



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ALDENORA MÁRCIA CHAVES PINHEIRO CARVALHO



*A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de
poder na sala de aula para a formação do leitor literário*

As Fiandeiras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ALDENORA MÁRCIA CHAVES PINHEIRO CARVALHO

**A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de poder
na sala de aula para a formação do leitor literário**

São Luís
2012

ALDENORA MÁRCIA CHAVES PINHEIRO CARVALHO

**A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de poder
na sala de aula para a formação do leitor literário**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

São Luís
2012

ALDENORA MÁRCIA CHAVES PINHEIRO CARVALHO

**A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de poder
na sala de aula para a formação do leitor literário**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Cultura e Sociedade da Universidade
Federal do Maranhão – UFMA para obtenção
do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovado (a) em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Fernando Manzke (Orientador)
Professor Adjunto do Departamento de Educação I
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa
Professora Associada do Departamento de Letras
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Professor Adjunto do Departamento de Letras
Universidade Estadual do Piauí

Ao meu pai, Belo Pinheiro (*in memoriam*),
presente em todas as minhas reminiscências.

AGRADECIMENTOS

Tudo a Deus, a palavra que se tornou carne e viveu entre nós.

Ao prof. Dr. José Fernando Manzke, pela orientação solidária.

À profa. Márcia Manir Feitosa pelas contribuições no exame de qualificação.

À Unidade Integrada “Giorcelli Costa” cenário de pesquisa e aprendizado.

Aos meus pais, Belo Pinheiro (*in memoriam*) e Nita Pinheiro, leitores que me ensinaram dentre tantas outras, a arte da leitura e me proporcionaram uma vida cheia de riso e leveza.

A todos os meus irmãos, especialmente Josilene Pinheiro-Mariz, Patrícia Pinheiro Menegon e Carlos Márcio Pinheiro absolutos no meu coração de caçula.

Aos meus sobrinhos amáveis, principalmente João Gabriel cujo sorriso ingênuo foi capaz de aliviar muitas dores.

Ao círculo mais amplo de familiares, amigos, professores e colegas da 2ª turma do Mestrado Cultura e Sociedade.

E, finalmente, àquele que constrói comigo uma história tecida por muito amor e riso, Hernani Carvalho.

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

Ítalo Calvino

RESUMO

A formação do leitor literário em classes de EJA a partir da leitura de mitos clássicos é uma pesquisa que reúne como principais categorias de análise, o currículo e a prática na modalidade EJA, a presença da Literatura na escola básica e o livro didático de Língua Portuguesa da EJA, com vistas a investigar as relações de poder que se estabelecem na sala de aula. Esta pesquisa analisa o funcionamento da EJA a partir da pesquisa de campo realizada na Unidade Integrada “Giorcelli Costa” da rede estadual de ensino descrevendo as atuais perspectivas curriculares e estruturais dessa modalidade da Educação Básica. Investiga também a ausência de textos literários, especificamente textos clássicos nos livros didáticos de Língua Portuguesa com vistas à dessacralização do texto literário nessa modalidade de ensino evidenciando a cadeia de relações de poder quando da institucionalização da Literatura e da formação do leitor literário na EJA; para tanto, apresenta como fundamentação as contribuições teóricas de Cosson (2006), Martins (2006), D’Onofrio (2007), Kleiman (2011) e Eagleton (2011) sobre a Literatura e a leitura do gênero narrativo e ainda, Foucault (2010), Bourdieu (2004), Goodson (2007) sobre as relações sociais e culturais dos grupos que reproduzem os discursos na sociedade. Para além de aclimatar e descrever os atributos das figuras mitológicas por meio de Eliade (2010), Vernant (2006) e Brunel (2005), esta pesquisa analisa em linhas gerais, certas constantes acerca da Mitologia Grega destacando a origem, a vitalidade e a tipologia do mito, em particular o mito literário. A leitura de mitos clássicos na modalidade EJA é proposta aqui numa perspectiva dialógica buscando investigar de que forma o livro didático de Língua Portuguesa funciona como mecanismo de controle do discurso visando à formação do leitor literário na EJA.

Palavras-chave: EJA. Literatura. Mitologia. Leitura literária.

RESUMEN

La formación del lector literario en las clases de Educación para Jóvenes y Adultos a partir de la lectura de los mitos clásicos de la Mitología Griega es una búsqueda de la intervención de los libros de la Lengua Portuguesa en una relación de poder compleja que se establece en el aula. Esta investigación analiza el funcionamiento de la Educación de Jóvenes y Adultos en una pesquisa de campo realizado en la Unidad Integrada "Giorcelli Costa" de las escuelas públicas, describe aún las actuales perspectivas estructurales y curriculares de este tipo de educación básica. También se investiga la ausencia de textos literarios, en concreto los textos clásicos en los libros de la enseñanza de la Lengua Portuguesa destinadas a la abertura del texto literario en esta modalidad de enseñanza que muestra la cadena de relaciones de poder y la institucionalización de la Literatura aunque la formación de lectores literarios en la Educación de Jóvenes y Adultos, para tanto se presenta por la base teórica la contribución de Cosson (2006), Martins (2006), D'Onofrio (2007), Kleiman (2011) y Eagleton (2011) sobre la literatura y la lectura del género narrativo y sin embargo, Foucault (2010), Bourdieu (2004), Goodson (2007) sobre las relaciones sociales y grupos culturales que reproducen los discursos en la sociedad. Además de aclimatarse y describir los atributos de figuras mitológicas por Eliade (2010), Vernant (2006) y Brunel (2005), esta investigación analiza las constantes generales acerca de la mitología griega que destacan el origen, la vitalidad y la tipología del mito, en particular el mito literario. La lectura de los mitos clásicos en el que aquí se propone perspectiva dialógica EJA tratando de investigar cómo el libro didáctico de la Lengua Portuguesa funciona mientras un mecanismo para controlar el discurso dirigido a la formación del lector literario en la EJA.

Palabras llave: EJA. Literatura. Mitología. Lectura literaria.

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado.....	30
Figura 1. Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa -“Direitos Humanos”	85
Figura 2. Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa - “Homossexualidade”.....	85
Figura 3. Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa - “Homossexualidade” e “Guerra”.....	86
Figura 4. Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa -“Pluralidades”.....	87
Ilustração 2. A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado	88
Ilustração 3. A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado.....	95
Gráfico 1. Expectativa e experiência de leitura do aluno da EJA.....	98
Gráfico 2. Reações do aluno no ato de leitura em aula de Língua Portuguesa....	99
Gráfico 3. Expectativa e experiência de leitura do aluno da EJA.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEJA – Coordenação da Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDLP – Livro didático de Língua Portuguesa

LD – Livro didático

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de São Luís

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do MA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O LEITOR LITERÁRIO NA EJA	19
2.1 Currículo e prática na Educação de Jovens e Adultos	24
2.2 O livro didático no letramento e na alfabetização	35
2.3 A cultura do livro didático no currículo	41
3 A LITERATURA INSTITUCIONALIZADA	44
3.1. O gênero narrativo e a leitura literária	48
3.2 Percursos para a leitura literária	51
3.3 Mito e letramento	57
3.4 Do Mito ao mito literário	62
3.4.1 A tipologia dos mitos.....	66
3.4.1.1 O verdadeiro mito: uma explicação para a criação da vida.....	68
3.4.1.2 Mitos exemplares: o aprimoramento da criação.....	71
3.4.1.3 Mitos heroicos e outros tipos.....	75
4 A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA	79
4.1 Leitura, discurso e poder na EJA: embate com o livro didático	83
4.2 Antes de ler, é preciso conhecer: analisando o público da EJA	97
4.3 <i>Eros e Psiquê</i>: aprendendo com os deuses a arte de amar	101
4.4 Itinerários para a leitura do mito clássico	103
4.4.1 Pré-leitura: da presença do mito na experiência do aluno.....	104
4.4.2 Leitura: do significado e valor do mito.....	109
4.4.3 Pós-leitura: da resignificação do mito.....	112
4.5 Tentativa de síntese sobre a formação do leitor literário na EJA	114
5 CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é a representação de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola ou fora dela. Assim, a EJA tem como principal objetivo auxiliar na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa e menos desigual. Enquanto modalidade da educação básica, conforme expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não se restringe apenas ao âmbito da alfabetização, antes apresenta função e abrangência maior.

Sabemos que a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos – doravante EJA – é um problema que passa por diferentes ordens e vai desde a ausência de bibliotecas nas escolas, que ainda oferecem essa modalidade de ensino, até a estrutura curricular que não prioriza a leitura literária para esse público especificamente. Nessa esfera, o objetivo desta pesquisa é investigar a formação de leitores literários em classe de EJA a partir da reflexão sobre as relações de poder que ocorrem na sala de aula.

Para que os dados encontrados façam sentido, no entanto, torna-se necessário refletir para além das demandas conjunturais e das questões teóricas que contribuem para a compreensão da complexa formação de leitores literários em classe de EJA e situá-los num contexto mais amplo. Dentre essas questões está a pertinente discussão acerca de determinados conceitos e metodologias adequadas para o ensino e consequente aquisição dos códigos de linguagem oral e escrita dos alunos da EJA. Conceitos e metodologias que já estão cristalizados e que, de alguma forma, contribuíram para o adensamento das ideias que originaram este trabalho.

Consideramos, assim, que reunir em uma pesquisa categorias de análise tão distintas, porém, com variáveis muito associadas é, sem dúvida, um intenso desafio a enfrentar. Por essa razão, enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, delimitamos tais associações com vistas a manter uma unidade temática dentro da linha de pesquisa Cultura, Educação e Sociedade.

Ancorados nessa perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida a partir do estabelecimento de três categorias como referenciais de análise. São elas: o aluno leitor

na EJA, o currículo vinculado à prática pedagógica, o livro didático de Língua Portuguesa e a leitura de mitos clássicos.

As reflexões oriundas dessas categorias foram problematizadas e conceituadas a partir das contribuições teóricas de Cosson (2006), Colomer (2007, 2003), Kleiman (2011), Martins (2003), D’Onofrio (2007) e Eagleton (2011) sobre a Literatura e a leitura do gênero narrativo e ainda Foucault (2010, 2009), Bourdieu (2010, 2004), Silva (1999), Goodson (2007) e demais aportes teóricos que foram de fundamental relevância no levantamento de questionamentos e também na tentativa de resolução de conflitos resultantes da relação entre as categorias investigadas. Para além de aclimatar e descrever os atributos das figuras mitológicas por meio de Eliade (2010), Vernant (2006) e Brunel (2005).

Para a área de EJA, as pesquisas visam compreender melhor a prática pedagógica aplicada ao universo do aprendiz adulto e têm à sua disposição diversos resultados de estudos já publicados, com práticas revisitadas e conceitos ampliados. Dentre essas pesquisas podemos citar a série *Estudos em EJA* do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, da Universidade Federal de Minas Gerais. Sob a coordenação dos professores pesquisadores Leôncio Soares e Marina Pereira foram publicados *Aprendendo com diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos* (2006), também, *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (2006), ainda, *A construção do letramento na educação de Jovens e adultos* (2006) e *Diálogos na educação de jovens e adultos* (2006). Ressaltamos que atualmente, tais pesquisas são realizadas por meio de modalidades qualitativas, pois revelam com maior clareza as descrições elaboradas a partir de análises feitas sobre a observação dos fenômenos característicos da EJA.

Escolhemos, por essa razão, elaborar uma pesquisa qualitativa envolvendo a obtenção de dados descritivos, adquiridos por meio do contato direto com o fenômeno pesquisado. Por esse motivo, esta pesquisa apresenta um enfoque onde o processo de formação do leitor literário na EJA é mais evidenciado do que o produto da pesquisa, que resultou na proposta de leitura de mitos clássicos. Igualmente, se preocupa em investigar e expor a perspectiva e experiência dos participantes quando do percurso da leitura literária em sala de aula.

Para alcançarmos os objetivos propostos, adotamos para a realização deste trabalho a pesquisa qualitativa do tipo descritivo-interpretativo. Nesse percurso metodológico, a análise dos dados coletados não pretendeu reduzir-se à mera descrição,

antes buscou, sobretudo, percebê-los e explicá-los, a partir da sua relação com a perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conforme previsto no percurso da pesquisa, objetivamos caracterizar com maior precisão o fenômeno estudado a partir de sua natureza, buscando conhecê-lo sob diferentes ângulos e nas mais variadas situações e relações com a vida social.

Assim, os questionários, os livros didáticos de Língua Portuguesa, a proposta metodológica para a modalidade EJA e a intervenção na sala de aula constituíram-se como instrumentos utilizados na pesquisa para garantir a triangulação dos dados. Por essa razão esta pesquisa tem características de pesquisa ação, uma vez que a intervenção na prática da sala de aula foi direta.

Neste estudo utilizamos para a coleta do corpus dois questionários pré-elaborados com questões sobre as expectativas e experiências de leitura do aprendiz jovem adulto e sobre as reações no ato de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, por meio da observação científica dos referidos documentos, foi possível conhecer, compreender e interpretar os dados empíricos para melhor descrever a realidade do contexto da investigação.

Partindo dos objetivos propostos, o contexto selecionado para a investigação refere-se às turmas de 4ª etapa do II segmento que corresponde às 7ª e 8ª séries¹ do ensino fundamental da Unidade Integrada “José Giorcelli Costa” da rede pública estadual no município de São Luís - Ma. A leitura do mito clássico foi a atividade proposta para os alunos da EJA e abordou, a partir das inferências desses alunos, a observação de quais fatores interferiram e/ou contribuíram na construção dos sentidos.

Com base nesse percurso, pretendemos investigar a formação do aluno leitor estabelecendo um estudo sobre livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) *versus* a formação do aluno leitor, especificamente no tocante às relações de poder que se estabelecem no ambiente heterogêneo da sala de aula. Buscamos, ainda, descrever como se dá a complexa formação do aluno leitor jovem-adulto devido à escolarização da leitura dos gêneros trabalhados sistematicamente na escola.

Pretendemos, assim, a partir da leitura de mitos clássicos greco-romanos, trabalhar o gênero narrativo em classe de EJA com vistas à formação do leitor literário. Buscamos ratificar a ideia de que o conhecimento dos mitos está relacionado ao conhecimento de tema, formas e estruturas simbólicas que dizem respeito a conflitos e

¹ Referimo-nos à nomenclatura utilizada para descrição do Ensino Fundamental da EJA na Resolução nº 144/2006 - CEE

motivações essenciais para o homem. Assim, a busca por respostas que expliquem a origem e a existência das coisas são inquietações que sempre cercaram o homem de todas as épocas e de todas as idades.

A escolha pelo gênero narrativo e, especificamente, a narrativa mítica greco-romana se deu por se tratar de narrativas que contam, expõem, descrevem, relatam histórias de conflitos inerentes à natureza humana, representados por deuses, semideuses, heróis e monstros míticos. Nesse sentido, escolhemos os mitos não como estudos de um fenômeno local e temporal, antes como a possibilidade para o conhecimento de uma resposta simbólica do homem diante da sua natureza interna e externa. Por essa razão, embasados nessa perspectiva, apresentamos o mito clássico como elemento para a formação do leitor literário em classe de EJA.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que o texto literário levado à sala de aula pode se tornar um meio para a ampliação do conhecimento de mundo numa relação permanente de associação de conceitos e imagens que o aluno já traz consigo quando ingressa na educação institucionalizada. Sabe-se que é nesse processo de interação que as experiências e vivências do aluno jovem ou adulto se tornarão relevantes, permitindo, assim, a influência mútua de fatores afetivos e emocionais, fatores esses que poderão interferir definitivamente na motivação interna do aluno leitor.

Nesse sentido, pretendemos analisar primordialmente o processo de ruptura com a cultura ideológica imposta pelo livro didático de Língua Portuguesa a partir do discurso impresso nas leituras propostas via atividades pedagógicas. A partir dessa inferência, relacionamos as condições formais de acesso à Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pelas escolas, para o ingresso nessa modalidade de ensino e analisamos a presença dos diversos gêneros textuais nos livros didáticos da EJA, identificando a prevalência textual que caracteriza o material didático utilizado nas classes de jovens, adultos e idosos. A partir dessa etapa analítico-descritiva, investigamos a real condição na qual o aluno da EJA se encontra orientado pelo discurso presente no livro didático e as categorias que permitem tal relação.

Acrescemos que a escolha do objeto de investigação ocorreu por questões de formação profissional, mas não podemos suprimir o aspecto subjetivo, uma vez que essa escolha apresenta marcas da vivência em classes de EJA durante nove anos de atuação docente nessa modalidade. Ratificamos, então, que esse aspecto pode justificar o cunho categórico que em alguns momentos a pesquisa parece insinuar não propositalmente. O que seguramente não comprometeu o estabelecimento dos objetivos

e o percurso metodológico, tampouco desanuviou os resultados observados após a intervenção em sala de aula, antes reforçou o princípio da responsabilidade diante do objeto pesquisado.

Com base nesses pressupostos dividimos o trabalho em três capítulos que se complementam essencialmente num plano discursivo que consiste em refletir acerca da formação do leitor literário na EJA. O primeiro capítulo, que descreve o aluno leitor na EJA, aponta breves considerações a respeito do perfil do aluno e as principais acepções acerca do desenvolvimento das atividades de leitura para o aprendiz jovem adulto. Abordamos também a questão do currículo e das práticas pedagógicas voltadas para a EJA e ainda elencamos a ideia da cultura do livro didático como suporte exclusivo na didática das aulas de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo discorreremos sobre a Literatura na escola, inferindo a respeito da escolarização da literatura e o trabalho didático com o gênero narrativo. Elencamos ainda uma possibilidade de percurso para a leitura literária inserindo a narrativa mítica como elemento catalisador para esse processo de leitura. Encerramos esse capítulo introduzindo as principais acepções sobre o mito e uma detalhada classificação textual para fins didáticos.

