atualmente é inconcebível imaginar que a literatura e a religião possam prestar um trabalho tão grande para outras áreas, como a ciência ou a filosofia. Em função disso,

atualmente podemos ser o quão artistas, filósofos e religiosos quisermos, mas nunca poderemos ser homens completos; somos ruínas e fragmentos humanos, e não sabemos como tomar o controle de nossas vidas e como começar a buscar a felicidade que sabemos não possuir (COLLINGWOOD, 2020, p.30).

Esta fragmentação ocorre também do ponto de vista civilizacional, a medida em que a extinção dos mitos faz com que as sociedades se tornem enfermas pela perda dos ritos e das noções comuns, desintegrando-se (CAMPBELL, 1991, p. 24). A condição apresentada por Collingwood (2020, p. 30) representa também, o maior poder do mito. Se por um lado os diversos saberes humanos tendem a segregar-se, o mito possui o poder de uni-los novamente.

Conforme aponta Campbell (1991), os mitos

são histórias sobre a sabedoria de vida, realmente são. O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações. Há uma curiosa relutância de parte da administração universitária em indicar os valores de vida de seus assuntos. Nas nossas ciências, hoje – e isso inclui antropologia, linguística, o estudo de religiões e assim por diante –, verifica-se uma forte tendência à especialização. (...) A

especialização tende a limitar o campo de problemas de que o especialista se ocupa. Ora, quem não é um especialista, mas um generalista, como eu, vê aqui algo que aprendeu com um especialista, mais além algo que aprendeu com outro especialista – mas a nenhum deles ocorreu perguntar por que isso ocorre aqui e também ali. Com isso, o generalista – este, aliás, é um termo pejorativo, no mundo acadêmico – lida com uma escala de problemas que, você poderia dizer, são mais genuinamente humanos do que especificamente culturais (CAMPBELL, 1991, p. 22).

O mito apresenta-se, assim, não como uma narrativa imaginária, extraordinária e fictícia, mas como uma porta para o autoconhecimento e para o direcionamento da vida humana. Seu caráter educacional permite que o leitor adquira, cada vez mais, pontos de comparação e de possibilidades para sua própria vida. Essa perspectiva generalista é adquirida através dos mitos porque os temas tratados por eles são atemporais, ensinando sobre a própria vida do leitor (CAMPBELL, 1991, p. 23-24). Segundo Brandao (1986),

o mito expressa o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações. E, na medida em que pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos; presta-se a todas as interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se. E, como afirma Roland Barthes, o mito não pode, conseqüentemente, “ser um objeto, um conceito ou uma idéia: ele é um modo de significação, uma forma” (BRANDÃO, 1986, p. 35).

Além disso, o mito é capaz de passar uma série de tradições que são indispensáveis para a integridade social e para a coesão e integração da sociedade, transmitindo valores atemporais e trazendo soluções e respostas para problemas inerentemente humanos. Em síntese, “os mitos são a linguagem imagística dos princípios. “Traduzem” a origem de uma instituição, de um hábito, a lógica de uma gesta, a economia de um encontro” (BRANDÃO, 1986, p.38)

Para isso, o mito não deve ser entendido apenas como uma história, uma ficção ou uma invenção, mas sim como ensinamento, como direcionamento, como expressão de algo verdadeiro, e deve ser constantemente trabalhado de uma perspectiva que o relacione com os problemas e a situação concreta dos leitores. Neste sentido, os mitos greco-romanos mostram-se ainda mais relevantes do ponto de vista da sociedade ocidental, que tem como base, em muitos de seus ritos, o que já fora determinado há muitos séculos pelos gregos e romanos.

3.2 Uma breve genealogia do mito greco-romano

A formação dos mitos gregos e romanos começa muito antes da fundação da Grécia e de Roma. Conforme aponta Brandão (1986, p.44), um dos primeiros povos que contribuíram na formação dos mitos gregos e romanos foram os Anatólios, que chegaram à Europa por volta de 2600 a 1950 a.C. e que formavam provavelmente uma grande civilização, cuja maior contribuição foi a linguística. Alguns sufixos utilizados no grego são, por exemplo, provenientes da língua da Anatólia, como no caso de *Nákissos* (Narciso), *Kórinthos* (Corintos), entre outros. Na Anatólia, a principal divindade era conhecida como a *Grande Mãe*, que proporcionava fecundidade e fertilidade. Há, também, a crença na sobrevivência dos mortos, que irá formar posteriormente a ideia de *Hades* (Submundo).

A partir de 1950 a.C., começam a ocupar e tomar o território dos anatólios um conjunto de invasores denominados *Gregos*. Vale ressaltar, conforme Brandão (1986, p. 45), esse termo denominava vários povos indo-europeus que ocupavam a região, incluindo o que se entende hoje como os chamados de Mínios, Aqueus e, posteriormente, de Helenos. Os povos indo-europeus não possuíam, como se pode imaginar, uma unidade linguística ou um império único, mas uma série de pequenas aglomerações de povos, com estrutura social essencialmente patriarcal. Da divisão e dos movimentos migratórios destes povos foram originadas diversas civilizações, que evoluíram independentemente como os povos baltos, eslavos, celtas, itálicos (latinos, oscos e umbros), gregos e germânicos.

Entre estes povos, apesar da diversidade linguística, havia correspondência entre alguns termos utilizados em suas diversas línguas, o que expressa às origens comuns das crenças dos povos indo-europeus. Conforme Brandão (1986) afirma,

o vocabulário comum mostra a estrutura patriarcal da família, o nomadismo, uma forte organização militar, sempre pronta para conquistas e os saques. Igualmente se torna claro que os indo-europeus conheciam bem e praticavam agricultura; criavam rebanhos e conheciam o cavalo (BRANDÃO, 1986, p.46).

Entre os termos mais comuns, podemos citar vocábulos que expressavam parentesco (pai, mãe, filho, filha), grupo social (rei, tribo), atividades humanas (lavar, tecer), palavras para distinguir os dez primeiros números, nomes das dezenas, a palavra cem. Dentro de todas as sociedades indo-europeias havia uma estrutura trifuncional da sociedade, baseada na tríplice função dos deuses. Essas três funções eram a de Soberania, Força e Fecundidade, expressa por deuses diferentes em diversas sociedades (BRANDÃO, 1986, p.48): entre os romanos, a soberania era representada por Iupiter, entre os gregos, por Zeus; entre os

romanos, a força estava situada em Mars e Áres entre os gregos; por fim, Quirinus e Deméter representavam a fertilidade entre romanos e gregos, respectivamente.

Outra civilização que exerceu grande impacto sobre a mitologia greco-romana foram os cretenses, conhecidos também como Mínios. A ilha de Creta, conforme aponta Brandão (1986, p. 52), abrigava a civilização mais desenvolvida entre os anos 1580 e 1450 a.C. Os cretenses possuíam um alto desenvolvimento da agricultura e da indústria, além de uma riqueza de cultos e religiosidade. Nesta sociedade, a mulher exercia papel central, e a principal divindade é a Grande Mãe. Alguns lugares e objetos são considerados sagrados pelos cretenses, como a caverna, que aparece em diversos mitos e alegorias, a citar, a alegoria da caverna, de Platão, mas também o mito de Prometeu, que fica também acorrentado dentro de uma caverna. Os cretenses também são a fonte dos mitos do rei Mínos, do Minotauro e do mito de Teseu e Ariadne (BRANDÃO, 1986, p. 61).

O histórico de formação dos territórios que abriga os gregos e os romanos mostra que a mitologia greco-romana é fruto de uma série de sedimentações históricas e culturais, que foram transmitidas entre os diversos povos que ocuparam essas regiões. Nesse sentido, muito do que era crença em sociedades anteriores, foi assimilado pelas novas que ocupavam os territórios, gerando um movimento de sincretismo e de síntese dessas crenças.

3.3 Usando o mito em sala de aula: Narciso e Eco

3.3.1 O mito de Narciso

Atualmente, conhecemos grande parte da mitologia que fora desenvolvida por gregos e romanos. Heróis como Aquiles, Odisseu, Hércules e tantos outros são lembrados na atualidade através de jogos, filmes e adaptações que permitem o acesso a riqueza destas histórias por diversos meios. Todavia, há mitos que, apesar de amplamente conhecidos, não recebem tanta atenção no meio artístico. Esse é o caso do mito de Narciso.

A exposição do mito de Narciso é conhecida, principalmente, através da obra *Metamorfoses*, do poeta grego Ovídio. No livro III de suas *Metamorfoses*, Ovídio traz à modernidade a história de Narciso, que esteve presente no imaginário dos antigos. Segundo ele, tudo começou com uma conversa entre Júpiter e Juno, que foi

questionada por Júpiter sobre quem teria maiores prazeres nas relações sexuais. Não havendo consenso, a questão foi

levada a Tirésias que, em função de uma maldição, precisou viver como mulher por aproximadamente sete anos. Segundo ele, a mulher teria muito mais prazer nas relações sexuais do que os homens.

A resposta de Tirésias, que foi dada sem pestanejar e sem dúvida, enfureceu a deusa Juno. Não se sabe exatamente por qual razão, se seria pelo fato de Tirésias ter revelado ao mundo o segredo das mulheres, ou por ter posto a prova à imagem de Juno enquanto deusa do casamento e do amor. Qualquer que seja o motivo, Juno lança sobre Tirésias uma punição: a perda de sua visão. Não podendo desfazer a maldição de Juno, Júpiter concede a Tirésias o dom da profecia, procurando amenizar seu sofrimento.

Antes de entrarmos na relação de Tirésias com Narciso, precisamos entender como este veio ao mundo. De acordo com a lenda, o nascimento de Narciso decorreu de uma violação que o deus dos lagos, Céfiso, cometeu com a ninfa Liríope, a qual amava, mas que não conseguiu conquistar. Desta relação nasceu um menino de inexplicável beleza, nomeado de Narciso. Liríope, apesar do nascimento de seu filho não ter sido gerado a partir de uma relação consensual, preocupava-se com o futuro do menino em razão de sua beleza, de modo que buscou Tirésias para descobrir como seria o futuro de Narciso, momento em que o profeta respondeu que ele teria uma vida longa, caso não se conhecesse.

Na sua mocidade, Narciso era procurado e gerava interesse tanto em homens como em mulheres, pelos quais nunca se interessou e pelos quais nunca nutriu nenhum tipo de interesse, não estabelecendo nenhum tipo de vínculo amoroso durante sua juventude, o que se deveu ao ufanismo exacerbado de si próprio.

Durante certo dia, enquanto caçava com amigos, Narciso é avistado por Eco, que passa a segui-lo de maneira discreta. Em função de uma maldição lançada pela deusa Juno, Eco só poderia repetir as palavras que escutasse razão pela qual não poderia expressar-se de maneira própria. Em dado momento, Narciso separa-se do grupo de amigos e passa a perguntar pela presença de alguém, momento em que Eco responde utilizando as mesmas palavras. Escondida, ela passa a ser chamada por

Narciso para aproximar-se, momento no qual se joga sobre o jovem, que a recusa imediatamente. A rejeição sofrida por Eco causa nela profunda tristeza pelo amor não correspondido, razão pela qual passa a esconder-se de vergonha no fundo de uma caverna, acabando por definhando, restando apenas sua voz.

O caso ocorrido com Eco não fora suficiente para Narciso refletir sobre suas ações, continuando a desprezar a todos. Como consequência disso, Narciso acaba por desprezar uma ninfa que, enfurecida, clama aos céus para que Narciso possa se apaixonar por alguém que nunca poderá conquistar. O pedido da ninfa é ouvido pela deusa da vingança Nêmesis.

Certo dia, esgotado pelo calor, Narciso aproxima de um rio para saciar sua sede de água, momento no qual avista um belo rapaz refletido nas águas e apaixona-se imediatamente. No início, Narciso não percebe que aquele belo jovem era ela próprio, razão pela qual tenta, a todo custo, abraçar a imagem, que imediatamente se esvai das águas. Com o passar dos dias, Narciso vai definhando-se, até perceber que aquela imagem o refletia. Esgotado pela tristeza de não ter seu amor correspondido, ele acaba por perecer, causando tristeza e choro em todas as ninfas da floresta que o observavam.