O terceiro capítulo aborda o cerne da pesquisa na reflexão sobre leitura, discurso e poder em classes de EJA, principiando um embate com o livro didático de Língua Portuguesa e a organização dessas relações de poder. Conforme as categorias analisadas, intentamos identificar o livro didático como mecanismo de controle do discurso para o aluno da EJA. A partir dessa acepção, apresentamos uma breve amostra de dados sobre o objeto da pesquisa, revelando expectativas e experiências com a leitura em sala de aula. Finalmente, por meio da narrativa do mito de Eros e Psiquê, propomos um itinerário para a leitura literária na EJA.

Numa tentativa de conclusão, fazemos uma reflexão acerca da necessidade de atender as particularidades dos alunos jovens, adultos e idosos, ressaltando que, não obstante os entraves que caracterizam o trabalho com esse público discente, são imprescindíveis novos olhares.

Esperamos, assim, contribuir para esse processo dialógico onde a principal tarefa seja a de atentar para determinados padrões de reprodução das esferas sociais. Nesse sentido, é essencial observar a superação das oposições artificiais que na coletividade demarcam o olhar sobre esses aprendizes. Nessa configuração, pesquisar

sobre a formação do leitor literário na EJA é pesquisar também sobre o funcionamento da sociedade na qual estamos inseridos.

2 O LEITOR LITERÁRIO NA EJA

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentam saberes prévios, inatos e também saberes intuitivos quando do ingresso nessa modalidade de ensino. Tais saberes estão centrados tanto nos contextos em que esses jovens-adultos estão inseridos, quanto na cultura escolar que é essencialmente letrada. Nesse processo dialógico, onde predominam as trocas de valores simbólicos, os jovens-adultos manifestam seus conceitos e identidades num amplo conjunto de valores bem antes do ingresso formal no sistema escolar.

A questão da erradicação do analfabetismo no Brasil passa por um processo de interesse das esferas governamentais que decidiu desenvolver projetos voltados para o atendimento desse público discente que, durante décadas, permaneceu à margem das políticas públicas educacionais. Não obstante o propalado investimento em políticas de erradicação do analfabetismo, o Brasil ainda apresenta uma lamentável configuração de país com altos índices de analfabetismo.

Esses dados podem ser constatados a partir dos resultados mostrados nas seguintes pesquisas: *Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos* de Ana Maria Soek (2009), *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares* da pesquisadora Marlene Carvalho (2010), ainda, *EJA: planejamento, metodologias e avaliação* de Jussara Lock (2009), *Letramento em EJA* de Maria Cecília Mollica e Marisa Leal (2009), também, ²*Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la reforma agraria* do pesquisador e coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA da Universidade Federal do Maranhão, Fernando Manzke (2009).

No esforço de transpor esses indicadores, o tema acerca da alfabetização e, mais recentemente, o letramento na EJA têm suscitado diversas questões nas mais variadas áreas da ciência. Dentre as temáticas mais pertinentes desenvolvidas nessas investigações, situa-se a discussão sobre resultados que privilegiam a língua portuguesa e a matemática, sempre abordadas de forma sistemática na educação básica.

² Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos campesinos em assentamentos da reforma agrária.

Faz-se necessário esclarecer que os projetos didático-pedagógicos que focalizam a modalidade EJA privilegiam genericamente as áreas de língua portuguesa e matemática, porque defendem uma ideia muito recorrente quando se fala em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso é ideia corrente afirmar que, no processo de apropriação dos códigos de linguagem oral e escrita, tanto os números quanto as letras são operacionalizados simultaneamente quando da leitura.

Para efeito de exemplificação, temos a associação direta que é feita em cartazes onde é possível identificar, ler e diferenciar, numa mesma operação, letras e números. Observa-se que essa leitura tal como se desenvolve a partir das atividades prescritas no manual do professor pouco contribuem para a formação de leitores. Antes contribuem para reforçar um estereótipo a respeito dos alunos da EJA.

Seria precipitado afirmar que o fracasso da escola, ao longo do processo de formação de leitores literários, esteja atrelado ao desempenho dos educadores na execução dessa tarefa. Também não seria conveniente atribuir essa falha à política de educação na atualidade, uma vez que o problema da formação do leitor não é uma particularidade local. Se observarmos para além das políticas de educação e do trabalho docente, distinguiremos questões que vão desde a distribuição de renda até a penetração dos meios de comunicação e informação mais usuais e modernos que já estão incorporados ao cotidiano escolar.

Nessa configuração, a principal questão a ser suscitada e, longe de suprimir as demais, encontra-se na formação de um leitor que está para além da simples decodificação de sinais gráficos. Nessa esfera discursiva, examinar que tipo de conhecimento se processa quando do encontro entre o aluno leitor da EJA e o texto literário é uma relação que passa por experiências onde o letramento contribui para as relações de sentido que se estabelecem entre texto lido e leitor.

Observa-se que os professores de Língua Portuguesa vêm processualmente acrescentando em sua prática docente a diversidade de textos, porém o mesmo não acontece com a forma de ler. Uma das razões que possivelmente determine isso é o fato de permanecer na esfera escolar o ultrapassado modelo de tratamento do texto: leitura silenciosa, em voz alta, estudo lexical e as questões de interpretações textuais.

Tal cenário é digno de questionamento quando se observa que, nesse modelo de leitura, seguido de atividades tão rigorosamente planejadas, privilegia-se a compreensão e interpretação dos textos como se ambas não estivessem interligadas ao próprio ato da leitura. Ou seja, defende-se a importância da leitura atrelada à imediata

compreensão e interpretação textual como atividades isoladas e processadas a partir de mecanismos distintos do ato leitor.

Para fins didáticos, faz-se necessário estabelecermos uma distinção entre o leitor cabal enquanto sujeito que reúne condições cognitivas para decodificação de sinais gráficos e o leitor literário que vai para além daquilo que está proposto nos códigos de linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a expressão “leitor literário” amplia o conceito usual de leitor e alcança uma esfera de saber que engloba apreensão de sentidos nos mais variados gêneros e que não se limita à simples reprodução bem articulada de ideias encadeadas pelo autor de determinado texto.

Pensar a formação do leitor literário é refletir primeiramente na ampliação dos modos de ler. Nessa esfera, desloca-se progressivamente da leitura restringida à experiência do leitor para uma leitura mais complexa com a inserção de novos elementos até então desconhecidos. Algumas metodologias de ensino da leitura na educação básica orientam para esse percurso gradativo.

Nesse processo gradual, o leitor percorre um caminho semântico que vai de uma leitura mais despreziosa para um texto de caráter cultural e estético que exige dele alguns dispositivos necessários à total apreensão de sentidos. Vale destacar que tais atividades são realizáveis a partir dos objetivos propostos pelo professor para o momento de leitura.

É natural expandir as discussões acerca do processo de letramento em classes de EJA, dado o alcance do próprio conceito que modernamente se tornou lugar comum quando se refere à leitura e escrita nas escolas de educação básica. Em consequência, tende-se a permanecer exclusivamente no plano da gravidade do letramento escolar sem levar em consideração as formas pelas quais esse letramento será assimilado e repassado para a rotina do aluno leitor.

Ou seja, é comum que os professores encarregados de tais atividades desprezem todas as experiências leitoras que o aluno teria oportunidade de manifestar para consolidar esse letramento. Tal atitude é atestada por Colomer (2003, p. 129) quando afirma:

Muitas das obras sobre compreensão e resposta leitora começaram a destacar a necessidade de um contexto educativo de construção compartilhada, na interpretação do texto [...]. A partir daí foi ganhando terreno o argumento de que os livros utilizados na escola não deviam ser avaliados apenas a partir de seus méritos literários, mas também pela oportunidade que ofereciam para discutir, comparar e favorecer a introspecção e a comunicação.

No plano da formação literária, observa-se que seria mais prudente associar a resposta leitora do aluno ao conjunto de valores ou necessidades que o mesmo sinaliza para a escola. Isto porque é preciso considerar que qualquer padrão de ensino literário vai se caracterizar inevitavelmente pela relação que se estabelece entre a proposta de leitura, os objetivos propostos e a metodologia com a qual se pretende alcançar tais objetivos. Sem, contudo, excluir o processo de apreensão de sentidos que o texto desperta no aluno.

Na maioria das vezes, esses elementos são constitutivos do projeto curricular da escola, cabendo aos professores as adaptações mais ajustadas e o correto redimensionamento da proposta básica para o atendimento das necessidades individuais que se concretizam na sala de aula. Tal como se pensa a organização pedagógica é necessário atentar para essas demandas.

As inferências assinaladas até aqui sugerem uma causa apontada por Colomer (2003) como principal fator da inadequação ocorrida quando da leitura literária no contexto escolar que é o aparecimento de um novo perfil de estudante. Poderíamos imergir nessa discussão, dada a amplitude de suas vertentes tão variáveis. Porém, suprimindo as questões de ordem histórica e nos detendo especificamente nos fatores de ordem social, podemos observar as principais modificações que ocorreram na logística que as obras literárias passaram a ter na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

A persistente ideia da escola em criar nos alunos o hábito da leitura é recorrente em qualquer etapa do sistema educacional. Porém, apesar de ser um objetivo louvável, a concretização das atividades de leitura são ineficazes e funcionam como formas controladoras do processo ensino-aprendizagem. Ordinariamente, o que ocorre na educação básica é a leitura para fins quantitativamente avaliativos, o que leva o aluno a desenvolver uma aversão à leitura e, conseqüentemente, uma barreira à leitura literária. Essas e outras acepções estão na base dos questionamentos sobre a formação do leitor literário na educação básica.

Dentre as inúmeras questões suscitadas quando da discussão acerca da formação de alunos leitores na modalidade EJA, ressalta-se a abordagem sobre conceitos e metodologias mais adequadas para o ensino e aquisição dos códigos de linguagem oral e escrita desses alunos. Todavia, não há como suprimir que todas essas ilações transcorrem das práticas executadas e fundamentalmente passam pelo currículo.

A partir dessas noções, delimitamos que os problemas reais observados são: Quais as condições culturais de acesso estabelecidas para ingresso nessa modalidade? O

que leem os alunos jovens e adultos atendidos na EJA? Para quê leem determinados textos ou fragmentos de obras exclusivamente orientados pelo livro didático de Língua Portuguesa?

Portanto, os problemas reais observados nos orientam para a elaboração do seguinte problema científico: as leituras de narrativas míticas nas aulas de Língua Portuguesa na EJA podem colaborar para a ruptura da cultura ideológica do livro didático tradicional, promovendo a formação de leitores literários críticos na Unidade Integrada “Giorcelli Costa”?

Nessa perspectiva, questionamos: Os discursos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA terminam por estabelecer normas para dirigir a percepção do aluno? De que forma esses discursos podem levar à instauração de mecanismos para reprodução de determinadas ideologias acerca da modalidade EJA? Qual a contribuição e relevância da leitura de mitos clássicos em classe de EJA para a comparação do padrão de pensamento do homem antigo em relação ao homem moderno?

A partir dessas inferências, podemos suscitar a hipótese de que a leitura de narrativas míticas pode promover uma ruptura com a cultura ideológica que sugere que os alunos da EJA não sejam leitores críticos e, por isso, estejam definitivamente orientados pela ordem do discurso impressa no livro didático de Língua Portuguesa. Podemos entender que possivelmente essa relação direta se deva ao fato de que o livro seja o mecanismo com o qual o aluno atue diariamente.

Dentro dessa discussão é possível apontar para além de dados sobre letramento e alfabetização, o livro didático que reproduz insistentemente as mesmas temáticas para leitura em aula de língua portuguesa. Porém, cumpre destacar que esses temas não são selecionados por iniciativa da comunidade escolar, tampouco dos alunos, pelo contrário, são orientados por uma esfera maior e, portanto, com mais poder de decisão.

Buscamos, assim, atuar para além do discurso e concretizar neste trabalho uma pesquisa crítica acerca da formação do aluno leitor-literário nas classes de EJA. Por essa razão optamos por elaborar uma proposta de leitura do gênero narrativo que se detenha na valorização do texto literário como fonte de aprimoramento cognitivo para esse público discente.

Para fins didáticos, vale destacar que o mito é usualmente um conceito de sentido amplo e variado. Geralmente refere-se a um relato que fala sobre um mundo

anterior e a respeito de um estado diferente do atual, que diz respeito aos deuses, aos heróis e monstros míticos. A partir desse conceito, o mito, as forças e as divindades telúricas realizam grandes feitos relacionados a crenças, que podem, eventualmente, ser de caráter religioso.

Nesse foco, para além de aclimatar e descrever os atributos das figuras mitológicas, pretendemos analisar, ainda que em linhas gerais, certas constantes presentes na Mitologia Grega, destacando a origem, a função e a tipologia do mito, em particular o mito literário presente nas narrativas míticas. Ainda que inicialmente pareça desnecessária a incursão nos modelos míticos clássicos, consideramos, entretanto, que é a partir de tais modelos que será possível apontar a relação que há entre o discurso mítico e o plano de lições modais para a vida do homem.

Para tanto, parece-nos pertinente tomar como elemento inicial alguns dados oficiais sobre as classes de Educação de Jovens e Adultos, tais como: a caracterização da modalidade de ensino, o funcionamento, o currículo e a prática e demais informações acerca desse público discente. A seguir, e ainda priorizando o aspecto pedagógico, será feita uma análise crítica no que concerne ao uso do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula, bem como se configura a atual escolarização da Literatura.

2.1 Currículo e prática na Educação de Jovens e Adultos

Entende-se por Educação de Jovens e Adultos a modalidade integrante da educação básica destinada ao atendimento de alunos que não tiveram, na idade adequada, acesso ou continuidade de estudo nos ensinos fundamental e médio. A denominação “educação de jovens e adultos” substituiu o termo ensino supletivo da Lei n.º 5.692/71 e atualmente, no Brasil, compreende o processo de alfabetização, cursos ou exames supletivos nos ensinos fundamental e médio. Apresenta, os fundamentos legais na LDBN n.º 9394/96 – Capítulo II – Seção V.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE n.º 699/72 e atribui à EJA três funções básicas: função reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. A partir dessas

atribuições, todos os projetos pedagógicos idealizados para esse público filtram seus objetivos a partir dessas funções.

Quanto aos cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos, estes devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania.

Referindo-se especificamente aos dados obtidos em levantamento realizado junto às secretarias de educação locais, a saber: Secretaria de Estado de Educação do Maranhão - SEDUC e Secretaria Municipal de Educação - SEMED (COEJA/MEC. 2010), constatamos que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos passa atualmente por uma profunda mudança em ambas as esferas no que se refere à reestruturação curricular e obrigatoriedade de ofertas de vagas destinadas a jovens, adultos e idosos.

As classes de EJA existentes hoje são formadas essencialmente por indivíduos que, por questões particulares ou conjunturais, abandonaram a escola antes de completarem o ciclo de educação ou mesmo, em alguns casos, nunca chegaram a frequentar a sala de aula. Apesar de haver dados oficiais acerca da evasão escolar, dos índices de matrículas anuais e das vagas na modalidade EJA, julgamos que tais informações são dispensáveis, uma vez que sempre se baseiam em comparações quando dos programas de governos anteriores.

O primeiro ponto a destacar dentro dessa temática trata da forma de organização da EJA e, a partir deste campo, nos limitaremos a descrever o funcionamento dessa modalidade de ensino. A EJA funciona essencialmente em escolas da rede pública, no turno noturno, com a finalidade de formar alunos desde a alfabetização até a conclusão da educação básica, priorizando jovens e adultos a partir dos quinze anos completos. As classes de EJA são gerenciadas pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – COEJA – da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura.

A Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos organiza as classes do ensino fundamental em quatro etapas com duração de oitocentas horas em cada uma, totalizando assim três mil e duzentas horas ao longo de quatro anos de escolaridade. Dessa perspectiva estabelece-se a seguinte divisão: a 1ª etapa equivale ao 1º ciclo (1ª e 2ª séries), a 2ª etapa equivale ao 2º ciclo (3ª e 4ª séries), a 3ª etapa corresponde ao 3º

ciclo (5ª e 6ª séries) e a 4ª etapa equivale ao 4º ciclo (7ª e 8ª série). Vale ressaltar que a atual estrutura da EJA estabelece o mesmo critério logístico para a organização das turmas no ensino médio, abrangendo toda a educação básica.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é que, para atender a regulamentação da EJA, a escola que oferece vagas para as classes de EJA não deve reter em um segmento o aluno matriculado nessa modalidade, a menos que este não alcance o percentual de frequência indicado pela COEJA.

Apesar de parecer um quadro revelador sobre os dados que caracterizam a qualidade da educação no Brasil, não há como extinguir essa determinação, uma vez que ela nasce de uma esfera maior. Assim, o aluno pode alcançar apenas 25% de frequência real para garantir sua aprovação, pois é imprescindível avaliá-lo quando de sua presença em sala de aula, não importando sua baixa assiduidade. Inevitavelmente, esse percentual evidencia o grande embate entre as políticas de inclusão para erradicação do analfabetismo e os dados que apontam para o alto índice de evasão escolar na educação básica.

Ampliando a discussão para a prática curricular vigente, destacamos que a proposta curricular para a EJA propõe discussões sobre as concepções acerca da aprendizagem, do conhecimento, do apoio didático e da avaliação, sendo que todos esses aspectos são propostos a partir de uma inversão da lógica que tradicionalmente orientou a organização curricular. Assim, percebemos a disposição de uma proposta curricular que não se detém a partir de um conjunto de disciplinas, antes, no conjunto de capacidades a serem construídas e desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de formação.