3.3.2 O mito de Narciso e a sequência básica de Cosson (2009): as etapas do letramento literário

Segundo Cosson (2009, p. 77), o primeiro passo da sequência básica é o da motivação, momento em que o aluno é introduzido na obra e no universo do livro. No caso do mito de Narciso, a melhor maneira de introduzir o leitor na obra é através da contextualização e estabelecimento da relação com a sociedade atual.

Em primeiro lugar, é preciso notar que Narciso expressa uma personalidade muito comum na sociedade moderna: a do narcisista. *Narcisismo* é uma palavra derivada do grego *narke*, que significa entorpecido. O mito expressa muito bem essa noção de entorpecimento nos momentos em que Narciso, embriagado por si mesmo, definha aos poucos. Outro ponto interessante para expressão é que o prefixo *narke* dá origem ao termo *narcótico*, que expressa o entorpecimento e o definhamento de uma maneira ainda mais significativa.

Todavia, esse caráter de entorpecimento é ainda mais latente quando consideramos os aspectos individualistas e consumistas da era moderna. Collingwood (2020, p. 26–27) expõe as características da modernidade de maneira explícita. Segundo ele, o Renascimento iniciou um processo de fragmentação dos valores e dos conhecimentos pela liberdade entre as áreas. Mais do que isso, de uma liberdade do indivíduo em relação à sociedade: se na antiguidade o indivíduo fazia parte da sociedade e servia ela, na atualidade é a sociedade que serve o indivíduo. Esse processo de personalização se tornou ainda maior na era do consumismo, onde a despadronização, a supervalorização do Eu, produziram mais Narcisos do que os antigos poderiam imaginar. Nesse sentido, esse narcisismo

foi gerado pela deserção generalizada dos valores e finalidades sociais, ocasionada pelo processo de personalização. A anulação dos grandes sistemas de sentidos e o hiperinvestimento no Eu andam de braços dados: nos sistemas com “aparência humana”, que funcionam para o prazer, o bem-estar, a despadronização, tudo ocorre para a promoção de um individualismo puro, ou seja, psicológico, desembaraçado dos enquadramentos de massa e projetado para a valorização geral do indivíduo (LIPOVETSKY, 2005, p. 34).

Outro ponto que merece destaque diz respeito à profecia de Tirésias, que previa vida longa a Narciso, desde que ele não se conhecesse. Poderia parecer contraditório que o autoconhecimento, cuja busca é incentivada tanto na sociedade atual – ainda que de maneira superficial – quando na idade antiga, pudesse ser a ruína de alguém. A justificativa disso deriva do fato de que, para os antigos, o conhecimento de si próprio levava ao conhecimento de todas as outras coisas, dado que o ser humano possui em si, de maneira *potencial*, o conhecimento do mundo. Nisso consistia, justamente, a sabedoria antiga. Nesse sentido, podemos dizer que,

dentre todos os bens que aspiramos, é certo que a sabedoria ocupa o primeiro lugar, posto ser nela que consiste na forma do bem perfeito. É bem perfeito porque, ao iluminar o homem, a sabedoria faz com que ele conheça a si mesmo, de modo que, conhecendo-se, deixe de pensar ser apenas algo semelhante a todas as outras coisas criadas, notando que de fato foi criado como ser superior [...]

A nossa alma, aliás, conhece os primeiros princípios, bem como as coisas que deles derivam, e compreende, por sua inteligência, as causas invisíveis das coisas, obtendo, pelas impressões dos sentidos, as formas visíveis das coisas corporais. Dividia, a alma reúne o movimento em dois orbes, porque ou ela procede pelos sentidos – direcionando-se para as coisas sensíveis –, ou pela inteligência – ascendendo às invisíveis. Em suma, ela gira em torno de si, mostrando-se a nós justamente a partir da semelhança que alcança com as coisas compreendidas (SÃO VÍTOR, 2015, p. 27-28).

Com isso, o mito de Narciso mostra a sua importância e relevância no cenário atual. O narcisismo, ao contrário do que é vendido atualmente, não é um bem, mas sim uma maldição: o entorpecimento por si próprio só poderia, no final das contas, acabar no definhamento de si próprio.

Conforme Cosson (2009, p. 57), o segundo passo seria dar uma introdução da obra **edo** autor, fazendo com que o aluno tenha conhecimento das origens da obra e de quem a escreveu. Neste sentido, a história de Tirésias se torna fundamental para a narrativa, assim como a explicação da figura de Ovídio, que foi o maior poeta latino do período. Caberia, também, contextualizar as figuras de Júpiter e Juno, presentes tanto na tradição grega quanto romana, de modo que se possa compreender as razões e o contexto dos deuses que, dentro da mitologia greco-romana, também expressam em algum momento características narcisistas. Além disso, cabe ressaltar aos leitores que o mito de Narciso não expressa mera ficção, mas um relato sobre aspectos da personalidade humana que são inerentes a todos.

A terceira etapa da sequência de Cosson (2009, p. 62) é a da leitura. No caso do mito de Narciso, a utilização de adaptações é importante em um contexto inicial. Assim como Homero, Ovídio pode apresentar uma leitura difícil em um primeiro momento, **principalmentepela** maneira como as frases são construídas. É preciso lembrar que, no latim, as palavras recebem sua função através de desinências e não de posições, o que permite maior liberdade na colocação das palavras. Nesse sentido, cabe ao professor auxiliar os alunos em um primeiro momento, principalmente com o processo de decifração da leitura e interpretação.

Por fim, a última etapa da sequência básica de Cosson consiste na apreensão do livro, isto é, em sua assimilação. Nesta fase há dois momentos: o primeiro, interno, em que o aluno toma compreensão geral do texto, interpretando-o com todo seu ser (COSSON, 2009, p. 65); o segundo momento é externo, e diferencia a leitura solitária do letramento literário, pois é onde ocorre o compartilhamento das diversas perspectivas e interpretações do texto entre os alunos.

Nesse sentido, para a interpretação interna, várias técnicas poderiam ser utilizadas, como a elaboração de resumos, resenhas ou de respostas a certas questões pré-determinadas, que orientam a interpretação sem tirar sua liberdade.

Por outro lado, na fase de interpretação externa, técnicas como círculos de debates, encontros de leitores, debates e discussões sobre a obra são as mais adequadas, principalmente em mitos como o de Narciso, onde há diversas possibilidades de significação e de aprendizado considerando o cenário e o contexto existencial e material dos leitores.