Por essa razão, a proposta curricular na EJA apresenta orientações específicas para cada área e abordam também questões da sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho, consumo e outros temas relevantes, sem, contudo, sugerir a valorização de uns em relação a outros. Assim, a proposta curricular da EJA, está inserida numa política educacional em que se destacam princípios essenciais como: a necessidade de unidade no processo de formação do aluno/cidadão, o exercício de uma prática escolar voltada para a relação entre escola e sociedade, a participação efetiva da comunidade nas demandas escolares, a necessidade da compreensão de que jovens e adultos precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos é a base para a construção da cidadania e a certeza de que a aprendizagem prescinde do fator idade.

Para compreendermos onde se situam os principais conceitos sobre currículo, buscaremos, numa visão histórica, situar o surgimento das teorias sobre o currículo. Nesse sentido, vale advertir que a expressão *curriculum*, tal como é empregada usualmente nos países europeus, se deu pela influência da literatura educacional americana e, inicialmente, designava apenas um campo especializado de estudos.

Assim, possivelmente as condições associadas à institucionalização da educação massiva permitiram que essa área de estudos se tornasse um campo profissional especializado. Tomaz Silva (1999) afirma que a existência de teorias sobre o currículo está intimamente relacionada a uma espécie de emergência de o “campo do currículo” ser identificado como “campo de pesquisa”.

A partir dessas afirmações, e por se tratar de um conceito relativamente complexo e recente, podemos considerar o currículo conforme aponta Sacristán (2000), não como um conceito, antes como uma construção cultural, isto é, como um modo de organização das práticas educativas. Práticas estas que estão atreladas a um esquema organizacional que pretende disciplinar, ampliar e desenvolver a educação.

Desse modo, falaremos em currículo baseados numa concepção de que ele é o resultado de um conceito essencial para compreender as práticas educativas. Em síntese, “o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada. [...] Relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um sistema social”. (op. cit. p.15)

A ideia de uma teoria do currículo passa por diversas acepções acerca de sua significação e expressa alguns questionamentos sobre o que ensinar e aprender e ainda sobre quais práticas educativas se deve privilegiar no ambiente escolar. Se por um lado há a questão central do currículo quanto à especificação delimitada dos objetivos propostos, procedimentos e métodos para a obtenção de alguns resultados que possam ser mensurados, por outro lado há uma incessante investigação sobre a distinção entre as teorias tradicionais e as teorias críticas do currículo.

Dessa forma, a reflexão acerca do currículo tem espaço permanente nos questionamentos das propostas dos sistemas educacionais, nas pesquisas e na própria teoria pedagógica. Segundo Silva (1999), a ideia de “teoria” é substituída pela concepção de “discurso”, posto que o discurso produz seu próprio objeto, “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”. Desse modo,

um discurso sobre o currículo, ainda que pretenda apenas descrevê-lo, inevitavelmente, produz uma concepção sobre currículo.

Tomado como objeto específico de estudo e pesquisa e, em conexão com o processo de industrialização e suas variantes, o conceito de currículo surgiu na década de vinte do século XX quando da massificação da escolaridade decorrente de movimentos migratórios e apresentava uma aceção racional de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados.

Assim, o modelo institucional para essa concepção de currículo era a fábrica, isto é, segundo os instrumentos da teoria tradicional trabalhados por Bobbitt (1918), em *The Curriculum*, os estudantes deveriam ser “processados como um produto fabril”. E nessa concepção de educação eficiente, ele firmou conceitos conservadores sobre o sistema educacional, embora, àquela época, tentasse intervir para transformar a realidade do sistema. Dentre as aceções de Bobbitt, destacamos:

Que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA apud BOBBITT, 1999, p. 22)

Nesse sentido, Bobbitt, em *The Curriculum*, propunha que a escola passasse a funcionar nos mesmos moldes de qualquer empreendimento mercantilista ou industrial. Nessa perspectiva, o currículo passaria a funcionar como uma ferramenta mecânica, isto é, o sistema educacional definiria seus objetivos baseados no atendimento das habilidades de que a sociedade necessitasse quando da formação das massas operárias.

O modelo proposto por Bobbitt encontrou em Tyler (1949) sua estabilização definitiva trinta e um anos depois. Tal modelo inseria, com novas aceções, a inclusão de fontes que não tinham sido contempladas por Bobbitt, como a psicologia e as disciplinas acadêmicas das áreas das ciências humanas e sociais.

Tomaz Silva (1999) apresenta e descreve o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais, que teve como principal questionamento a compreensão sobre a cultura dominante na crítica literária. Nesse aspecto privilegiou-se a inserção da compreensão sobre as identidades culturais para a concepção de novos paradigmas e adequação do currículo às demandas do sujeito.

Assim, transpondo as teorias tradicionais e a partir dos estudos de Silva sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, temos novas passagens para adentrar no currículo pela via da identidade do sujeito. A partir dessa nova percepção do indivíduo, passou-se a levar em consideração as particularidades dos grupos de representação na organização do currículo escolar. Porém, não há nenhum direcionamento legítimo que privilegie os temas transversais.

Nesse sentido, os Estudos Culturais permitiriam idealizar o currículo como uma esfera de luta em torno da significação e da identidade, isto é, a partir dos Estudos Culturais, “podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.” (SILVA, 1999, p. 134).

Dessa forma, infundida nos Estudos Culturais, seria possível uma equiparação das diversas formas de conhecimento. Nesse sentido podemos inferir a ideia da formação do aluno leitor em classes de EJA na área do ensino de Literatura quando do processo de aquisição desses conhecimentos. A partir dessa concepção, poderíamos associar a ideologia que permeia o currículo e o uso do texto literário na modalidade EJA.

Destaca-se ainda que o pensamento e a estrutura educacional de caráter tradicional foram amplamente questionados na década de 60. Assim, vários autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet produziram diversas renovações nas teorias educacionais que modificariam continuamente a teoria educacional tradicional. Assim, as novas teorias críticas eram “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”, isto é, se opunham às teorias tradicionais que mantinham um caráter de “aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 199, p. 142).

Dentre os conceitos trabalhados nessa nova abordagem sobre o currículo está o ensaio de Althusser intitulado “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, que forneceria mais tarde as bases para as críticas marxistas da educação. O que inicialmente pode parecer uma complexidade serve como elemento revelador das relações de poder que ocorrem no interior das sociedades e contribuem como esquema organizacional para sua permanência e reprodução.

A referência que Althusser faz à educação é de fácil compreensão e permite uma conexão entre educação e ideologia. Assim, para Althusser, a permanência da sociedade capitalista tal como se configura na atualidade se sustentaria por haver mecanismos ou instituições que seriam encarregadas de garantir seu estado atual de

controle. Esquematizando o ensaio proposto por Althusser, teríamos a permanência da sociedade assim representada:

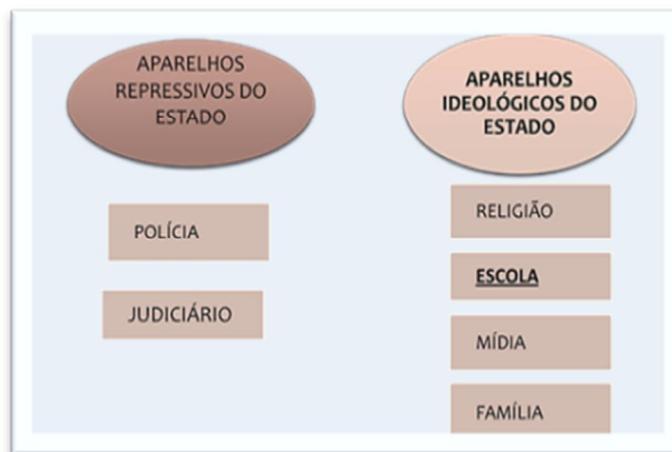


Ilustração 1 – A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado

Isto é, os aparelhos repressivos de Estado – a polícia e o judiciário – exerceriam o controle por meio da força, enquanto que os aparelhos ideológicos de estado – a religião, a mídia, a escola e a família – exerceriam o controle por meio do convencimento, da repressão e da ideologia. Por essa razão, a permanência da sociedade capitalista tal como se revela dependeria da reprodução de seus componentes ideológicos. Essa organização garantiria que a sociedade capitalista se mantivesse tal como se configura na atualidade.

Nesse sentido, é possível elencar ainda que o currículo apresenta determinadas variáveis que podem direcionar os discursos a ele vinculados, porque se observa que foi a partir das diretrizes curriculares que se passou a ampliar as temáticas abordadas no currículo. Tal como percebemos, o currículo ocupa um espaço privilegiado de organizar as direções as quais o sistema educacional precisa percorrer.

Dessa forma é a comunidade escolar que redefine as principais nuances que alimentam o currículo. Essas impressões ou rasgos percorrem um caminho que vai do campo geral até o atendimento específico daquela realidade com a qual ele precisa se conectar, com vistas ao cumprimento de seu papel fundamental que é nortear as ações pedagógicas.

Assim, essas diretrizes na verdade representam uma legitimação daquilo que as propostas curriculares poderiam ou deveriam impor. Obviamente cada proposta curricular apresenta em sua essência uma equivalência discursiva à prática pedagógica

de determinada demanda escolar. Segundo a síntese sobre o princípio da neutralidade do currículo apontada por Manzke (2009, p. 24), temos:

[Há] una relación entre la organización económica de la sociedade capitalista y la cultura, la educación y más específicamente el currículo. Hay una ligazón de la base productiva de la sociedade con la organización curricular [...] El currículo no posee nada de neutralidade ni posee conocimientos desinteresados [...] Su construcción es un processo con motivaciones externas al processo enseñanza aprendizaje y objetivando intereses de las clases dominantes.³

Se observarmos pelo prisma de que o currículo não mantém o princípio da neutralidade, então a escola se constituiria num aparelho ideológico central, isto porque atinge essencialmente toda a população por um período prolongado de tempo e, assim, a escola atua ideologicamente por meio de seu currículo. Nessa esfera, não há como suprimir a presença do livro didático que supostamente pode funcionar como mecanismo de controle do discurso.

Os ensaios de Althusser e, ainda, as contribuições teóricas de Baudelot e Establiet, bem como os pressupostos trabalhados por Bowles e Gintis formaram a base da teoria educacional crítica que vieram a se desenvolver posteriormente e, mesmo sofrendo críticas, as teorias curriculares mais recentes ainda alimentam-se desse espólio. Acreditamos que, não obstante a diversidade crítica a respeito do sistema educacional, é possível observar que existem teorias que foram reformuladas para receber novas designações no campo da educação.

Vale destacar que, atualmente, Sacristán (2000) propôs, num novo plano discursivo, uma sistematização curricular onde apresentou um quadro com oito subsistemas que se inter-relacionam no aparelho educacional que é a escola. A partir de Sacristán (2000), a concepção sobre currículo impetrou uma nova abordagem, porém ampliou o seu espaço de legitimação e controle.

Por essa razão, ampliando os conceitos sobre currículo, bem como sua atuação, ele é concebido hoje numa esfera conceitual sendo formatado dentro de um preceito e “dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. (op. cit. p. 21).

³ [Tem] uma relação entre a organização econômica da sociedade capitalista e a cultura, a educação e, mais especificamente, do currículo. Há uma ligação da base produtiva do currículo e da organização da sociedade [...] O currículo não possui neutralidade tampouco conhecimentos desinteressados [...] Sua construção é um processo com motivações externas ao processo de aprender e ensinar e objetiva aos interesses das classes dominantes.

Para fins didáticos, Sacristán (2000) estabelece que o currículo faz parte de uma multiplicidade de práticas e, por isso, não há como restringir-se exclusivamente à prática pedagógica de ensino, campo que se convencionou associar diretamente ao currículo. Nessa acepção, as diversas ordens que compõem a esfera educativa e que agem diretamente sobre a prática educacional formam o todo que corresponde ao currículo. Sacristán (2000, p. 26) afirma:

Naturalmente, através de todos esses subsistemas, e em cada um deles, se expressam determinações sociais mais amplas, sendo o currículo um teatro de operações múltiplas, de forças e determinações diversas, ao mesmo tempo que ele também, em alguma medida, pode converter-se em determinador das demais. Se o sistema escolar mantém particulares dependências e interações com o sistema social em que surge, não poderia ocorrer o contrário ao conteúdo fundamental da escolarização.

Dessa forma, Sacristán descreve oito âmbitos ou subsistemas para esclarecer o funcionamento do sistema educativo por meio do currículo. Em linhas gerais, são ações “de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação [...] e que enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependente geram forças que incidem na ação pedagógica.” (op. cit. p. 22). Conseqüentemente, como definidor das resoluções em diversas esferas que compõem o todo pedagógico, o currículo legitima em si uma organização que estabelece relações de poder entre esses subsistemas.

Observa-se, assim, que todos os interesses, decisões, crenças e práticas pedagógicas são interligados por múltiplos conceitos, indissociáveis quando da realização do currículo, que é o plano da concretização desses subsistemas. O que a escola faz é se orientar por essa prescrição e, por extensão exigir do professor que ajuste suas práticas às direções do currículo. Nesse aspecto não há nenhuma restrição ao trabalho docente, uma vez que o professor segue os critérios e planos de ações organizados pela disciplina escolar.

Não obstante a função do currículo, é necessário também destacar a relação que se estabelece quando do uso do texto literário em classes de EJA e o ensino-aprendizagem por meio da literatura. Tal relação é uma possibilidade de associar, numa mesma esfera de intencionalidade, campos de conhecimento tão distintos onde subjazem diferentes aportes como o currículo, a demanda social discente, o perfil profissional do professor e o texto impresso no livro didático de Língua Portuguesa. Colomer (2010, p. 117) afirma que:

A ideia de que nenhuma obra, inclusive o livro mais simples, é inocente ideologicamente, tem sido enormemente tentadora para os estudos de literatura infantil, que podem contar com um *corpus* especialmente apto para detectar os reflexos dos valores sociais. Nos livros infantis o poder das relações entre autor e leitor é mais evidente. [...] Tudo isso faz com que o tema ideológico seja um problema especialmente importante nos livros.

Observa-se que as relações entre os textos e as ideologias sociais são indissociáveis. Para Colomer (2010), formar alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Podemos inferir que, dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária pode ser resumida como um processo essencialmente formativo no que se refere ao leitor competente.

A formação do aluno-leitor necessita de um espaço permanente para o debate em busca de novos olhares ou de um enfoque que privilegie o corpo discente. Na base dessa percepção, lembramos o que afirma Kleiman (2011, p. 30), sobre a atenção que se deve ter com o sujeito leitor. Com base nesse aporte, devemos considerar que a leitura “é um processo não linear, dinâmico na interrelação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento, sua experiência”.

A partir dessas afirmações, observa-se que há uma extensa discussão a respeito da leitura literária na escola e, ainda, o estabelecimento de um estudo descritivo sobre tais elementos. Dessa maneira, o texto literário e a formação do aluno-leitor, especificamente no tocante ao uso do livro didático de Língua Portuguesa que se pode utilizar no ambiente heterogêneo da sala de aula, é a base da discussão a se desenvolver.

Nessa perspectiva, ainda persiste uma complexa relação entre a formação do leitor literário, devido à escolarização da leitura nos gêneros trabalhados sistematicamente em sala de aula, e as novas demandas advindas de concepções pós-modernas. Tais concepções atribuem ao aluno um novo universo acadêmico que é o uso cada vez mais agressivo de determinadas tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Não obstante a abrangência e atualidade dessa ideia, na modalidade EJA, esse universo tecnológico ainda é uma representação onírica devido ao baixo grau de acessibilidade e inserção na cultura tecnológica. Talvez, por isso, o livro didático permaneça como único elemento formador do aluno-leitor, o que, inevitavelmente, torna esse livro didático, a partir do currículo, um mecanismo de controle no ensino-aprendizagem.

Numa acepção mais aberta, podemos entender que, na esfera de relações epistemológicas, subjaz uma discussão sem grandes possibilidades de inferências elucidativas, uma vez que há uma enorme abrangência temática pertinente aos campos que permanecem em oposição, o currículo e a modalidade EJA. Segundo Bhabha (2010), por força de relação, compete, a ambas as áreas – ciências humanas e sociais – analisar as principais bipolaridades que constituem os pares organizadores desses conflitos nesses campos de conhecimento.

Que diremos, pois, quando da dessacralização da Literatura por meio da leitura de mitos clássicos em classes de EJA? Uma possibilidade de resposta assertiva, porém igualmente arriscada, é ampliar o espaço de discussão e formação literária, inserindo gradualmente o texto literário no domínio curricular, sem, contudo, suprimir a ideia de Literatura enquanto concepção artística. Porém, essa questão necessita de outro espaço discursivo para além das poucas fronteiras que, na atualidade, ainda resistem nas ciências humanas.

Qualquer tentativa de conclusão sobre as questões referentes ao currículo suscitam inúmeras ideias e estas estarão sempre associadas às distintas concepções, das quais decorre a variedade de formas pelas quais a educação é concebida historicamente. Uma alternativa proposta por Goodson (2007, p. 251) aponta que, “no novo futuro social, devemos esperar que o currículo prescritivo se comprometa com as missões, paixões, e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas.”. E acrescenta ainda:

Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. (GOODSON, 2007, p. 250)

Nesse sentido, compreendemos que todas as discussões e tentativas sistemáticas em busca da inserção integral de textos literários na EJA passam, necessariamente, pelo domínio do currículo, posto que não haja conteúdo programático dentro de determinada disciplina que não esteja atrelado ao currículo. Para além dessas concepções, há ainda uma multiplicidade de inferências teóricas que dificultam a compreensão sobre o currículo dada a natureza de sua abrangência.

Assinalamos, porém, que não obstante a relevância do currículo formal na organização da disciplina escolar, especificamente nesta pesquisa, o currículo não se

configura como categoria de análise, ainda que destaquemos sua importância e valor quando da fundamentação da pesquisa.

Faz-se necessário mencionar ainda que os materiais didáticos e demais recursos que são utilizados na modalidade EJA são elaborados, organizados e distribuídos pela COEJA com a finalidade de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem das secretarias de educação e das escolas que atuam nessa modalidade. Assim, os livros didáticos encontrados nessas classes são elaborados com vistas a suprir a necessidade de formação curricular e não priorizam as leituras literárias para a formação de leitores, que é o objeto de pesquisa quando da elaboração deste trabalho.

2.2 O livro didático no letramento e na alfabetização

Há muitas e diferentes acepções relacionadas à questão da leitura, porém, em comum, permanece apenas a ideia de que ler não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, ler é muito mais complexo do que outras atividades de segunda ordem, tais como: assistir programas de televisão, ouvir músicas ou mesmo escrever pequenos textos e mensagens eletrônicas.

Dessa inferência deriva o conceito de que uma leitura, qualquer que seja o gênero textual, exige o domínio dos códigos da linguagem oral e escrita, bem como suas impressões, além de demandar tempo, concentração, determinação e um relativo conhecimento prévio sobre a temática lida. Não obstante tratar-se da leitura de uma reportagem de jornal, por exemplo, é indispensável que o aluno tenha a seu dispor mecanismos pessoais para compreensão.

A reflexão, nesse sentido, aponta para o fato de que é no texto escrito que desvendamos outras culturas e suas representações. Ou seja, as diferentes tradições e histórias se revelam para o leitor por meio dos registros escritos, só assim é possível compreender, de fato, o sentido da expressão “diversidade” – de ideias, vivências, sonhos, experiências etc.

Talvez, por isso, a leitura seja o objetivo mais importante que a sala de aula tenha a ensinar, paradoxalmente, a maioria das escolas – quer sejam públicas ou privadas – trabalha a leitura exclusivamente com fragmentos de textos presentes nos

livros didáticos de Língua Portuguesa e, ainda assim, quando trabalham com textos literários, muitas vezes são abordados de maneira mecânica e sem sentido para os alunos.

É precisamente com base nessa perspectiva que reside a ideia de que a leitura, para se tornar uma atividade eficiente em sala de aula, é necessário que o texto forneça ao aluno-leitor fatores que possam desenvolver comportamentos distintos como: ler por prazer sem objetivos avaliativos, ler para estudar com vistas às atividades periódicas de sondagem e avaliação e também ler para se informar historicamente. Não importando a que se destina a leitura, não se deveria condicioná-la à aprovação ou reprovação de determinado componente curricular.

Considerando verdadeira a afirmação de que a aprendizagem escolar ocorre quando se estabelece a relação entre professor e aluno com a mediação de determinados conhecimentos e recursos didáticos, é necessário incluir nessa esfera relacional os demais contextos nos quais esses indivíduos se colocam. Assim, aluno e professor são sujeitos ativos que constituem as relações de poder que ocorrem na sala de aula.

Dessa forma, dispostos entre os elementos humanos e materiais, professor e aluno funcionam como sujeitos-autores do processo educativo, portanto como produtores de cultura e também como participantes de um processo permanente de ensinar e aprender. Nesse processo, as experiências e vivências do aluno jovem ou adulto, para além de se tornarem relevantes, permitem ainda a interação de fatores afetivos e emocionais, fatores esses que podem interferir na motivação interna do aluno-leitor.

As considerações apresentadas até aqui permitem inferir que o material impresso de modo geral e, especificamente, quando da elaboração deste trabalho, o livro didático de Língua Portuguesa, ocupa um espaço significativo na tradição escolar brasileira. De fato, independentemente das restrições e críticas quanto ao seu uso e, sob o principal argumento de que condiciona a liberdade do trabalho docente, o livro didático ainda permanece como um dos suportes metodológicos mais utilizados na organização do trabalho pedagógico na atualidade.

Nesse sentido, mesmo admitindo atitudes de resistência ao livro didático, ou ainda, reconhecendo sua utilização às vezes parcial, seletiva ou mesmo reformulada por uma grande parcela de educadores, não há como suprimir a força do livro didático nas definições pedagógicas no cotidiano escolar. Parece-nos relevante destacar que, na EJA,

o uso exclusivo do livro didático está diretamente associado a uma prática pedagógica que abandona até mesmo as orientações propostas nos Projetos Político Pedagógicos.

Para além dessa influência, não se pode suprimir a ideia de que o livro didático de Língua Portuguesa atue decisivamente sobre as experiências de letramento dos alunos. Ressalvamos, porém, que por se tratar de um conceito relativamente novo, a ideia sobre letramento não aborda exclusivamente a aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização. O conceito de letramento trata sobre a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas, conforme afirma Cosson (2006).

Outra importante contribuição teórica para a ampliação do conceito de letramento é proposto por Kleiman (2011) que indica que o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.

Por extensão, podemos inferir que, quando assumimos como objetivo o letramento no contexto escolar, conseqüentemente adotamos, no processo de alfabetização, uma concepção social da escrita, em contraste com a concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Assim, temos que:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2011, p. 20)

Portanto, com base nesses conceitos sobre letramento, concluímos que devem existir vários níveis e diferentes tipos de letramento. Nesse sentido a oposição entre letramento e alfabetização incide necessariamente via livro didático, uma vez que o livro funciona como canal regulador das atividades de leitura e escrita, não obstante a disciplina trabalhada. Portanto, seja na perspectiva da alfabetização, seja na perspectiva do letramento, o livro didático torna-se um potente elemento quando da realização das práticas educacionais curriculares ou sociais.

Os pressupostos a que fizemos referência pretendem contribuir para a ideia de que o livro didático pode constituir um recurso material de organização e controle de muitos aspectos observáveis na prática diária do professor, como, por exemplo: os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos, a ordem metodológica em que eles

devem ser trabalhados com os alunos, os exercícios escritos e demais atividades a serem aplicadas ou ampliadas pelo professor, ainda, os textos a serem lidos e, finalmente, a forma da correção das atividades propostas em cada capítulo.

Nessa perspectiva, quando analisamos a utilização do livro didático de Língua Portuguesa, observamos que são distintos os comportamentos e atitudes dos professores atuantes na educação básica quando se questiona acerca do uso na íntegra do livro. Vale ressaltar que não cabe aqui considerar como adequada ou inadequada nenhuma das posições admitidas pelos professores.

Se para alguns professores o livro didático de Língua e Literatura⁴ serve como recurso exclusivo, outros podem considerar o uso parcial do livro didático, ainda que se retirem destes algumas atividades de escrita e, finalmente, podemos encontrar aqueles que suprimem o livro didático por acharem que o nível textual e curricular é inadequado para os alunos. Essas diferentes acepções se relacionam diretamente a duas questões fundamentais: primeiramente ao surgimento de um discurso contrário ao uso desse material e, depois, às mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD pelo Ministério de Educação e Cultura.

Uma perspectiva ampliada do uso do livro didático aponta historicamente para o final da década de 1970, quando se observou o crescimento de críticas severas à privilegiada utilização do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. O uso exclusivo desse material em todas as aulas passou a ser associado a uma cultura tradicional de ensino que precisaria ser suplantada por apresentar um caráter ultrapassado e questionável.

Por um lado, a utilização integral e exclusiva do livro didático permaneceu agregada a uma suposta desqualificação profissional do docente, e, por outro lado, os livros didáticos passaram a ser rigorosamente criticados pelos professores por apresentarem erros conceituais, também por expressarem preconceitos velados e, ainda, determinadas ideologias questionáveis, revelando, algumas vezes, um ponto de vista parcial, distorcido e comprometido em relação à sociedade.

Importa-nos, entretanto, destacar o fato observado por Magnani (2001) de que, mesmo refratário a tais acepções, o mercado de livros didáticos se expandiu agressivamente. Para o grande número de alunos atingidos pela circulação recorrente

⁴ Os livros didáticos de Língua Portuguesa da educação básica incluem o conteúdo programático de Literaturas de Língua Portuguesa.

dos livros didáticos nas escolas e para os professores que também aprenderam de forma generalista numa abrangente área de estudos, o livro didático aparece como aporte conveniente e se consolida definitivamente no cotidiano escolar.

Tal perspectiva evidencia que o exame dos atuais livros didáticos de língua portuguesa quer sejam *recomendados* ou *recomendados com ressalvas*⁵, indica uma crescente adesão de alguns autores no plano da formação discursiva em relação às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas da Linguística ou mesmo da Psicologia.

Ainda nesse sentido, observamos que se trata, portanto, de conferir um novo caráter ao trabalho docente, ou seja, é possível encontrar nos manuais do professor – parte integrante dos livros didáticos – autores que se autodenominam construtivistas ou socioconstrutivistas e incluem nesses manuais referências explícitas à função da diversidade cultural e textual, e, também, da inclusão no mundo do letramento desde o início do processo de escolarização.

A pertinência dessas afirmações se evidencia quando observamos que de fato as mudanças mais modernas e apreciáveis nos novos livros didáticos de Língua Portuguesa dizem respeito à presença de uma crescente diversidade textual, que se registra inclusive nos livros “recomendados com ressalvas” pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Ou seja, os atuais manuais passaram a privilegiar os gêneros textuais, porém esqueceu-se de adequar o discurso impresso no livro didático no plano da real carência escolar, o que faz com que a leitura literária permaneça distante do aluno leitor. Os períodos destinados à leitura são frequentemente atrelados à interpretação e ao reconto do texto, isto é, as atividades de produção textual sempre aparecem interligadas ao texto lido.

Usualmente, os atuais livros já apresentam textos representativos de gêneros variados, ainda que com graves equívocos ideológicos do ponto de vista cultural. Ainda que veladamente, quando observamos os textos literários ou fragmentos de obras contidos nesses livros, identificamos a ideia central de inserção da Literatura no plano das significações discursivas e, nesse sentido, constata-se uma diferença em relação aos antigos livros tradicionais que não priorizavam a leitura literária.

⁵O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - classifica os livros didáticos em “recomendados” ou “recomendados com ressalvas”, conforme a adequação dos conteúdos programáticos à seleção textual e também a qualidade do material gráfico .

As bases discursivas organizadoras desses conflitos apontam para a ausência de um questionamento quando da importância da circulação e utilização da obra impressa no ambiente escolar; mais especificamente do livro didático tal como se apresenta hoje, isto é, como um modelo de obra impressa e, portanto, de texto, leitura e escrita. O que se tem hoje, segundo Magnani (2001), é uma precariedade dos manuais didáticos, que na verdade apenas produzem uma acentuada distância da recomendada qualidade de ensino.

As considerações até aqui apresentadas permitem inferir que, em se tratando do mercado editorial, há uma recorrente argumentação por parte das editoras onde prevalece a ideia de que “os professores são mal formados e que os títulos disponíveis no mercado editorial de livros didáticos apesar de não serem bons, são aqueles com os quais o professor ainda consegue e prefere trabalhar.” (op. cit. p. 51). Não é demais, portanto, comprovar que são as necessidades do mercado editorial que determinam a oferta para a reprodução e circulação dos livros didáticos.

Não há como suprimir nesse contexto que os mecanismos mais usuais de produção editorial e de consumo permitiram que os livros ganhassem um novo fluxo de circulação e multiplicação. Isto vale para a orientação muito usual que cerca a possibilidade de *downloads* de obras literárias que podem e devem ser consumidas – numa acepção do mercado – por qualquer indivíduo em qualquer lugar onde seja possível o acesso a esses novos dispositivos tecnológicos. Nesse esquema ideológico de circulação do livro, Colomer (2007, p. 23) aponta o seguinte:

Os mecanismos modernos de produção editorial e consumo multiplicaram os livros; a internacionalização do mercado e a cultura os difundiu de maneira distinta e a evolução das tendências artísticas em direção ao jogo intertextual completou um panorama configurado agora por uma grande quantidade de obras, que aparecem em um mesmo momento em muitos lugares, em diferentes idiomas e que se escrevem e leem no contexto de sistemas artísticos e ficcionais muito inter-relacionados.

A partir do que assevera Colomer (2007) e acrescentando os conceitos de desajustamentos propostos pela autora, podemos inferir que essa nova configuração que ora se apresenta, permitindo com que as obras literárias circulem em diferentes espaços, aponta para um novo problema. Ou seja, observa-se mais recentemente que esse fenômeno logístico destituiu a ultrapassada função da escola que é transmitir a cultura literária.

Para compreendermos o papel do livro didático na dinâmica da escola, observaremos de que forma se dá a relação entre o estabelecimento das demandas

educacionais e o atendimento dessas necessidades. Para tanto, observaremos como ocorrem as relações que vinculam o processo ensino-aprendizagem com o livro didático e o currículo.

2.3 A cultura do livro didático no currículo

Vale destacar que o livro didático configura-se como uma importante categoria de análise para a pesquisa em questão, uma vez que todos os direcionamentos pedagógicos estão atrelados a ele. Por essa razão não há como suprimir o livro didático como precursor e herdeiro de práticas que são oriundas do currículo e que precisam atender às demandas sociais da realidade escolar.

Nesse sentido, tanto a educação quanto a cultura em geral permanecem envolvidas num processo de desenvolvimento para a transformação da identidade e da subjetividade. Dessa maneira, tanto as instituições quanto os interesses culturais mais amplos também apresentam um currículo. Assim, é a partir da análise dessa pedagogia ou desse currículo cultural que se torna necessário aportar nos estudos sobre a crítica cultural do currículo.

Isso significa que estamos diante de uma espécie de abertura que é enfatizada pela perspectiva dos Estudos Culturais. Nessa perspectiva, a teoria curricular crítica apontada por Silva (1999, p. 142) “vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder.” Por essa razão, inevitavelmente a crítica curricular torna-se, de modo legítimo, também uma crítica cultural.

As inferências acerca da natureza humana, do conhecimento, da cultura e da sociedade são analisadas quando da elaboração de um currículo. Assim, numa tentativa de definição, o currículo é inevitavelmente o resultado de uma seleção, isto é, de um mundo mais amplo de saberes. Dessa maneira, é a partir desse universo cognitivo que será selecionada aquela parte que vai constituir o currículo.

Nesse sentido, considera-se a questão da identidade ou da subjetividade, pois a compreensão de que o currículo imprime no sujeito uma identidade está na base

das discussões das teorias pós-críticas que tomam o indivíduo como principal discurso, o que nos permite ver a educação por uma nova perspectiva: a do saber-poder.

Foucault (2010), quando lança as bases teóricas sobre as relações entre poder e saber, situa primeiramente o poder como algo que não se pode possuir, inferindo que o poder é apenas exercido ou praticado. A partir dessas ideias, é possível compreender que, na realidade, o poder constitui uma cadeia de relações convenientemente organizada que são as tais práticas de poder. Porém, considera que o saber é um conjunto de elementos constituídos de forma regular por meio de uma prática discursiva.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico [...]. Um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]. Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] Finalmente, um saber se define pelas possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2010, p. 204)

Compreende-se então que há vários saberes e estes nem sempre estão associados a um instrumento teórico científico como ocorre com o currículo. Porém, segundo as ideias de Foucault, não há saber que não esteja atrelado a uma prática discursiva determinada. Dessa forma, os pressupostos a que fizemos referência pretendem contribuir para ratificar as complexas discussões acerca das relações de poder que se estabelecem no ambiente heterogêneo da sala de aula.

Conforme as teorizações de Foucault, antes de reproduzir qualquer padrão de pensamento, a escola produz esse pensamento. Consequentemente, a escola, devido sua natureza institucional e circular, permanece produzindo determinados padrões que, vinculados aos interesses de grupos dominantes, geram um tipo de sociedade.

Nessa concepção onde os saberes se estabelecem por meio da utilização e apropriação oferecidas pelo discurso, observamos que as disciplinas que compõem o currículo formal tanto podem restringir, quanto possibilitar os discursos. Assim, a ideia de restrição da leitura literária independe do sistema educacional, uma vez que tal restrição situa-se na esfera do discurso e da sua estrutura de autoridade.

Dessa maneira, o livro didático, associado ao desenvolvimento curricular, pode funcionar como mecanismo de controle do discurso, numa relação de poder onde o saber é extraído a partir do texto impresso no livro. Uma composição de difícil julgamento, dado o caráter utilitário e dúbio do livro didático. Assim, aquilo que o aluno

lê na escola é, possivelmente, o sistema de ideias que está orientado pela ordem do discurso do próprio livro didático.

No percurso para essa compreensão, é necessário elencar a presença da Literatura na formação de leitores com vistas a aclimatar o espaço destinado ao exercício da leitura literária na escola. No próximo capítulo que trata sobre a literatura institucionalizada, investigaremos a questão do gênero narrativo e os percursos para a leitura literária descrevendo a distinção entre o mito e o mito literário, especificando ainda a tipologia dos mitos e suas principais características.

3 A LITERATURA INSTITUCIONALIZADA

Apesar dessas questões já mencionadas, é necessário ver o livro didático como um recurso importante no processo de desenvolvimento das atividades no dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, saber usá-lo é uma garantia para que os alunos – quer sejam crianças ou jovens, adultos ou idosos –, em fase de aquisição dos códigos de linguagem oral e escrita, tornem-se leitores críticos.