3.4. O mito de Narciso e seus ecos: variadas dimensões

Para fins de análise e apresentação de um dos textos base da atividade que será proposta, escolhemos o *Mito de Narciso*, um dos mais famosos mitos da antiguidade greco-romana e que permanece vivo na cultura ocidental até os dias de hoje, principalmente na forma de afirmação moral sobre a vaidade e suas consequências. O mito de Narciso conta a história de um jovem de beleza excepcional e que, por isso mesmo, julgava que ninguém era digno de lhe fazer companhia.

Porventura, a leitura do mito de Narciso se apresenta de modo notadamente mais acessível quando cotejada, a título ilustrativo, com as obras homéricas. Contudo, ambos os textos partilham de pontos convergentes. Primeiramente, a moralidade que se pode extrair deles. No caso do mito em análise, a ruína do personagem se deu pela soberba, o exagerado amor-próprio que, ao se desvirtuar, converte-se em desatino. Pela vaidade, desempenhamos ações contrárias à prudência e à lógica, podendo resultar em aniquilação e morte.

O segundo ponto de contato entre o mito de Narciso e as obras de Homero é a experiência humana que transmite conhecimento da própria realidade. Apesar de sua vaidade e sua visão distorcida do mundo, Narciso não se isolou do mundo e de suas condições, exceto em sua mente. Amar-se acima de todas as coisas não o salvou da morte ou lhe conferiu imortalidade. Esse aspecto do mito de Narciso está em sintonia com a noção expressa por Fernando Pessoa (2013) em um de seus *Poemas Inconjuntos*, pelo qual o autor toma consciência de sua limitação, de sua quase insignificância diante de uma realidade que não depende dele para ser e existir.

Segundo Nietzsche (2011), Narciso não entrou em êxtase por sua imagem refletida na água, mas por sua imagem idealizada na imaginação, sendo assim, o autor argumenta que a verdadeira paixão de Narciso era por uma imagem idealizada. De acordo com o autor, essa figura idealizada representa a busca pela perfeição e a realização do potencial humano, que muitas vezes é distorcida pela autoestima e autoimagem.

Já Borges (1994) sugere que Narciso não se apaixonou apenas por sua imagem refletida na água, mas também pela solidão que sentia ao contemplá-la. A imagem refletida, segundo ele, não representava apenas a imagem física de Narciso, mas também seu próprio eu interior. Ao descrever Narciso como um ser solitário e introvertido, o escritor oferece uma perspectiva mais profunda sobre o mito, levantando questões sobre a natureza da identidade e a relação entre imagem externa e interna.

Tais pontos permitem notar a relevância que o mito de Narciso poderia ter na formação intelectual de um aluno, principalmente se estudado em conjunto, em sala de aula. Possuidor da história trazida pelo mito e de sua significação moral e intelectual, o estudante estaria em posse de um arcabouço imaginativo capaz de lhe situar diante de diversas situações da vida. A visão do mundo atual mescla-se com as alusões do mundo grego, assim como aponta Leminski (1998):

O que nos interessa é que o imaginário greco-latino impregnou de tal forma a vida do ocidente que nem notamos quando recorremos a ele. “Jovial” quer dizer “de Jove”, isto é, de Júpiter. “Veneno”, de Vênus, é, na origem, uma poção mágica amorosa. Da mesma origem, “venerar” e “venérico”. “Hermético” é coisa do deus Hermes, o deus sagaz, senhor das interpretações. Nossa linguagem corrente está coalhada de alusões ao mundoso mito grego (LEMINSKI, 1998, p. 60)

Sendo assim, o mito de Narciso traz a percepção da vaidade como um mal que poderia mudar suas ações diante de outras pessoas, por exemplo, desfazendo uma falsa noção de superioridade que é implantada no coração do ser humano pela própria natureza, que é fomentada por uma cultura de massa e de aparências, que já fora exposta há milênios através do mito de Narciso. O indivíduo narcisista tem, por necessidade, a ânsia de estar nos holofotes, logo, fomentando o culto à personalidade esvaziada em um processo de personalização, como explica Lipovetsky (2005):

Esse Narciso contemporâneo não se encontra mais mobilizado diante do seu reflexo, pois nem mesmo tem uma imagem, ele tornou-se uma busca interminável por si mesmo. Encontra-se na órbita de sua individualidade, sem referências, sem unidade, esvaziando de sua identidade, como um “conjunto impreciso”. Desnortado, o novo Narciso é descrito por Lipovetsky (2005) como um ser perdido e fragmentado, vítima de um processo de personalização que torna suas referências do Eu duvidosas e esvaziadas de todo conteúdo definitivo (LIPOVETSKY, 2005 *apud* SILVA e DOMINGOS, 2015).

O esvaziamento do Eu em busca de uma identidade perfeita é abordado em livros posteriores ao mito de Narciso, de maneiras explícitas e implícitas. O conto da *Branca de Neve* — escrito pelos irmãos Grimm a partir de uma tradição oral alemã — tem uma intertextualidade implícita com o mito de Narciso. Além desse conto, existem outras produções literárias que abrangem a temática do Eu centralizado, são elas: *O Retrato de Dorian Gray* (2009) de Oscar Wilde, o conto *O Espelho* de Machado de Assis (2014), o conto *A Primeira Só* (2015) de Marina Colassanti e na obra *Frankenstein* (2018) de Mary Shalley.

Esse fenômeno de “não-originalidade”, chamado por Bloom (2013) de auto influência, acontece dentro da Literatura e outras artes, visto que há transformações ocultas na mente de todo escritor. Transformações que são complexas e que adentram em suas obras de forma inconsciente.

Assim sendo, toda influência mitológica ou não-mitológicas em obras literárias são “labirínticas”, termo cunhado por Bloom (2013), para dar sentido a forma de autodomínio do texto que todo escritor tem, mesmo com os meandros da influência intrínsecos no texto. Esse labirinto é vagueado por esses autores epígonos sem que uma saída para ele seja encontrada, uma vez que a ação do influir está dentro de cada um deles.