Acerca desse aspecto, não podemos deixar de mencionar que os estudos linguísticos mais recentes redimensionaram, entre outras, as concepções de língua, de gênero textual e de texto. Dessa forma, em lugar de uma ideia de língua como algo pronto, acabado e transparente, a língua passou a ser vista como uma atividade histórica na qual se acham envolvidos os falantes com vistas a construir e reconstruir permanentemente uma visão – discurso *versus* público – do mundo. A concepção de gênero textual, por sua vez, impôs-se, sobretudo, com base nas contribuições de Bakhtin (2003, p. 261) quando afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Observamos que, segundo a linha de reflexão estabelecida por Bakhtin (2003), os gêneros textuais – cartas, listas, folhetos, diários, reportagens, e-mails, contos e outros – são vistos como formas culturais e cognitivas de ação social da linguagem. Por isso, não há como suprimir a ideia de que os gêneros se revelam sensíveis à realidade histórica e às diversas formas de comunicação existentes entre os homens.

A partir desse foco, podemos inferir que os gêneros sempre se realizam mediante textos e não como elementos linguísticos isolados. Por isso mesmo, os textos orais e escritos devem ser compreendidos como um processo para o estabelecimento de relações dialógicas e para um uso coletivo da língua, e não como um produto, formado a partir de um conjunto aleatório de frases isoladas.

Assim, conforme pontua Brandão (2004, p. 10), podemos observar que o discurso se manifesta por meio de textos, ou seja, todo discurso se materializa sob a forma de textos. Dessa maneira, será a partir da análise de determinado texto que

poderemos compreender de que forma funciona um discurso. Ainda que aparentemente distintos do ponto de vista da definição, discurso e texto estão interligados. Assim, nessa inter-relação, compreendemos que “o texto é uma forma de concretização do discurso, para produzir ou compreender um texto, temos que levar em conta as suas condições de produção”.

Chegamos a uma dimensão conceitual em que se evidencia que os gêneros se constituem, tanto no leitor como no escritor, numa espécie de modelo para a construção do discurso e, acabam por funcionar como um horizonte de expectativas, como indicadores para a compreensão do enunciado.

O aluno-leitor, quando se torna conhecedor de determinada estrutura textual no ato da leitura, passa a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto lido, pois sempre haverá rastros que o farão antecipar informações, contribuindo para a compreensão e para a construção do conteúdo do texto. Nesse sentido, trazendo a especificidade para o âmbito da leitura literária, Cosson (2006, p. 29) afirma que:

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.

Dessa forma, entendemos que o sentido textual – que deve ser apreendido pelo aluno – não pode estar inscrito na superfície do texto, nem pode ser pré-estabelecido pelo autor ou mesmo imposto pelo leitor, antes deve estar em permanente negociação no espaço social, onde se realizam essas trocas cognitivas.

Os efeitos de sentido de um texto literário se constroem na interação e são frutos das ações realizadas pelos usuários – falantes – nas atividades de linguagem, tendo em vista o contexto sociocultural em que estão inseridos. Dessa forma, segundo as relações observadas por Cosson (2006, p. 27), ler implica na troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, “mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visão do mundo entre os homens no tempo e no espaço.”

Ao serem redimensionadas para a realidade da sala de aula, tais discussões podem apresentar enorme repercussão na institucionalização da Literatura e, conseqüentemente, no encaminhamento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, propostos no livro didático de Língua Portuguesa. Cabe salientar que,

em oposição a essa institucionalização, a leitura fruição, pouco usual na escola, concentra princípios essenciais para a formação do leitor literário.

É precisamente nessa esfera que se assenta a ideia de que a leitura literária praticada na escola – também chamada de análise literária – termina contribuindo para o desbotamento da magia e da beleza da obra literária ao revelar os seus mecanismos de construção por meio de incansáveis exercícios de interpretação. Nessa acepção, consideramos que essa suposta análise ou interpretação literária, quando bem desenvolvida, é, antes de tudo, um elemento essencial que permite ao aluno-leitor uma compreensão mais apurada da estrutura artística que é a obra literária e a penetre mais intimamente.

Se nos afastarmos das perspectivas que se restringem ao método pedagógico usual com o livro didático e direcionarmos o foco para as ações diárias nas práticas com a língua escrita, constataremos que lemos muito mais do que escrevemos. Vale ressaltar, por exemplo, que todas as atividades avaliativas que solicitam do aluno uma resposta objetiva ou subjetiva passam primeiramente pela leitura. Por isso, as atividades de leitura deveriam constituir o aporte por excelência quando do encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem da língua materna numa perspectiva de letramento.

Isto significa que, quando possível, o material destinado ao aluno para a leitura literária deveria ser formado por textos autênticos e integrais que contemplassem uma variedade de gêneros textuais a serem descobertos. Nessa esfera estamos nos referindo especificamente às obras legítimas, sem o recorrente uso dos volumes condensados.

Portanto, buscar essa coerência não é tarefa fácil, exige clareza para identificar que, de modo mais amplo, a leitura do texto literário na educação básica resume-se a seguir metodicamente, de maneira equivocada, o livro didático de Língua Portuguesa, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. Esse mapa carente é reproduzido muitas vezes tanto na esfera pública, quanto na particular. Perante esse quadro, a leitura literária independe do capital econômico do aluno.

Nessa esfera observa-se que, não raro, os períodos planejados para a leitura literária se caracterizam por serem essencialmente informativos e sobram dados quase sempre dispensáveis sobre os autores, características da estética literária, dos estilos da época e do panorama mundial em que a obra foi escrita. Todas essas informações minuciosamente pesquisadas ou mesmo pinçadas “do manual do professor” compõem

um arranjo tão impecável, quanto incompreensível aos alunos. Para Martins (2003, p. 151), o que se constata é:

[...] um enfoque historiográfico, centrado nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição (foco narrativo, caracterização de personagem, ritmo e rima na poesia). As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor.

Para além de limitar as possibilidades de experimentação pelo leitor, são raras as oportunidades de leitura de um texto na íntegra e, quando esse momento acontece, o professor quase sempre segue um roteiro pré-estabelecido, dando preferência para os resumos e os debates. Entretanto, já sabemos que, na maioria das vezes, tais atividades de leitura resumem-se a comentários assistemáticos sobre o texto lido, não acrescentando nenhum elemento significativo ao aluno.

Se pensarmos a Literatura como arte, dissociada da esfera institucional, observaremos que essa arte é permeada por nuances poéticas, subjetivas e dramáticas. É precisamente a elaboração artística que distingue o texto literário dos outros textos. Nessa acepção, Eagleton (2011, p. 12), contribui afirmando que a literatura é um discurso “não pragmático”, uma vez que ela não apresenta nenhuma finalidade prática de caráter imediato e refere-se apenas a um estado geral das coisas. E acrescenta:

Por vezes, mas nem sempre, ela pode empregar uma linguagem peculiar como se quisesse tornar evidente esse fato – para indicar que se trata de uma *maneira de falar* sobre a mulher, e não sobre alguma mulher da vida real em particular. Esse enfoque na maneira de falar, e não na realidade daquilo de que se fala, é por vezes considerado como uma indicação do que entendemos por literatura: uma espécie de linguagem *autorreferencial*, uma linguagem que fala de si mesma.

Assim, distanciando-se do texto não-literário, que se ocupa em representar a realidade efetivamente existente, a Literatura apresenta o verossímil. Isso não significa que o texto literário não interprete aspectos reais, porém o faz de forma artisticamente indireta, recriando essa realidade num nível imaginário.

Bastos (1999, p. 45, 46) acentua essa distinção entre o texto literário e o não-literário quando afirma que “o problema é que a literatura é da ordem das coisas não fixas, mutáveis e por isso impróprias.” Objetivamente isso explica a ideia de que “o sistema da comunicação literária reproduz-se como instituição porque a cada produção-leitura revigora a distinção entre textos literários (sagrados) e textos não-literários.” Nessa acepção a Literatura compromete-se com o poder.

É necessário concordar com a inferência que acentua a gravidade da distância que se estabelece entre o leitor da EJA e o texto literário, dado o grau de institucionalização da Literatura. Isso justificaria a existência de uma cadeia de causas e consequências apontadas por Colomer (2007), onde se nota que a seleção das obras clássicas que foram lidas de forma recorrente na escola permitiu um esquema equivocado sobre a sua representatividade.

Nesse esquema de atuação institucional, seria um erro elaborar uma seleção de textos literários que não pudesse compatibilizar a representatividade dos diferentes momentos históricos com a qualidade dos textos artísticos. Essa relação é o critério a partir do qual se justificaria a presença incontestável do texto literário na formação literária. A existência da forma e da função objetivando o sentido.

3.1 O gênero narrativo e a leitura literária

As reflexões apresentadas até aqui assinalam para um gênero literário muito apreciável entre leitores de diferentes idades: o gênero narrativo. Por extensão, a narrativa assume um conceito usual como todo discurso ou relato centrado num acontecimento ou fato que forma uma história imaginária como se fosse real e se constitui por uma diversidade de personagens, segundo propõe D'Onofrio (2003).

Assim, o primeiro ponto a destacar dentro do conceito de narração é que, geralmente, essas personagens apresentam episódios de suas vidas em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido amplo, o conceito de narrativa abrange também o poema épico, o alegórico e ainda outras formas menores de literatura, não se limitando apenas ao romance, ao conto e à novela. Sobre o caráter universal da narrativa podemos observar que:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, com se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias. (D'ONOFRIO apud BARTHES, 2003, p. 53)

Resgatando, assim, a concepção de narrativa, observamos que diariamente nos encontramos com inúmeros textos narrativos, ou seja, estamos o tempo todo contando algo ou mesmo ouvindo o relato de alguém. Talvez, por isso, a narrativa, por

seu caráter espontâneo associado à fala, seja uma constante nas relações dialógicas entre os alunos na modalidade EJA.

A partir dessa afirmação, podemos inferir que provavelmente isso ocorra pelo fato de que esses alunos trazem para a escola suas concepções e valores pautados na experiência de vida. Nesse sentido, não há como suprimir a estreita relação entre as experiências de leitura desse grupo de alunos e as expectativas de leitura da instituição escolar. Segundo Martins (2003, p. 53), “seria uma violência se na sua prática a escola desconsiderar as experiências prévias e imagens de leitura e de literatura que sua clientela alimenta.”

A narrativa pode assumir duas definições, conforme assegura Moisés (2004). Assim, além de constituir uma das partes mais importantes do discurso, que é a exposição dos fatos, a narrativa pode ser considerada também como o sinônimo de uma história, fábula ou ação. Por esse motivo, a leitura do gênero narrativo pode ser bem articulada para a modalidade EJA.

Apesar de assumir nessa configuração conceitual um caráter amplo, a narrativa detém uma característica que a distingue dos outros gêneros que é a presença recorrente da exposição de acontecimentos ou dos fatos narrados. Uma razão para ler o gênero narrativo em classe de jovens e adultos está na própria natureza do gênero, uma vez que o hábito de contar histórias faz parte do caráter da EJA e possibilita o processo de ressignificação de cada narrativa ouvida ou lida.

Benjamin (1994), por exemplo, associa a narração à ideia de experiência, ao contrário da tendência moderna que insinua dissociar as atividades do discurso do campo da experiência. Por essa razão, é necessário considerar que a experiência, quando transmitida por meio da narrativa, assenta num mesmo plano o narrador e o ouvinte. Nessa esfera, o discurso narrativo seria, portanto, uma espécie de palavra viva, na qual palavra e experiência se unificam.

Para ele, a narrativa apresenta um compromisso com a sabedoria prática, cujos referenciais e valores são ressignificados a partir da experiência de cada ouvinte ou leitor. Nesse sentido, a narração seria uma forma artesanal de comunicação, e não determinaria o encerramento de uma conclusão. Nessa relação dialógica entre narrativa e ouvinte, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (op. cit. p. 205).

Quando usa o termo “artesanal”, Benjamin (*op. cit.*) compara o narrador ao artesão que, ao fazer um vaso, imprime nele a sua marca. Semelhantemente, o discurso narrativo não é propriedade somente da voz de quem o conta, antes é penetrado por gestos, mãos, olhar e expressões do narrador. Nesse sentido, esses elementos, coordenados com a narrativa, atualizam os acontecimentos narrados ao ouvinte ou leitor.

Compreende-se, então, que as histórias narradas se rearticulam e trazem sempre um fundo moral a ser completado pelo ouvinte ou leitor. Nessa relação, garante-se para a memória das gerações seguintes um embasamento subjetivo fazendo com que os elementos do passado se relacionem com o presente. O resultado dessa relação entre o passado e o presente será sempre uma nova experiência estética particular ou coletiva. E a preservação dessa experiência é segundo Benjamin (1994, p. 211), papel da memória, cuja função é conservar o que foi narrado pelo processo de reminiscência.

[...] a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. [...] ela tece que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula com a outra, como demonstraram todos os outros narradores [...]. em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. Tal é a memória épica e a musa da narração.

Observamos que, para Benjamin (*op.cit*), a concepção acerca da narração reside no estabelecimento da experiência com o que está sendo contado e a preservação dessa experiência por meio da memória, seja particular ou coletiva. Nessa acepção, acompanhar uma narrativa por meio da leitura é uma atividade relativamente elementar, porém requer determinados mecanismos para compreensão. Para fins didáticos e, com vistas a evitar digressões desnecessárias, é essencial conferir a supressão dos conceitos sobre o caráter linear do gênero narrativo, uma vez que agrega pressupostos que redirecionam a própria discussão sobre o gênero.

Retomando a discussão sobre a leitura do gênero narrativo, podemos agregar a importância dessa abordagem na sala de aula, por se tratar de um gênero que permite a ampliação do domínio da modalidade oral da língua. Ou seja, o gênero narrativo pode eventualmente favorecer o acompanhamento de atividades extracurriculares como palestras, entrevistas e reuniões, uma vez que tais discursos, da mesma forma que as histórias contadas, solicitam do ouvinte ou do leitor a sucessão das ideias encadeadas num plano coerente.

D'Onofrio (2003) estendeu o conceito de narrativa com base no argumento de que os elementos narrativos podem eventualmente se confundir uns com os outros. Nessa prerrogativa o autor da narrativa não é exclusivamente aquele que conta, mas pode também ser aquele que ouve. Deriva dessa ideia a afirmação que assevera que a narrativa pode ser encontrada em diversas substâncias, e podemos encontrá-la em vários planos narrativos.

[...] está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (D'ONOFRIO apud BARTHES 2003, p. 53).

Tais ideias assumem importante posição na definição de uma seleção criteriosa de textos narrativos que favoreça – embora não garanta – o desenvolvimento de estratégias diversificadas de leitura, o que contribuirá para a formação de leitores capazes de lidar com diferentes materiais escritos, ou seja, uma diversidade de gêneros textuais. Para além de favorecer o desenvolvimento de habilidades leitoras, a diversidade de gêneros serve também para compreender os textos propostos a partir de pistas mais evidentes e, ainda, das características que podem estar implícitos no texto literário.

Assim, os alunos dessa modalidade de ensino poderão, com coerência, ir para além das fronteiras textuais explícitas. Ou seja, poderão apreender os sentidos que se encontram aparentemente diluídos no texto escrito. Dessa maneira, os alunos serão capazes de construir relações consistentes de aproximação e distanciamento entre as suas experiências prévias e as que porventura apreenderem com um texto lido.

3.2 Percursos para a leitura literária

Já mencionamos anteriormente que, sob uma visão *bakhtiniana*, a sala de aula é, antes de tudo, um espaço plural onde podemos constatar a função social da língua em plena atividade, pois é na sala de aula que emergem discussões, opiniões, conflitos discursivos etc. A consolidação de tais estruturas evidencia que esses

comportamentos são possibilitados por uma relação dialógica inevitável. O que o aluno lê ou ouve termina invariavelmente reproduzindo, seja em forma discursiva ou cultural.

Portanto, a sala de aula deve ser considerada como um espaço privilegiado de encontros e confrontos onde sujeitos – alunos/leitores – participam, para além de uma aula planejada dentro de um sistema didático organizacional, de uma interação, de um processo ensino-aprendizagem. Assim, quando equacionamos as relações dialógicas que se estabelecem em sala de aula e a distribuição da carga horária para cada disciplina na modalidade EJA, temos alguns fatores que permanecem como mecanismos controladores do rendimento escolar. Nessa esfera salienta-se a inserção definitiva e inevitável do mercado editorial.

É possível inferir, a partir da pesquisa bibliográfica realizada por meio da análise dos catálogos literários enviados para as escolas de educação básica⁶ pelas editoras, que tais catálogos são organizados por títulos, assuntos e autores. São impressos atraentes e invariavelmente escolhidos por um corpo técnico para finalmente serem distribuídos às escolas para análise e posterior pedido.

Em decorrência dessa relação estabelecida entre escola *versus* mercado, identificamos que tais catálogos não são elaborados em função de suprir as necessidades de leitura do aluno, antes são convenientemente produzidos para atender as demandas socioeconômicas do próprio mercado editorial.

A partir desse quadro, é possível compreender a ausência recorrente de determinados autores e obras que permanecem excluídos dos livros didáticos de Língua Portuguesa na modalidade EJA, supostamente por seu caráter não lucrativo. Dessa forma, a leitura literária serve primeiramente como estímulo ao consumo deste ou daquele público, o que obviamente diminui e limita as opções de seleção do texto literário, no caso específico, da presença de mitos clássicos.

Acrescenta-se a essa discussão fatores de várias ordens apontadas por Cosson (2006, p. 32), que terminam por direcionar o cerne discursivo presente nos livros didáticos que são os processos de seleção anterior à chegada dos livros nas livrarias, como é o caso do “prestígio social dos escritores, que incentiva a escrita de textos semelhantes pelos mais novos, e os interesses econômicos e ideológicos das editoras, que as levam a publicar este ou aquele livro.”

⁶ Pesquisa realizada entre agosto de 2010 e junho de 2011 na Unidade de Educação Básica “Giorcelli Costa”, modalidade EJA.

Enfrentar essa questão constitui certamente um exercício de reflexão e redireciona a discussão para o processo de seleção dos livros didáticos para o trabalho docente na modalidade EJA. Nesse sentido, um livro ou obra literária para leitura em sala de aula passa por diversos esquemas de escolha e vai desde os pareceres dos programas estabelecidos para execução do currículo escolar, também pela legibilidade dos textos propostos, até chegar ao cânone do professor – aquele conjunto de obras literárias consideradas representativas para determinada comunidade leitora.

Se, por um lado, ampliarmos a concepção sobre a existência ou não do cânone literário e acrescentarmos a isso a demanda do mercado editorial e o leitor na modernidade, teremos então estabelecidos os elementos essenciais quando se aborda a complexa formação do leitor literário em sala de aula. Por outro lado, se considerarmos que o professor é intermediador entre o livro lido na escola e o aluno leitor, veremos que “os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica a permanência de certos livros no repertório escolar [...] e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor.” (op. cit. p. 32).

A apropriação de tal perspectiva concorre, de forma significativa, para explicar o porquê da permanência no cânone escolar, ao longo de décadas, de determinadas obras literárias que escapam da experiência estética do aluno-leitor. Podemos acrescentar que, diante do questionamento acerca da afirmação do cânone literário vigente nas escolas, o professor poderá justificar-se tanto via componente curricular, quanto pela tradicional concepção que obriga a permanência de autores considerados consagrados para a instituição. Tal ilação serve de parâmetro tanto para cronistas mais modernos, como para qualquer outro autor notoriamente consagrado via cânone literário.

Nesse sentido, diante das críticas apontadas ao mercado editorial e ao cânone do professor, a preferência de obras literárias para leitura em sala de aula termina levando em consideração alguns rumos bem distintos. Cosson (2006, p 33), contribui para isso apontando as seguintes direções:

Há aquela que ignora as discussões recentes e mantém o cânone incólume. Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade nas obras canônicas que não pode ser questionada [...]. Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção escolar [...]. A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção dos textos.

A partir dessas três acepções inferidas por Cosson, é possível compreendermos que a seleção de um texto ou obra literária precisa favorecer não só a construção de sentidos pelo aluno, como também deve permitir que este aluno possa transitar oralmente em suas relações com outros gêneros textuais. Buscar essa coerência entre o texto literário selecionado e a apreensão de sentidos pelo aluno leitor não é tarefa fácil e exige clareza em relação à construção de seus posteriores discursos individuais.

Nesse sentido é razoável estabelecermos um limite para nosso trabalho. Isto é, a seleção de algumas narrativas míticas para leitura em classes de EJA, com vistas à elaboração de uma proposta para o ensino da leitura do gênero narrativo numa tentativa de aprofundar a discussão acerca da formação do leitor literário. Não obstante a modalidade EJA ser dividida em etapas, nos referiremos exclusivamente às séries finais, uma vez que nessas classes o processo de alfabetização já está consolidado.

Já vimos que a seleção de um texto literário representa apenas o início do trabalho de leitura na formação de leitores competentes. Um texto, qualquer texto, uma vez escolhido, deve responder claramente à intencionalidade, à finalidade e ao propósito do sujeito responsável pelo desenvolvimento do trabalho de leitura. Isso implica em construir relações entre a seleção do texto literário, o cânone – porque é nele que se encontra a herança cultural da comunidade – e ainda na atribuição de sentidos que esse texto pode despertar nos alunos leitores.

A partir dessas organizações, é necessário atentar ainda para o critério da contemporaneidade dos textos e, também, para a sua atualidade. Finalmente, é imprescindível aplicar o princípio da diversidade como propõe Cosson (2006), com vistas a equilibrar o conhecido do desconhecido, o simples e o complexo, num delicado processo de leitura que se faz por meio de uma sequência vertical de textos e metodologias, sempre de forma crescente.

Mediante essa organização relacional, será possível manter na escola espaços para “o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e a toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares.” (op. cit. p. 36). A partir dessa atitude de ampliar os espaços múltiplos com vistas a alcançar o interesse e expectativas, a escola estará cumprindo sua função social.

Magnani (2001) apresenta, em seus estudos acerca do ensino de Literatura, que, ao entrar na escola, o aluno traz consigo um conhecimento baseado na experiência em termos da leitura e escrita do mundo e da Literatura. Em linhas gerais, acredita-se

que o texto literário deve servir exclusivamente para cumprir uma carga horária anual imposta pelo programa curricular e, por isso, trabalha-se o texto literário de forma fragmentada. Visto assim, a verdadeira intenção é não cansar o aluno e ainda facilitar a organização das aulas pelo professor. Por isso, as aulas de leitura – leitura literária – são constantemente abreviadas.

Isso contribui para a correta afirmação de que é extremamente difícil encontrar nas salas de aula de Língua Portuguesa um texto literário integral. Podemos presumir que isso ocorra pelo caráter artístico que a Literatura exprime ou mesmo pela ideia equivocada de que toda Literatura possui uma linguagem inalcançável devido à tessitura das palavras, ou mesmo pelo desmerecimento do próprio público ao qual se destina. Daí o estranhamento tão comum e recorrente quando se propõem ler obras de autores como Cervantes, Bocage, Eurípedes ou Homero em classes de EJA.

Tal reflexão mostra que, para escapar ao rótulo de pedante que a Literatura enverga, é necessário trazer o texto literário para um domínio semântico autêntico. Nessa acepção, essa relação de aproximação entre Literatura e leitor jovem-adulto só pode se estabelecer quando da dessacralização do texto literário, seja de autoria de Veríssimo, Camões ou Lucius Apuleius.

Dessa maneira, trazer o texto literário para a sala de aula é estabelecer essencialmente uma tarefa complexa e ao mesmo tempo elementar de aproximar – que é a função do professor mediador – a linguagem comum da linguagem literária, isto porque, nessa acepção, entendemos que:

Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou imaginativa, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. A literatura é a escrita que [...] representa uma violência organizada contra a fala comum. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana [...]. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material. (EAGLETON, 2003, p. 02)

Mesmo amparada numa concepção formalista, mas retomando as ideias de Eagleton (2003), observamos que a Literatura assume uma aparência canônica e, por isso, persiste a ideia sobre a flutuação de conceitos acerca daquilo que pode e do que não pode ser considerado Literatura. Talvez isso explique o porquê de alguns textos já nascerem literários, outros atingirem a condição de literários e finalmente aqueles em que tal condição é imposta, conforme aponta Eagleton (2003) que observa a literatura como a subversão ou desvio da norma padrão.

Por isso, a consolidação das ideias sobre a sacralização da literatura na sua inserção na escola nos direciona para a conclusão de que, quando sacralizamos o texto literário, quer seja antigo ou contemporâneo, o distanciamos do leitor e o isolamos a níveis específicos de análises literárias feitas exclusivamente por teóricos da área. Com essa atitude, limitamos a visão de mundo do aluno/leitor, mantendo-o em contato permanente com fragmentos de textos – muitas vezes descontextualizados –, o que compromete a compreensão global de uma obra.

Outro aspecto muito comum quando do trabalho de leitura na escola é a recorrente previsibilidade em trazer para a sala de aula, de forma sistemática, os gêneros textuais como as tirinhas, as anedotas, as parlendas, as histórias em quadrinhos e outros textos presentes nos livros didáticos que são genericamente desprovidos de sentido para os alunos. Porém, uma vez que passaram a fazer parte do currículo da área de linguagem e seus códigos, permanecem invariavelmente no programa de planejamento das aulas de língua portuguesa, não obstante os alunos demonstrem pouco ou nenhum interesse quando da leitura de listas, bulas, trava-línguas, manuais e outros gêneros.

Por outro lado, a atitude sacralizadora para com a Literatura permite a construção de um quadro difícil de ser reparado. Segundo Cosson (2006, p. 29), “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha.” Nesse sentido, manter o texto literário em uma esfera litúrgica é o caminho mais seguro para destruir a riqueza do texto literário.

Contrariamente a isso, quando se adota a literatura como um processo de comunicação, ela se torna uma leitura que demanda respostas do leitor e assim o convida a penetrar na obra literária de diferentes maneiras, também a explorá-la sob os mais variados aspectos. Ou seja, é só quando esse processo interno de influência mútua se realiza é que se pode falar em leitura literária. Conforme assegura Cosson (2006), quando se coloca a questão da necessidade de se ir além da mera leitura que é a simples decodificação dos códigos de linguagem oral e escrita, quando se pretende promover o letramento literário.

Como é possível observar, o decurso das organizações teóricas elencadas mostra que o mistério maior da Literatura é precisamente “o envolvimento único” que ela pode proporcionar ao leitor em um mundo tramado por palavras. Assim, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura não devem reproduzir discursos descendentes de um controle midiático ou editorial e sublinhar o preconceito ao texto literário.

Segundo Eagleton (2003, p. 05), a especificidade da linguagem literária é o fato de ela “deformar a linguagem comum de várias maneiras. Sob a pressão dos artifícios literários, a linguagem comum é intensificada, condensada, torcida, reduzida, ampliada, [...] todo o mundo cotidiano transforma-se.” Espera-se que, nessa visão artística, ou seja, a literatura adotada como arte, seja provável que o aluno da EJA se aproxime do texto literário sem a desconfiança de corresponder a uma avaliação daquilo que acabou de ler.

3.3 Mito e letramento

Com base nos pressupostos elencados até aqui, devemos afirmar que os *aedos*⁷ da Grécia Antiga deixaram uma mostra riquíssima das conquistas, dissabores e demais conflitos humanos que ficaram registrados por meio das narrativas míticas. Selecionar uma narrativa mítica dentre tantas não parece uma tarefa fácil e tal dificuldade reside tanto na abertura que o currículo permite para isso, quanto na variedade de narrativas míticas. A partir dessa constatação, pergunta-se: como selecionar uma narrativa mítica para leitura em classes de EJA?

É com base nesse questionamento e a partir dos discursos orais dos alunos jovens e adultos que se apresentam no cotidiano da sala de aula, que podemos identificar as pistas para introdução à leitura de mitos. Ou seja, os discursos articulados espontaneamente em sala de aula podem tornar-se ponto de partida quando da seleção de uma narrativa mítica para a leitura.

Usualmente é comum falar e ouvir expressões como “a esperança é a última que morre”, “é um presente de grego” ou “é meu calcanhar de Aquiles”. Essas e outras expressões são muito conhecidas e habituais nas relações dialógicas presentes dentro e fora da sala de aula. Mencionamos a respeito de Eros⁸, Caos⁹, Aquiles¹⁰ e Helena¹¹ sem,

⁷ Cantores que apresentavam suas composições religiosas ou épicas, acompanhados ao som de instrumentos musicais.

⁸ Deus do Amor, equivale a Cupido para os romanos. Eros é filho de Caos e é força primordial.

⁹ Aglomerado de forças primordiais.

¹⁰ O maior dos guerreiros gregos na Guerra de Tróia. Filho da ninfa Tétis e de Peleu, rei dos Mirmidões.

¹¹ A mulher mais bela da Grécia, filha de Zeus. Sua beleza fatal foi a causa direta da Guerra de Tróia.

contudo, sabermos rigorosamente quem foram essas personagens e que forças estão legitimamente simbolizadas nessas figuras mitológicas.

No entanto, a necessidade de conhecer os mitos clássicos por meio das narrativas míticas situa-se para além da exagerada e complexa genealogia da família de Zeus¹² ou mesmo da revelação dos inúmeros adultérios do pai dos deuses. Dessa forma, conhecer a Mitologia – aqui abordaremos a Grega especificamente – não se resume à capacidade elementar de associar os nomes dos deuses aos seus atributos divinos e suas histórias.

Avaliamos que identificar as personagens míticas e seus feitos não se trata de um conhecimento supérfluo e cansativo, antes de um trabalho instigante que pode permitir ao aluno jovem-adulto a possibilidade de descobrir algumas respostas que só encontram espaço numa configuração mítica. Assim, conhecer os mitos clássicos pode ser uma chave para a vida e é especificamente nesse percurso individual que o aluno jovem-adulto se encontra.

A reflexão sobre a importância da leitura de mitos clássicos prevê o estabelecimento de certas definições, sem, contudo, levá-las à exaustão. Tais definições serão indispensáveis para a compreensão do valor da leitura literária na modalidade EJA com vistas à dessacralização da Literatura.

Na sua aceção mais comum, o mito é, segundo D’Onofrio (2002), uma espécie de história ficcional sobre divindades, ou seja, são narrativas que foram inventadas pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar alguns padrões de comportamento do próprio homem.

O mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. Nesse princípio, Eliade (2006) assegura que o conceito acerca do mito precisaria satisfazer tanto aos eruditos quanto aos leitores comuns.

Geralmente inscritas numa representação clássica que insiste em permanecer numa esfera sacra, as narrativas míticas despertam variados interesses. Na realidade sabemos que a maioria das pessoas que se interessa por mitologias, quando observam atentamente os mitos, por curiosidade, para fins de pesquisas ou unicamente por leitura fruição, o fazem principalmente sobre a interpretação dos mitologemas – narrativas míticas. Assim, são poucos aqueles que retomam a leitura dos mitos tal como eram na

¹² Deus do céu e soberano dos mortais e dos deuses olímpicos. Corresponde ao deus romano Júpiter.

sua origem, isto é, quase não se conhece inteiramente a tipologia, a estrutura e a função do mito.

Podemos inferir, em termos de redução teórica, que, quando lemos mitos clássicos, estamos perante uma forma simples de narrativa, pois o mito “brota espontaneamente do seio de um povo ainda num estágio primitivo.” (D’ONOFRIO, 2002, p. 106). Dessa forma, é possível conduzir a questão ao fato de que a mitologia e o conhecimento dos mitos atrela-se ao conhecimento de temas e formas ou estruturas simbólicas que dizem respeito a conflitos e motivações essenciais para o homem.

O mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. (ELIADE, 2006, p.11)

A leitura de mitos clássicos na modalidade EJA deve ocorrer com vistas à formação do aluno-leitor e em função de buscar tais “explicações” a respeito da origem das coisas ou ainda para encontrar respostas que justifiquem determinados padrões de comportamento reproduzidos pelo homem ocidental. Dessa forma, adotando tal acepção de base filosófica, conhecer os mitos é buscar respostas para si mesmo.

Há uma concepção comum e aceitável que afirma que, na tentativa de conhecer o mundo que o cercava, o homem do passado buscava uma “ordem”, uma organização ou certas regularidades que pudessem dar sentido ao seu pensamento. Essa ordem ou “cosmos” na Antiga Grécia era proveniente dos deuses, isto é, emanava de deuses, semideuses e de outras divindades que habitavam o Olimpo¹³ e que, por suas representações plásticas, estavam além e acima de todas as coisas e de todos os seres.

Os povos antigos – e aqui tratamos especificamente dos gregos – tiveram grande facilidade em conceber histórias ou relatos que, antes do surgimento do padrão de pensamento filosófico e científico e conseqüente ruptura com o pensamento mítico, serviam para explicar as origens dos fenômenos naturais e também do comportamento humano. Logo, a Mitologia Grega é o conjunto desses mitos.

Por conseguinte, é compreensível que o processo de conhecer os mitos – sejam tupinambás, maias ou gregos – não deva ser visto como o estudo de um fenômeno local e temporal, antes deve ser um estudo de natureza epistemológica, uma vez que permite ao homem conhecer determinada resposta simbólica diante da natureza

¹³ A montanha mais elevada da Grécia, próxima ao mar Egeu. Era a morada dos deuses.

interna e externa à sua psique. Assim, os mitos podem ser vistos como narrativas que tratam da permanência e da impermanência dos homens, de sua origem e de sua passagem na terra. Eliade (2006, p. 22), aponta as seguintes características do mito na forma como são vividos nas sociedades primitivas:

1) O mito é a história fantástica dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) essa história é considerada no momento de sua criação como *verdadeira* (porque se refere a realidades) e *sagrada* (porque é a história dos Entes Sobrenaturais); 3) a história mítica se relaciona sempre com uma “criação” contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa a razão pela qual os mitos constituem os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) o mito proporciona o conhecimento da “origem” das coisas; [...] 5) vive-se o mito, no sentido de que ele é impregnado do poder sagrado.

Esse tipo de reflexão proposta por Eliade consolida a ideia da relação que se estabelece entre mito e religião, pois toda narrativa mítica implica uma concepção e interpretação da natureza cósmica e, ainda, da vida humana de acordo com as concepções religiosas. Assim, D’Onofrio (2002, p. 106) afirma que não é Deus que cria os homens, “mas, estes que criam os deuses a sua imagem e semelhança. As divindades são projeções do inconsciente coletivo que inventa configurações transcendentais que expressam plasticamente seus desejos e temores.”

Nessa configuração, estudar os mitos é, para toda e qualquer modalidade de ensino, uma atitude de autoconhecimento. Dessa forma, todos os padrões de comportamento que os gregos desenvolveram em suas narrativas míticas devem ser entendidos como respostas simbólicas aos seus desconfortos subjetivos e existenciais e não diziam respeito apenas aos problemas do homem daquela época, antes falavam dos desconfortos do homem de todas as épocas, do antigo ao contemporâneo.