O psicanalista Sigmund Freud (2011) também se interessou pelo mito de Narciso e o utilizou para formular sua teoria sobre o narcisismo. Para Freud, a figura de Narciso representa um estágio primitivo do desenvolvimento da personalidade, no qual o indivíduo é dominado pelo desejo de contemplar a própria imagem e satisfazer suas necessidades egocêntricas. Outros autores, como o filósofo francês Michel Foucault (2014), também se referiram ao mito de Narciso para criticar a cultura ocidental e sua obsessão pela imagem e pelo controle do corpo. Em resumo, o mito de Narciso é importante até hoje porque representa uma reflexão sobre a vaidade e a obsessão pela imagem, temas que são relevantes na cultura contemporânea e que continuam a influenciar a maneira como nos relacionamos conosco e com os outros.

Além do mito de Narciso, iremos discorrer sobre o texto de Machado de Assis (2014), que tem o formato de conto e chama-se *O Espelho*. Como supracitado, esse texto tem referências claras ao mito de Narciso e se desenvolve em torno do personagem Jacobina, um homem que após uma vida de ascensão social e riqueza, começa a refletir sobre sua aparência envelhecida. O texto é uma obra-prima da literatura brasileira, rica em sutilezas e simbolismos que ilustram o conflito interior do protagonista.

A narrativa se desenrola por meio da interação de Jacobina com o seu espelho, o qual ele utiliza como uma espécie de bússola para a sua vida. O espelho, por sua vez, ganha vida própria ao adquirir a capacidade de falar com o personagem, provocando uma reflexão intensa sobre a passagem do tempo e a finitude humana.

Machado de Assis (2014) utiliza uma linguagem rebuscada e sofisticada para retratar a complexidade da psique humana, destacando a questão da vaidade e da obsessão com a aparência. O espelho, por ser uma metáfora do ego, é o objeto de desejo de Jacobina, e a sua interação com ele revela uma série de reflexões profundas sobre a vida, a morte e a existência humana. No final do conto, Jacobina se confronta com a própria imagem envelhecida no espelho, é levado a uma profunda reflexão sobre o seu próprio destino. O conto, portanto, é uma obra-prima da literatura que trata de temas universais, como a vaidade, o tempo e a finitude humana, permanecendo relevante e atual mesmo após mais de um século de sua publicação.

A relação entre o conto *O Espelho* (2014) Machado de Assis e o mito de Narciso também pode ser vista em relação ao papel do espelho em ambas as histórias. No mito de Narciso, o espelho é a água onde o jovem vê sua própria imagem. Já no conto de Machado de Assis, o espelho é um objeto de reflexão que permite que Jacobina se veja de maneira clara e realista. Em ambos os casos, o espelho é um símbolo da reflexão sobre si mesmo e a vaidade que pode surgir a partir dessa reflexão.

Além disso, em ambas as histórias, a obsessão pela imagem é retratada como algo que pode levar à alienação e ao isolamento do mundo ao redor. Narciso fica tão obcecado com sua imagem refletida que ignora tudo ao seu redor, inclusive a bela ninfa Eco, que se apaixona por ele. Da mesma forma, Jacobina se enxerga como superior aos outros e não consegue se relacionar com as pessoas de maneira autêntica.

Em resumo, a relação entre o conto *O Espelho* (2014) de Machado de Assis e o mito de Narciso é uma reflexão sobre a vaidade, a obsessão com a imagem e a importância de encontrar um equilíbrio saudável entre a autoestima e a aceitação da finitude humana. Ambas as histórias alertam para os perigos da obsessão com a aparência e a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a vida e as questões mais importantes que vão além da imagem da aparência física.

Ao discutir o mito de Narciso em sala de aula, a partir de adaptações como *O Espelho* (2014) de Machado de Assis, os alunos podem refletir sobre a importância de valorizar a si mesmos sem cair no extremo da vaidade e do egoísmo. Eles podem ser incentivados a pensar sobre como as mídias sociais e a cultura da imagem podem afetar sua percepção de si mesmos e como podem ser usadas para reforçar uma ideia de beleza ou identidade estereotipada. Além disso, o mito de Narciso pode ser usado como uma oportunidade para discutir a arte e a literatura clássica, explorando o papel que as histórias antigas desempenham na cultura e na identidade de uma sociedade.

3.5 Uma discussão sobre ensino de literatura e uma sequência didática

A Literatura é uma disciplina fundamental dentro do currículo escolar e por sua magnitude, demanda dos professores o oferecimento de um ensino que privilegie a plena compreensão da obra literária. Contudo, é perceptível que muitas vezes, o estudo da Literatura se restringe a abordagens históricas ou a aspectos extraliterários, negligenciando a obra literária em sua essência genuína. Tal postura, conforme destacado por Todorov, pode comprometer a formação crítica e estética do aluno, impedindo-o de estabelecer um diálogo autônomo e enriquecedor com a obra literária. Segundo Todorov (2009):

(...) o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma "disciplinar" e institucional (TODOROV, 2009, p.10)

Nesse trecho do livro *A literatura em perigo*, de Todorov (2009), o autor está argumentando que há um perigo na forma como a literatura é ensinada nas instituições educacionais. Segundo ele, muitas vezes, em vez de os estudantes entrarem em contato diretamente com os textos literários, eles são introduzidos à literatura por meio de crítica, teoria ou história literária. Essa mediação pela forma "disciplinar" e institucional, de acordo

com Todorov, pode levar os estudantes a não experimentarem a literatura em sua forma mais autêntica e visceral, mas sim de uma maneira mais distante e abstrata.

Em outras palavras, os estudantes podem ficar mais preocupados em entender a teoria por trás dos textos literários do que em apreciar a própria literatura. Isso pode ser prejudicial, pois a literatura é uma forma de arte que deve ser apreciada por si só. Além disso, quando os estudantes são apresentados à literatura de forma tão indireta, podem perder a oportunidade de desenvolver uma conexão pessoal com os textos e com os temas que eles abordam. Assim, Todorov está alertando sobre o risco de a literatura se tornar uma disciplina desvinculada da experiência estética e literária, mas em vez disso ser apenas um objeto de estudo intelectual.

Segundo Cosson (2014), a melhor forma de ensinar literatura é através de uma abordagem que valorize a leitura e a interpretação crítica de textos literários. Essa abordagem deve enfatizar o papel ativo do leitor na construção de significados a partir da leitura, em vez de transmitir um conhecimento acabado e pronto sobre a obra.