Quando da abordagem dessa concepção, temos uma prova de que a vitalidade do mito grego se dá quando defrontamos a religião grega e a narrativa dos mitos primordiais, uma vez que estes apresentam à primeira vista as principais nuances que permitirão o desenvolvimento do Cristianismo, por exemplo. Nessa configuração, os mitos de Zeus, Apolo¹⁴ e Prometeu¹⁵ permitem estabelecer possíveis relações simbólicas com a passagem de Cristo, que é o mito da cristandade.

¹⁴ Filho de Zeus e Leto. Era um músico talentoso. Arqueiro e atleta, era o deus da harmonia das formas.

¹⁵ Titã, filho de Jápeto. Prometeu e seu irmão Epimeteu receberam a incumbência de criar a humanidade e de prover aos seres humanos e a todos os animais da terra os recursos necessários para sobreviverem.

Semelhantemente, o mito de Orfeu¹⁶ também exemplifica essa associação, uma vez que a união com Eurídice representa a mais perfeita alegoria do homem que busca a imortalidade. Por isso Salis (2003, p. 91) afirma que Orfeu é “considerado o ‘Proto-Cristo’. [aquele que] vem à terra para sofrer e ensinar.”

Ora, acredita-se que o surgimento dos mitos gregos tenha acontecido há cerca de três mil anos antes da nossa era e que tenha resistido e migrado oralmente até o Século VII a.C. Assim, da mesma forma que Zeus, Apolo e Prometeu são mitos fundadores para o mundo ocidental, o Cristo é “o verbo que se fez carne”. Dessa maneira, a significação mítica e mística de Zeus assemelha-se à do Cristo, mito da cristandade e centro da religião ocidental dos nossos dias.

A primeira evidência disso é que, para o homem primitivo, as divindades representavam especificamente tudo aquilo que superava a banal concepção humana. Segundo Commelin (2000), Deus não seria apenas o ser absoluto, perfeito, onipotente e, soberanamente, generoso e bom, mas também aquele ser extraordinário, monstruoso e fenômeno a uma só vez de ânimo, de misericórdia e de maldade.

Observa-se que o mito sempre se configurou como uma porção vital da civilização humana e, por isso, não deve ser compreendido enquanto uma fabulação sem propósito, ao contrário, é uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente em busca de explicação para determinado modelo de comportamento, instituição ou elementos da natureza que constituem o mundo do homem.

Na mesma perspectiva, pode-se igualmente compreender que a leitura dos mitos deve levar em consideração que se trata de uma narrativa de grande valor porque é sagrada, exemplar e significativa. Uma narrativa mítica – qualquer que seja – sempre oferecerá ao leitor padrões de conduta para o homem e, dessa forma, conferir significação e valor à sua existência.

O confronto criativo entre a leitura de mitos gregos e a formação do leitor literário em classes de EJA prevê a ampliação do significado de estudar o mundo, a sociedade e o homem contemporâneo. Porém, dispensadas as minúcias da história, da arte, da religião e demais áreas de conhecimento da Grécia Antiga para a compreensão dos mitos, é indispensável a busca por interpretações, análises e outras críticas que se referem a esses mitos.

¹⁶ Filho de Apolo, era poeta e músico de extrema habilidade.

Em suma, os mitos revelam para o homem que o mundo, o próprio homem e a vida têm uma origem e uma história sobrenaturais, e que essa história é significativa, preciosa e exemplar. O conhecimento dessa realidade revela ao homem o sentido das coisas e da vida.

É necessário acrescentar que o mito clássico é um pretexto às explicações de um pensamento questionador, daí o fato de terem surgido tantas análises, interpretações, usos, citações e referências. Nesse universo de possibilidades, ler uma narrativa mítica para alunos da modalidade EJA significa, para além de um convite à dessacralização do texto literário, um degrau em direção ao difícil processo de formação do aluno-leitor, principalmente quando determinados elementos, como os livros didáticos, permanecem incólumes.

Deve-se levar em conta que os mitos são tão antigos quanto o próprio homem, logo, à medida que entendemos o homem como um ser culturalmente construído, então, só o entenderemos inserido numa cultura e a partir desse contexto cultural. Ora, os mitos criaram as culturas, isto é, os mitos terminaram por permanecer na base de todas as culturas e, assim, na base da humanidade.

Dessa maneira, os mitos surgem espontaneamente a partir de concepções humanas e, ao surgirem, correspondem a algumas necessidades subjetivas do próprio homem. Logo, é assim que os mitos se tornam parte integrante de uma forma de cultura e se desenvolvem como fenômenos coletivos de interpretação do Universo e da condição humana. Apesar das controvérsias sobre a origem, a tipologia e a estrutura dos mitos e, principalmente, em determinados aspectos de seu conteúdo, significado e forma de expressão, os mitos, ainda que apresentem variações ao longo do tempo, mantêm uma potência muito expressiva.

3.4 Do mito ao mito literário

Brunel (2005, p. 15) escreveu, na abertura do seu *Dicionário de Mitos Literários*, que a palavra “mito” tornou-se irritante e afirma: “são poucas as palavras hoje com pouco sentido e com tanta ressonância.” Podemos compreender, a partir das asseverações do autor, que a palavra “mito” apresenta uma flutuação de significados,

servindo para tudo que se refere à multiplicidade de sentidos misteriosos e simbólicos. Assim, podemos inferir que, particularmente na linguagem midiática, onde o termo “mito” “impregnou-se de um conteúdo pejorativo e mesquinho”, o mito enquanto representação assume essa configuração desprezível.

O desafio que estabelece então se situa na ideia de que não podemos abordar o mito literário suprimindo o mito propriamente dito, o que não significa que o mito literário seja somente o mito na literatura. Dessa forma, faz-se necessário estabelecer, ainda que em linhas gerais, a distinção existente entre mito e mito literário.

Nesse contínuo de ideias, elencamos mais uma vez o historiador das religiões e morfólogo Eliade (2006, p. 11). Em sua obra *Mito e Realidade*, ele indica um conceito para mito que considera “a menos imperfeita porquanto a mais ampla”. Para efeitos didáticos, podemos apresentar tal definição do mito a partir de suas funções. Dessa forma, temos:

1) O mito conta

O mito dispõe-se a partir da dinâmica da narrativa. Deve-se partir do princípio de que o mito é um sistema vivo de símbolos, de modelos primitivos e planos, isto é, um tema dinâmico que, sob o impulso de determinada trama, organiza-se em narrativa. Portanto, para Eliade (2006, p. 84), o mito é sempre “a narração de uma criação: *conta-se* como qualquer coisa foi efetuada, começou a *ser*.”

Embora nosso interesse seja exclusivamente situar o mito enquanto narrativa literária, não podemos suprimir que o mito só fale das *realidades*, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente. Ou seja, o mito é uma narrativa e, caso essa narrativa seja eliminada, ainda assim, restará uma imagem, que pode estar registrada num vaso grego ou inserida no texto literário.

Sobre esse aspecto do mito, precisamos ressaltar que as narrativas sobre a organização do mundo – cosmogonia –, bem como as narrativas sobre a origem dos deuses – teogonia – abrigam sob determinados aspectos algumas contradições pontuais. Tais contradições são acrescentadas porque a veracidade dessas narrativas derivava da autoridade religiosa do narrador e prescinde de uma coerência lógica e da apresentação das provas autênticas ao homem.

2) O mito explica

Segundo Eliade (2006, p. 11), o mito é um acontecimento que foi vivido no tempo primordial, no tempo fabuloso, do princípio. Ou seja, “o mito relata como algo

foi produzido ou começou a *ser* [...] graças às façanhas dos seres sobrenaturais, uma realidade chegou à existência”.

3) O mito revela

O mito revela o ser, revela o deus e, por isso, pode ser apresentado como uma “história sagrada”. Nesse sentido, a principal função do mito é revelar para o homem os modelos exemplares de todos os ritos e ações essenciais, a práxis do mito, e as atividades humanas significativas. Os mitos “revelam sua atividade criadora e desvendam a sacralidade ou a ‘sobrenaturalidade’ de suas obras” (op. cit. p. 11)

Ao considerarmos o conceito de mito literário, recorreremos à Brunel (2005), quando cita a obra *Les Etudes de Thèmes*¹⁷, de Trousson (1965) onde afirma que a expressão mais adequada ao que chamamos de mito literário hoje, era, inicialmente, o “estudo de tema”. Portanto, é a partir do tema que podemos iniciar uma tentativa de definição de mito literário. Assim, quando é narrado um motivo que aparece como conceito, imediatamente “um ponto de vista teórico se fixa, se limita e se define em um ou vários personagens agindo em uma situação particular, é quando esses personagens e essa situação dão origem a uma tradição literária.” (BRUNEL apud TROUSSON, 2005, p.18).

A partir dos instrumentos teóricos apontados por Trousson (1965), podemos chegar à conclusão de que Prometeu e Epimeteu, Édipo¹⁸ e Medéia¹⁹ podem ser considerados temas, porque ilustram, nessa ordem, a contenda entre dois irmãos, o amor incestuoso entre mãe e filho e a suposta loucura da mulher traída. Entretanto, vale ressaltar o fato de que a expressão “mito literário” passou por um processo de desenvolvimento terminológico bastante evidente, o que contribuiu para elucidar as possíveis dúvidas sobre sua constituição.

Para se considerar a evolução da discussão sobre mito e mito literário, Brunel (2005) aponta a contribuição do escritor francês Sellier (1984) que, em um artigo intitulado *Littérature, ‘qu’est-ce qu’un mythe littéraire?’*,²⁰ redefiniu o conceito de mito literário. Depois de definir o mito etnoreligioso como uma narrativa de fundação anônima e coletiva, Sellier (1984) observou que, quando se passava do mito para o mito literário, algumas características desapareciam e outras permaneciam. Isto porque

¹⁷ “Os estudos de temas.”

¹⁸ Rei de Tebas, filho de Laio e Jocasta. O oráculo predisse que Édipo mataria o pai e se casaria com a mãe. Ao descobrir o incesto Édipo arranca os próprios olhos.

¹⁹ Feiticeira, filha de Eetes, rei da Cólquida. Vinga-se de Jasão matando os próprios filhos.

²⁰ “Literatura, o que é um mito literário?”

quando “desaparecem as três primeiras características: o mito literário não funda nem instaura mais nada, as obras que o ilustram são em princípio assinadas, e evidentemente o mito literário não é considerado verdadeiro.” (BRUNEL apud SELLIER, 2005, p.18).

Outra contribuição de Sellier (1984) foi a proposição de que o mito literário não se reduz à sobrevivência do mito exclusivamente na literatura. Assim, podemos compreender que o mito nasce da própria literatura, sendo necessário, para isso, a imaginação do autor. Entretanto, é necessário lembrar que as narrativas – resultado da imaginação do poeta – para que possam ser consideradas mitos literários, devem, antes, gozar do prestígio que a Literatura inevitavelmente agencia, como, por exemplo, os mitos literários “recém-nascidos” como Don Juan, Tristão e Isolda e outros.

Segundo as formulações de Brunel (2005), podemos admitir que a maioria desses mitos considerados novos já apresenta uma gênese de origem literária, isto é, são personagens que têm um autor e que irão rapidamente – com ou sem propósito – se revestir da função de mitos.

A partir dessas percepções, é preciso considerar que os mitos literários recém-nascidos apresentam-se na verdade como personagens que hoje chamamos “personagens de ficção” e brotam da gênese literária de um autor. Assim, o autor dá vida a personagens, circunstâncias, temas e outros esquemas antes inexistentes. Tal autor, provavelmente, não tem consciência, quando escreve e publica, de que na realidade está criando um mito e, segundo Bricout (2003, p. 28):

É a sociedade imediata que o cerca e a posteridade que decidirá. Entretanto, se progredem, como os mitos de outrora [...]. Não se trata de personagens históricos, limitados no espaço e no tempo, retalhados por eruditos, desacreditados e retirados de seus eixos; trata-se de invenções do espírito que correspondem a uma necessidade, a uma carência; trata-se daquele exercício imaginativo, infinitamente mais amplo e até mesmo mais verdadeiro que a história, no qual nada pode ser discutido.

Quando analisamos que determinada personagem histórica é um mito, é porque vemos essa personagem como um herói mítico, um novo Aquiles, um novo Heitor²¹ e a literatura faz dele um mito. É provável que algumas vezes o processo de “mitificação” ocorra primeiramente na consciência comum dos leitores, enquanto que a Literatura apenas registra esse processo.

Outras vezes, como é o caso dos mitos recém-nascidos, é a literatura que se encarrega desse empreendimento. Bricout (2003) indica a configuração do novo

²¹ Príncipe de Tróia. Filho mais velho do rei Príamo e da rainha Hécuba. Na *Ilíada*, de Homero, que narra a Guerra de Tróia, Heitor é o melhor guerreiro troiano.

conjunto dos mitos literários, isto é, tudo aquilo que a Literatura transformou em mitos. A partir dessa estrutura, poetas, prosadores e dramaturgos aproveitam as histórias míticas para realizar obras de arte, que é a própria Literatura.

Sem dúvida, o principal fator que caracteriza, antes de tudo, essa nova geração de mitos é o desconhecimento da mitificação. Nesse sentido, os mitos literários não são fundadores, porque representam uma realidade sem, contudo, fundá-la. Por outro lado, “isso não é frequente no mundo antigo, onde os mitos pretendem ter se manifestado na maioria das vezes antes dos homens.” (op.cit. p. 27).

3.4.1 A tipologia dos mitos

Atendendo a necessidade de aclimatar a existência de uma estrutura formal dos mitos, devemos entender que foi por meio das narrativas míticas que muitas culturas se desenvolveram e se perpetuaram. Para efeito de ordem cronológica, inicialmente tais histórias eram contadas por poetas – *aedos* – nas cortes dos nobres gregos ou nas praças das pólis como Tebas, Corinto, Atenas e outras cidades. Em princípio, essas narrativas tinham como objetivo primordial atrelar o homem ao sobrenatural e, por conseguinte, o divino à terra e, assim, o homem ao próprio homem. Numa cíclica relação entre aspectos terrenos e divinos, os mitos ligariam os deuses aos tempos presente, futuro e passado do homem.

Com base nessa constituição, convencionou-se classificar as narrativas míticas de acordo com sua tipologia, ou seja, conforme o tipo de história que revelam. Assim, quando nos deparamos com uma narrativa mítica a respeito da origem do mundo, estamos diante de uma tipologia que é o “mito verdadeiro”.

Para efeito de periodização, a literatura ocidental começa com o nome de Homero²² e as célebres epopeias homéricas. Compostas por volta do século VIII a.C., *Ilíada* e *Odisseia* são os dois grandes poemas desse período e a tradição antiga afirma que seu autor era Homero. Isto significa que Homero é o primeiro poeta grego a ter o nome registrado na história da Literatura. A partir dessa manifestação, ele sistematizou

²² Famoso autor da *Ilíada* e da *Odisseia*, as duas grandes epopeias da Antiguidade na Grécia.

a mitologia e isso fez com que sua obra se tornasse uma das fontes mais importantes de conhecimento que temos a respeito dos deuses olímpicos.

É importante destacar que Homero era um *aedo*, um poeta que vivia nas cortes e praças apresentando-se com um instrumento musical chamado lira ou cítara. Acrescenta-se também que provavelmente Homero não tivesse a intenção de normatizar a religião grega por meio dos mitos ou mesmo ordenar o panteão grego tal como se conhece hoje.

Podemos inferir que os *aedos* podiam abordar livremente em seus cantos as passagens que envolviam os deuses, assim, Homero serviu-se da liberdade que a poesia permitia para contar os feitos dos deuses. É preciso refletir que havia pouco conhecimento sobre a cultura grega antes das epopeias de Homero, isto porque não havia ainda nenhuma composição em prosa até o período em que viveu. Segundo Stephanides (2004, p. 229), os poemas de Homero:

Nunca cessaram de exercer fascinação nos antigos gregos, para os quais passaram a formar a base da educação [...]. Por certo, Homero não criou a épica a partir de sua própria imaginação: sua obra representa o ponto culminante de uma longa tradição de aedos (poetas cantores) e é a essa tradição que ele deve seus temas, sua língua, sua métrica e muitos dos recursos empregados para tornar sua obra inteligível e atraente.

É fundamental que se estabeleça que, em seus poemas mais conhecidos *Iliada* e *Odisseia*, Homero narra em verso duas grandes aventuras em que as personagens são heróis, monstros míticos e semideuses que vivem dramas humanos sob a interferência direta dos deuses que controlam extraordinariamente o destino de cada um. A *Iliada* e a *Odisseia* são consideradas epopeias heroicas porque contam os feitos de uma geração de heróis que já não existem.

Ao abordar os primeiros *aedos*, faz-se necessário mencionar outra importante fonte de conhecimento das narrativas míticas que é o poeta Hesíodo (VIII-VII a. C.) do qual se tem alguns traços biográficos, ao contrário de Homero, cujas notícias biográficas são, em linhas gerais, fantasiosas.

Embora com alguns limites de registros históricos, sabe-se que Hesíodo nasceu na Beócia, no século VII a.C., era filho de um comerciante marítimo e compôs o poema *Teogonia*, classificado posteriormente como poesia didática. A *Teogonia* é, na verdade, segundo D’Onofrio (2007, p. 58), “um tratado metodológico sobre as origens dos deuses e do mundo, semelhante ao livro Gênesis, da nossa Bíblia.” O trecho a seguir ilustra a temática pertinente à obra de Hesíodo (2001, p. 111).