Para Cosson (2014), o ensino de literatura deve partir da premissa de que a leitura literária é uma experiência estética e subjetiva, que envolve o leitor em uma relação singular com o texto. Por tal motivo, é importante que o professor proporcione aos alunos um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre a obra, em que cada leitor possa expressar sua própria interpretação e trocar ideias com os colegas.

Além disso, o escritor defende que o ensino de literatura deve estar sempre conectado com a vida cotidiana dos alunos, relacionando as obras literárias com as questões sociais, culturais e históricas que permeiam seu universo. Isso contribui para tornar a leitura significativa e relevante para os estudantes, além de estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor.

Em resumo, a melhor forma de ensinar literatura, segundo a autora, é aquela que promove uma relação ativa e crítica do leitor com a obra, conectando-a com a vida cotidiana e estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo. Com isso, apresentaremos uma sequência didática nos moldes que a teórica aborda.

Segundo João Wanderley Geraldi (2003), a sequência didática é uma metodologia de ensino que parte da ideia de que o aprendizado não é linear, mas sim um processo

construído a partir das relações estabelecidas entre o professor, o aluno e o conhecimento. Na perspectiva de Magda Soares (2009), a sequência didática é um conjunto de atividades planejadas pelo professor com o objetivo de desenvolver habilidades e competências nos alunos, de modo a promover a aprendizagem significativa.

Para Cosson (2014), a sequência didática é um conjunto de atividades articuladas que visam ao desenvolvimento de uma habilidade ou competência específica em um determinado campo do conhecimento. Ela é composta por etapas articuladas em torno de um objetivo comum, o qual deve ser claramente definido e comunicado aos alunos.

Dessa forma, a sequência didática é um instrumento de planejamento pedagógico que busca promover a aprendizagem significativa, por meio da organização e articulação de atividades que conduzam o aluno a construir o conhecimento de forma ativa e crítica. É uma estratégia que busca tornar o processo de ensino e aprendizagem atraentes para os alunos.

Além disso, a sequência didática é importante para a realização de uma aula porque ela permite que o professor organize e planeje o ensino de forma estruturada e coerente, garantindo que as atividades propostas estejam relacionadas a um objetivo comum e que sejam adequadas ao perfil e às necessidades dos alunos. Com uma sequência didática bem planejada, o professor pode:

- Organizar os conteúdos de forma mais clara e objetiva, facilitando a compreensão e a retenção de informações pelos alunos;
- Propor atividades que promovam a interação entre os alunos, a construção do conhecimento de forma colaborativa e a aplicação prática dos conteúdos estudados;
- Utilizar recursos variados, como textos, imagens, vídeos e jogos, para enriquecer o processo de ensino e torná-lo mais atraente e significativo para os alunos;
- Avaliar de forma mais eficiente o desempenho dos alunos, verificando se os objetivos propostos foram atingidos e identificando pontos que necessitam de reforço ou aprofundamento.

Pensando nisso, desenvolvemos uma proposta de sequência didática, dividida em duas aulas, que poderá ser utilizada tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, junto a

uma proposta de atividade. Utilizaremos os textos: *o mito de Narciso*, disponível no livro *Metamorfoses* de Ovídio e o conto *O Espelho* (2014) de Machado de Assis. Essa sequência será útil para promover a compreensão do mito de Narciso e sua presença na literatura contemporânea, além de incentivar a reflexão crítica sobre temas relevantes da sociedade atual. Além de promover o desenvolvimento de uma educação literária de qualidade, que visa formar leitores críticos, sensíveis e criativos, capazes de apreciar e compreender a literatura como forma de expressão artística e cultural. Vejamos a prática das teorias supracitadas no texto em uma breve apresentação da sequência didática.

3.6 Sequência didática

Sequência didática
Disciplina: Literatura Tema: Mitologia greco-romana, o mito de Narciso e seus ecos em “O Espelho” de Machado de Assis Conteúdos trabalhados: O Mito de Narciso e o conto “O Espelho” de Machado de Assis Habilidades (BNCC): (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria eo contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

Tempo da sequência didática: Duas aulas de 120 minutos cada

Material necessário: Lápis, papel, espelho.

Aula 1 – Introdução dos textos e interpretação

1. Introdução: Apresente o mito de Narciso para a turma, explicando sua origem e principais características. Discuta a importância do mito na cultura ocidental e seu impacto na literatura e nas artes. Em seguida, apresente o conto "O Espelho" de Machado de Assis como uma adaptação moderna do mito.

2. Leitura do texto: Distribua cópias do conto "O Espelho" para a turma e oriente-os a fazer uma leitura individual. Peça que os alunos destaquem os elementos que fazem referência ao mito de Narciso e discutam suas impressões sobre o conto.

3. Análise da narrativa: Em grupo, discuta a estrutura narrativa do conto e como Machado de Assis faz referência ao mito de Narciso. Analise as escolhas do autor em relação aos personagens, enredo, tempo e espaço. Faça perguntas abertas para incentivar a

participação dos alunos, como "Qual é o papel do espelho na narrativa?" e "Como o conto aborda o tema da vaidade?"	
4. Interpretação do texto: Divida a turma em grupos e peça que cada grupo prepare uma interpretação do Mito de Narciso. Eles podem criar uma encenação teatral, uma apresentação oral ou escrita. Oriente os alunos a relacionarem as características do mito de Narciso com as experiências dos personagens na narrativa.	
Aula 2 – Atividade em sala	
Introdução:	Relembrar conceitos trabalhados na aula passada.
Atividade:	Jogo de reflexão.
Objetivo	Estimular a reflexão sobre a vaidade e a imagem pessoal a partir da análise do conto "O Espelho" de Machado de Assis, conectando-o ao mito de Narciso.
Materiais:	Espelho pequeno.
Passo a passo: Apresente o conto "O Espelho" de Machado de Assis e o mito de Narciso aos participantes. Explique que ambos tratam da vaidade e do culto à imagem pessoal. Distribua papel e lápis para os participantes e proponha a seguinte atividade: cada um deve descrever a sua imagem pessoal em poucas palavras. Depois, devem refletir sobre	

o que essa imagem representa para si e para os outros. É importante incentivar a reflexão sobre a relação entre a aparência física e a personalidade.

Em seguida, peça aos participantes que releiam o conto "O Espelho" de Machado de Assis e identifiquem as semelhanças e diferenças entre a história e as reflexões que eles fizeram sobre a própria imagem. Para isso, sugira que eles respondam às seguintes perguntas:

- O que o personagem principal do conto, Jacobina, busca ao se admirar no espelho?
- De que forma o mito de Narciso se relaciona com a história de Jacobina?
- Qual aspecto do mito e do conto de Machado pode relacionar-se com a nossa vida cotidiana?
- Qual é o desfecho da história de Jacobina e o que ela representa?

Para concluir a atividade, proponha uma roda de discussão para que cada participante compartilhe suas reflexões e as semelhanças que identificaram entre a história de Machado de Assis e as suas próprias reflexões sobre a imagem pessoal. Se possível, peça para que alguns voluntários leiam suas descrições da imagem pessoal feitas no início da atividade e comparem com a história de Jacobina. Opcionalmente, você pode incluir um espelho pequeno na atividade, para que os participantes possam se ver e refletir sobre a própria imagem durante a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi capaz de evidenciar a importância da literatura, em especial do mito greco-romano, para a formação e aprimoramento do letramento literário dos estudantes em sala de aula. Um ponto de relevância primordial diz respeito à linguagem. O termo letramento denota uma característica de suma importância para a linguagem, que é constituída por sua gama de funções. Dessa forma, ela se manifesta em diversos cenários e contextos humanos, configurando-se como um elemento universal e civilizacional na sociedade. Essa propriedade da linguagem deriva não de uma propriedade intrínseca à língua em si, mas sim de uma característica inerente ao ser humano: a incapacidade de transmitir conhecimentos de forma que não envolva um meio material. Com exceção do universo ficcional, parece ser inviável a transmissão de ideias e crenças sem o uso de símbolos.

A natureza da linguagem tem sido objeto de investigação e debate ao longo da história da filosofia e das ciências humanas. Diversas perspectivas e abordagens têm sido propostas para explicar suas características e funções, porém, a diversidade de interpretações não parece refletir uma definição precisa, mas antes expressa um aspecto particular de sua complexidade. Como destaca Todorov (2015), a linguagem é uma forma de comunicação humana que abrange tanto a dimensão cognitiva quanto a social e histórica, assim como a subjetividade e a intersubjetividade, por isso a sua compreensão requer uma análise multifacetada.

Ao considerarmos um ambiente de produção do conhecimento científico, torna-se significativo que a própria natureza deste tipo de saber demanda uma comunicação clara e precisa, não obstante, os distintos contextos em que o discurso é empregado. Tal fato é corroborado ainda pela multiplicidade de linguagens técnicas, peculiaridades linguísticas inerentes a uma profissão ou campo do conhecimento. A exigência de uma linguagem menos flexível deve-se à circunstância de que, embora as realidades referenciadas pela língua sejam idênticas, os signos linguísticos empregados para representá-las não são. Assim, a utilização de signos padronizados permite um entendimento uniforme dentro do domínio, evitando interpretações díspares, as quais, em algumas circunstâncias, podem implicar em consequências fatais. Nas áreas da medicina ou da engenharia, por exemplo, uma ação baseada em um conceito equivocado de uma palavra pode ter desfechos irreversíveis.

Por conseguinte, é importante destacar que há áreas em que a imaginação e a liberdade semântica não só são valorizadas, como também são indispensáveis. Na Retórica, por exemplo, onde o objetivo é persuadir, frequentemente as regras gramaticais devem ser quebradas para que a comunicação seja eficaz. Portanto, a necessidade de se adequar a determinadas formas de expressão que não são consideradas cultas (gramaticais) entra neste contexto. Entretanto, a literatura se sobressai em relação a todas as outras áreas.

A norma culta tende a impedir as variações linguísticas, visando a clareza da comunicação, mas a literatura funciona como um elemento de subversão em um oceano de definições. A possibilidade de variações na língua depende, em grande parte, dos grandes movimentos da literatura. Ademais, a literatura não se destina a definir, mas sim a possibilitar, expandir e enriquecer as formas imaginativas e todas as realidades passíveis de serem apreendidas pelo leitor, o que permite a aprendizagem de outras formas linguísticas. Nesse sentido, Roland Barthes defende o papel libertador da literatura: pela sua própria natureza, ela não tem qualquer obrigação para com a norma culta. Ela não presta contas ao culto da língua, mas é utilizada pelo próprio homem culto para libertar-se das formas gramaticais que ela representa.

Considerando o cenário da literatura, o mito apresenta-se como um ponto ímpar dentro dos gêneros literários, talvez por sua facilidade em utilizar-se de metáforas e linguagem figurativa, o que traz uma carga semântica significativa. Um romance de Balzac, apesar de sua alta qualidade, não é tão figurativo quanto, por exemplo, o mito de Narciso, o que reduz significativamente as suas possibilidades de interpretação. Além disso, o mito expressa uma realidade como uma transmissão, isto é, através dele é possível apreender tradições, culturas e decisões que foram tomadas no passado diante de cenários que são universais para a humanidade, como a avareza e o ufanismo. Por outro lado, outros gêneros literários, como o romance, possuem também esse valor, mas não possuem a finalidade de transmitir tradições, e sim de representar determinadas situações humanas. No romance *Madame Bovary*, de Balzac, a personagem principal representa um tipo de ser humano identificado por Balzac que não possui a intenção de ensinar o leitor a viver de maneira igual ou diferente. O mito, por outro lado, possui essa característica de *transmitir* o que deve ou não ser feito em um caso que se crê realmente ter acontecido.

Considerando isto, o valor do mito no processo de letramento literário é considerável e o professor possui um papel fundamental na orientação das leituras, contextualização e

entendimento que os leitores fazem deles. Nesse sentido, as sequências de Cosson dão certa ordem e disciplina a algo que, muitas vezes, parece arbitrário. Saber como trabalhar textos literários em sala de aula é indispensável para que o processo de letramento literário surta o efeito pretendido, principalmente quando falamos da utilização de mitologias. Para auxiliar o professor, podem ser utilizadas adaptações dos mitos que tornem a leitura mais leve e mais fácil para os alunos. Alguns mitos, como o de Narciso, são de fácil leitura. Por outro lado, um livro como *Ilíada* exige um preparo considerável do leitor, nesses casos as adaptações literárias exercem um papel indispensável.

O letramento literário é um ponto importante na imaginação dos alunos porque a literatura tem o poder de estimular a criatividade e a imaginação, além de proporcionar o acesso a diferentes visões de mundo e a possibilidade de explorar novas experiências e perspectivas. Ao entrar em contato com obras literárias, os alunos são convidados a imaginar e a criar mundos, personagens e situações, o que pode ajudar a desenvolver sua capacidade de pensar de forma crítica e criativa. Além disso, a literatura pode ser uma fonte de prazer estético, despertando emoções e sentimentos que podem enriquecer a vida dos alunos. Através da leitura de obras literárias, os alunos podem entrar em contato com outras culturas, épocas e formas de pensamento, ampliando seu repertório cultural e sua compreensão do mundo.

O letramento literário também pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de compreender o outro, já que a literatura frequentemente aborda temas como a complexidade das relações humanas, as questões sociais e as diferenças entre as pessoas. Ao se colocar no lugar dos personagens e explorar suas motivações e emoções, os alunos podem aprender a entender melhor as pessoas à sua volta e a desenvolver uma visão mais ampla e tolerante da diversidade humana. Assim, o letramento literário é uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos, criativos, empáticos e culturalmente informados, capazes de lidar com as complexidades da vida em sociedade de forma mais consciente e reflexiva.

Além de exercitar a imaginação, o letramento literário serve para que os alunos estejam mais informados sobre diversos aspectos da cultura e da sociedade. A literatura é uma das formas mais ricas de expressão humana, e por isso, é capaz de transmitir informações sobre história, política, filosofia, psicologia, entre outras áreas do conhecimento. Ao ler obras

literárias, os alunos podem ter acesso a diferentes contextos históricos, culturais e sociais, permitindo-lhes compreender melhor a realidade que os cerca.

Além disso, a literatura é capaz de apresentar diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, o que contribui para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento da empatia e da tolerância. A literatura também é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação dos alunos. Ao ler e interpretar textos literários, eles ampliam seu vocabulário, sua compreensão de estruturas gramaticais e sua habilidade de escrita. A leitura de diferentes estilos literários também ajuda a desenvolver a capacidade de adaptação a diferentes registros linguísticos. Portanto, o letramento literário é um ponto importante na imaginação dos alunos e também na sua formação cultural e social, contribuindo para a ampliação do conhecimento e da capacidade de comunicação.

O trabalho também mostra como lidar com adaptações de obras literárias, torna-se importante porque permite que os alunos possam compreender a multiplicidade de interpretações que uma história pode receber, de acordo com as diferentes perspectivas adotadas por cada autor. Além disso, as adaptações literárias também podem trazer à tona questões atuais e relevantes, que muitas vezes não são abordadas na obra original. No caso específico do mito de Narciso, a sua adaptação em outras obras literárias pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as diversas camadas de significado que essa história pode conter, além de estimular a sua criatividade e imaginação. Um exemplo disso é o conto "O espelho" (2014), de Machado de Assis, que pode ser considerado uma adaptação do mito de Narciso. Ao trabalhar com essa obra, os alunos podem explorar temas como vaidade, autoimagem e reflexão sobre si mesmo, que são presentes tanto no mito original quanto na adaptação feita por Machado. Dessa forma, o trabalho com adaptações literárias pode ser uma excelente estratégia pedagógica para aprimorar o letramento literário dos alunos, ajudando-os a compreender melhor as obras literárias em suas diversas formas e significados e estimulando o seu interesse pela leitura e pela literatura em geral.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2012. ARISTÓTELES. **Política**. 3 ed. Pontinha: Nova Vega, 1998.
- ASSIS, Machado de. "O Espelho". In: **Várias histórias**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1896. p. 183-187.
- ASSIS, Machado de. **"Várias Histórias"**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1896.
- BARTHES, R. **Aula.1**. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- BLOOM, Harold. **A anatomia da influência** – Literatura como modo de vida. Trad. Ivo Korytowski e Renata Telles. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- BORGES, Jorge Luis. O Jardim dos Caminhos que se Bifurcam. In: **Ficciones**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1944.
- BRANDAO, J.S. **Mitologia Grega**: Volume 1. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. 1 ed. São Paulo: Palas Athena, 1991.
- COLLINGWOOD, R.G. **Speculum Mentis**: o mapa do conhecimento. 1 ed. Campinas: Kíron, 2020.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: fundamentos, práticas e reflexões. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FORMIGA, G. **Adaptação de clássicos literários**: Uma história de Leitura no Brasil. Doutorado em Letras – Centro de ciências humanas, letras e artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003. LEMINSKI, Paulo. **Anseios Críticos 2**. Curitiba: Criar Edições LTDA, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Trad. Therezinha Monteiro Deustsch. Barueri: Manole, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Editora Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOUGUÉ, C. **Suma Gramatical da Língua Portuguesa**: Gramática Geral e Avançada. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

OVIDIO. **As Metamorfoses**. Trad. David G. Jardim Junior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1983.

OVIDIO. **Metamorfoses**. Trad. Manuel Maria Barbosa du Bocage. São Paulo: Hedra, 2000.

PESSOA, Fernando. **Poemas Inconjuntos**. Edição de Jerónimo Pizarro. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2013.

PLATÃO. **Teeteto**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SÃO VITOR, Hugo de. **Didascalicon**: a arte de ler. Trad. Tiago Tondinelli. Campinas: VideEditorial, 2015.

SIGMUND, Freud. **O ego e o id**. Editora Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Taíssi Alessandra Cardoso da; DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. Reflexos do eu: simulação e narcisismo na literatura contemporânea de autoficção. **Intercom – Sociedade 51 Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R.J; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. In: COELHO, S.M (org.). **Conteúdo e didática de alfabetização**. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Mmeira. Rio de Janeiro: Difel, 2009

ANA CAROLINE LOPES DOS SANTOS COSTA

TODOROV, T. **A Conquista da América:** A Questão do Outro. São Paulo: Martins
Fontes, 2015.