Sim bem primeiro nasceu Caos, depois também Terra de amplo seio, de todos sede irresvalável sempre, dos mortais que têm a cabeça do Olimpo nevado, e Tártaro nevoento no fundo do chão de amplas vias, e Eros: o mais belo entre Deuses imortais, [...] Do Caos Érebo e Noite negra nasceram, gerou-os fecundada unida a Érebo em amor, e da Noite, por sua vez, o Éter e o Dia. A Terra gerou primeiro Céu constelado.

A *Teogonia*, como o nome indica, narra o surgimento e a organização do mundo e fixa sua narrativa poética entre o estabelecimento do Caos e a afirmação de Zeus no Olimpo. Usando a arte poética, Hesíodo apresenta e sistematiza no poema as divindades primordiais, o nascimento dos deuses e os episódios que conduzem Zeus ao poder supremo entre os imortais. Assim, “a poesia de Hesíodo é arcaica e, [...] só poderemos apreciá-la em sua plenitude e vigor se estivermos atentos ao sentido em que ela o é e às suas implicações.” (op. cit. p.15).

Dessa maneira, situados no período arcaico da história da Literatura ocidental, Homero, com as narrativas em verso, e Hesíodo, com a poesia didática, permanecem como fontes seguras para se conhecer os mitos do antigo mundo grego. A partir dos relatos registrados por Homero e Hesíodo, esses mitos foram então classificados em diversas tipologias: mitos verdadeiros, mitos exemplares, mitos heroicos, mitos romanescos e outros e, para apresentá-los, recorreremos à exemplificação.

3.4.1.1 O verdadeiro mito: uma explicação para a criação da vida

É na *Teogonia* de Hesíodo onde está registrada a forma mais precisa e ordenada à primeira classificação a qual se refere formalmente o mito verdadeiro. Essa tipologia menciona a existência de uma “ordem do mundo” anterior à ordem atual. Com base nessa ideia, o verdadeiro mito - que é o mito de fundação - não se destina a manifestar uma particularidade local e limitada, antes existe para revelar uma espécie de lei orgânica da natureza das coisas, que envolve a explicação de um fato de natureza universal.

A descrição desse elemento que funda o estado primordial do mundo é o Caos, ou seja, uma matéria que apresenta um aspecto perene, sob uma configuração ampla e indefinível. Assim, cultiva-se a ideia de que no Caos todas as gêneses na

totalidade dos seres permanecem enleadas. Podemos dizer que o Caos era para o homem antigo, ao mesmo tempo, uma divindade primária, porém capaz de gerar vida.

Para Salis (2003), coube ao padrão de pensamento do homem grego discernir que Caos, numa visão arcaica, não significa desordem como se convencionou modernamente para o homem ocidental, pelo contrário, Caos estaria associado à ideia de aglomeração do cosmo, correspondendo, assim, à matéria primordial.

Segundo Salis (2003, p. 210), Caos “é aquilo que dá condições para o ser – o abissal, o obscuro do inconsciente universal, o que antecede o ser. É a matéria primordial que antecede o ser e que tomará forma, e é ela que se transformará num universo ordenado.” É precisamente nessa tensão da existência de forças primordiais que fundam todas as demais ordens que a afirmação “no princípio era o caos” termina sendo admitida em todas as teogonias de que se tem conhecimento.

Na *Teogonia* de Hesíodo, são descritas quatro eras cósmicas e três dinastias divinas que se sucedem. Assim, temos as eras cósmicas: a Era do Caos, a Era de Urano²³ e Gaia²⁴, a Era de Kronos²⁵ e Rea²⁶, a Era de Zeus e Hera²⁷. A primeira dinastia é uma espécie de emergência do Caos em direção a algo, porque o universo torna-se ordenado quando cada potência recebe um nome e uma função no plano do ser. Daí a relação que se estabelece entre os mitos e as representações dos atributos ou mesmo das deformidades humanas que se manifestam, via narrativa, para cumprir sua função.

Para compreendermos o esquema relacional, retomamos a ideia de Salis (2003, p. 210) que assegura a identidade de cada potência no processo de receber uma função e um nome. Assim, os mitos “passam de potência para potência matriz. [porque] já existe uma direção, uma possibilidade – está nomeada, e esta é a característica da passagem da primeira era para a segunda e para a primeira dinastia.” Segundo essa teogonia, para estabelecimento do verdadeiro mito, Urano une-se a Gaia e dessa união se origina o ovo cósmico de onde nasce Eros – função primordial na criação, sendo considerado uma espécie de força propulsora dos deuses e dos homens.

Todos os aportes teóricos em fabulações concordam com a tradição mitológica que afirma que a segunda era cósmica – primeira dinastia – trata-se de uma era que imobiliza a criação na escuridão assombrosa. Nessa narrativa, Urano e Gaia

²³ Era o pai dos titãs e dos ciclopes. Os titãs guiados por Kronos destronaram e mutilaram Urano.

²⁴ Personificação da mãe-Terra e filha de Caos.

²⁵ Governador do Universo. Um dos doze titãs. Filho mais novo de Urano e Gaia.

²⁶ Titanesa mãe dos deuses. Filha de Urano e Gaia, era irmã e mulher do titã Kronos e mãe de Zeus.

²⁷ Rainha dos deuses, filha de Kronos e Réa, irmã e mulher de Zeus. Deusa do matrimônio e do lar.

geram doze filhos, sendo seis titãs e seis titânesas, porém, à proporção que nasciam, eram encerrados no mundo abissal: o Tártaro²⁸. Dessa forma, o mito da criação reafirma que a criação permanecia na escuridão e não conhecia a luz do dia. E foi esse o padrão de comportamento de Urano que levou seus filhos a se revoltarem contra ele.

A contribuição de Commelin (2000, p. 09) aponta para a necessidade de uma caracterização das divindades das primeiras idades mitológicas. Observa-se que Urano manifestava um comportamento incomum que era aprisionar seus filhos no Tártaro. Assim, demonstrava ser implacável, egoísta e cruel e isso caracterizava essa era mitológica porque “ele tomava aversão por todos os seus filhos. Desde o seu nascimento, ele não os deixava ver o dia. Foi esse o motivo da revolta deles. Kronos que sucedeu seu pai Urano mostrou a mesma crueldade que ele.”

Na apresentação dos fatos da terceira era cósmica, que corresponde à segunda dinastia, destaca-se o episódio onde Urano é castrado por seu filho mais novo, Kronos, com a ajuda de sua mãe, Gaia. Conforme narrado pelo poeta Hesíodo, os órgãos genitais de Urano foram atirados no mar e desses órgãos nasceram as Fúrias ou Erínias, enquanto que, do sêmen, nasceu Afrodite. Assim temos:

E do pai o pênis ceifou com ímpeto e lançou-o a esmo para trás. Mas nada inerte escapou da mão: quantos salpicos respingaram sanguíneos a todos recebeu-as a Terra; com o girar do ano gerou as Erínias duras, os grandes Gigantes rútilos nas armas com longas lanças nas mãos, e Ninfas chamadas Freixos sobre a terra infinita. O pênis, tão logo cortando-o com o aço atirou do continente no undoso mar, aí boiou na planície, ao redor branca espuma da imortal carne ejaculava-se, dela uma virgem criou-se. Primeiro Citera divina atingiu, depois foi a circunfluída Chipre e saiu venerada Deusa [...] Afrodite, deusa nascida de espuma e bem coroada.

A castração de Kronos por Zeus, seu filho mais jovem, inicia a quarta era cósmica e terceira dinastia. Refere-se à ascensão de Zeus que conseguiu escapar de ser engolido por seu pai Kronos graças a uma astúcia de sua mãe Rea, que deu a Kronos, no lugar do filho Zeus recém-nascido, uma pedra enrolada em um lençol. Com Zeus no poder tem início finalmente a era “criadora por excelência”. Isto significa dizer que, até o estabelecimento de Zeus no poder, toda a criação era devorada pelo tempo.

Interessa-nos observar que, para o pensamento arcaico, a atitude de Kronos em devorar os próprios filhos já alcançava um estágio intercessor da criação, isto é, eles já não eram aprisionados no Tártaro, como ocorria na era anterior, quando isso significava uma espécie de impedimento do fluxo da criação. Não obstante, nesse novo

²⁸ O Tártaro está abaixo do mundo subterrâneo de Hades. É a região mais baixa dos infernos.

estágio da condição da vida, a criação passa a ser devorada pela temporalidade que é Kronos. Nessa acepção, a criação não era impedida de nascer, antes, porém, era consumida depois de criada. Segundo Salis (2003, p. 213):

Zeus é energia criadora que se une com as outras potências parciais e se multiplica. É a potência retilínea, a força da criação [...] mas não basta castrar Kronos e imobilizar seus genitais no Tártaro. Zeus deve vencer a força devoradora da temporalidade usando a força da criação. Só ela é imortal, e esta é outra chave do pensamento helênico. Kronos, o tempo, não cria, só flui à deriva, por isso se curva e não tem retidão. Aqui está o princípio da imanência: a negação da transcendência e da criação.

Cumpra ressaltar que Zeus foi criado livre e posteriormente retorna para libertar os irmãos e, juntos, enfrentar o pai e os demais Titãs²⁹. Nesse enfrentamento titânico os deuses saem vencedores e Zeus casa-se com a sua própria irmã Hera, estabelecendo, assim, sua corte no Monte Olimpo e reinando sobre a terra e os homens. Quando da divisão dos elementos a serem dominados, seus irmãos, Poseidon passou a reinar sobre os oceanos e mares e Hades se tornou senhor sobre o mundo pós-morte, também chamado de mundo inferior.

Importa-nos, entretanto, salientar que Hesíodo se preocupa em mostrar que os homens são mortais e imortais ao mesmo tempo. Assim, se observarmos pelo prisma do conceito cristão acerca da vida humana, poderemos concluir que o homem só pode ser mortal enquanto estiver na dimensão da vida na Terra, enquanto que a parte imortal corresponde ao aspecto divino ou energia criadora. Na *Teogonia* de Hesíodo, podemos encontrar, para além da história da criação – tipologia do mito verdadeiro –, também a narrativa da criação do homem e seu desenvolvimento.

3.4.1.2 Mitos exemplares: o aprimoramento da criação

Para efeito de uma breve definição, podemos elencar os mitos exemplares que são essencialmente as narrativas míticas que objetivam ensinar o homem a se aperfeiçoar em vários aspectos da vida. Dentre esses aspectos, destaca-se o padrão de comportamento na arte de viver e de amar, longe, porém, de ser uma abordagem irrestrita. Como exemplo dessa tipologia mítica podemos destacar o mito de Eros e

²⁹ Seres de forma humana e poder divino, os primeiros senhores da terra. São doze para Hesíodo.

Psiqué, Sísifo, Orfeu e Eurídice e outros. Para evitarmos digressões desnecessárias, basta um breve olhar sobre alguns desses mitos.

Segundo Brunel (2005, p. 840), em grego, o nome “Sísifo” chama a atenção pelo duplo emprego do *S*. Observamos que “*si-sufos* sugere uma espécie de redobramento da intensidade de *sophos*”. Nesse conceito, Sísifo era sinônimo de habilidade, considerado extremamente capaz, sábio e sutil. A narrativa conta que Sísifo era excepcionalmente o mais astuto e o menos escrupuloso dos mortais.

De natureza hedonista, ele adorava a vida – buscava o prazer como um fim em si mesmo – e sua angústia residia no conhecimento de que a morte o alcançaria seguramente. Segundo uma versão pejorativa descrita por Brunel (2005, p. 841), Sísifo foi quem fundou a cidade de Corinto e era o verdadeiro pai de Ulisses – herói da Odisséia – que não seria filho de Laerte, portanto. Compreende-se, nessas condições, “que Ulisses tenha podido passar como filho, ou pelo menos como descendente de Sísifo [...]. Sísifo seria então, uma espécie de super-Ulisses.”

Conforme a tradição mais corrente, num ímpeto sagaz, Sísifo traiu Zeus quando este desfrutava com uma mortal, em uma de suas inúmeras aventuras amorosas. Assim, tendo tomado conhecimento do pecado de Zeus, Sísifo fez um pacto com o pai da jovem e, em troca da nascente de um rio que favoreceria a cidade de Corinto, delatou o local em que Zeus mantinha os encontros furtivos com sua amada. Dessa forma, acusado e enfurecido, Zeus enviou a Morte como castigo a Sísifo. Segundo Brunel (2005, p. 842), na narrativa, é descrito o seguinte episódio:

Zeus mandou que Hermes³⁰ prendesse Sísifo e o conduzisse aos infernos. Sísifo convenceu Hades a experimentar as algemas que o deus queria lhe colocar. Quando Hades passou-as nos próprios punhos, Sísifo fechou-as e o manteve prisioneiro em sua casa. Sísifo pediu então a Hades que o deixasse retornar à terra [...]. Mas quando ele novamente respirou o ar do mundo, não quis mais voltar para o outro. Foi preciso que Hermes viesse buscá-lo outra vez, e por ter faltado com a palavra dada a Hades, foi duramente punido.

Segundo a narrativa, Sísifo atreveu-se a enganar a Morte e, por ter traído os segredos dos deuses, foi considerado culpado e condenado. Inutilmente ele acreditava que poderia ficar impune, porque confiava em sua força e sagacidade. Sísifo é o exemplo do homem que confia em sua própria astúcia e que por isso acredita estar acima da condição humana – Sísifo pensava que havia conseguido enganar a Morte.

³⁰ Mensageiro dos deuses, filho de Zeus e neto do titã Atlas. Usava sandálias e capacete alados.

Essencialmente, o que esse mito ensina e que pode ser explorado com jovens e adultos é que, em sua representação plástica, Sísifo teria errado por seu excesso de inteligência e autoconfiança. Quando Zeus descobriu a astúcia do mortal em tentar aprisionar a Morte, o deus supremo aprisionou Sísifo no Hades e decidiu, então, aplicarlhe uma pena atroz: o condenou a rolar eternamente uma assombrosa pedra colina acima. De forma que, quando a pedra chegasse perto do topo, rolava de volta para baixo e tudo recomeçava.

A reflexão de Salis (2003, p. 200), nesse sentido, nos leva a identificar o significado mais apropriado desse mito por meio do castigo infligido a Sísifo. Na ordem, da interpretação textual e literária, a pedra rolando eternamente e sendo impelida outra vez colina acima “simbolizava a mais ingloria das tarefas: é inútil rolá-la para cima, pois ela retornará a seu ponto de partida, mas embora sem sentido, é preciso rolá-la novamente.”

Observa-se que, no mito de Sísifo, nos deparamos com a representação do pior dos castigos que um homem pode ter: realizar um trabalho inútil, de modo alienado e sem sentido. Nessa acepção vale destacar ao leitor moderno que, para o pensamento antigo, tal castigo tinha um significado inadmissível, pois, para o homem arcaico, permanecer no Hades era o pior dos infortúnios. Ou seja, jazer no Hades significava perder o sagrado direito da alma que era o de prosseguir em seu destino, evoluindo sempre numa nova existência, com vistas a reaver a imortalidade supostamente perdida.

Nesse caso, Sísifo sofreu a pior das punições, porque perdeu o direito a ter um destino a cumprir; ele representa “a perda da busca e da evolução: tudo o que ele realiza é inútil e de nada serve para sua elevação.” (SALIS, 2005, p. 200). Observa-se que o mortal, no mito de Sísifo, ironicamente, atingiu a “imortalidade” de forma inditosa, pois ele não prosseguia, apenas permanecia. Sua astúcia e o excesso de autoconfiança o condenaram a uma imortalidade inútil.

A consolidação dessa tipologia exhibe Sísifo como mito exemplar e explica ao homem moderno que é esse o sentido e o destino do homem quando este se prende exclusivamente ao aspecto material da vida, buscando incessantemente o prazer como um fim em si mesmo. Dessa forma, tal homem estará execrado à inutilidade, isto é, assim como Sísifo, estará condenado a realizar eternamente um trabalho sem sentido nenhum para a vida.

Podemos elencar que no Hades havia ainda outras figuras mitológicas que, à semelhança de Sísifo, também sofriam castigos impostos pelos deuses por alguma falta

cometida. Assim, podemos mencionar o mito de Tântalo que, mesmo dentro de uma lagoa e com a água à altura do queixo, sentia, no entanto, uma sede devoradora. Ele não conseguia matar sua sede porque, quando tentava beber a água, esta escapava de sua boca, deixando o terreno sob seus pés inteiramente secos.

Também o mito de Íxion, que girava eternamente uma roda sem que ela realizasse nada. É a metáfora da roda do destino que sempre está vazia e sem sentido. Todos estes realizavam esforços em vão e inúteis e, por isso, se tornaram os condenados mais famosos dessas narrativas.

Há muitos e variados aspectos acerca da mitologia grega, dentre eles podemos destacar o fato de haver uma recorrente caracterização de um aspecto antropomórfico. Nesse sentido, os deuses que interferiam no destino dos mortais poderiam ser considerados como representações plásticas dos seres humanos, tanto no que se refere às virtudes quanto aos vícios.

Cumprido acreditar que, nessa configuração, os deuses são infinitamente perniciosos, porém paradoxalmente misericordiosos para com os homens. Para D’Onofrio (2007, p. 31), ambos os aspectos são “elevados a um alto grau de expressividade” acrescentando:

As divindades acusam as mesmas deficiências e sofrem dos mesmos problemas dos mortais, dos quais são configurações: comem, bebem, dormem, adoecem, amam, odeiam, vingam-se, atemorizam-se, sentem-se inseguras. O mesmo Zeus, pai de todos os deuses, teme a divina Hera e usa de muita diplomacia para acalmar as facções divinas dissidentes.

Segundo a tradição arcaica, a única qualidade que distingue os deuses olímpicos dos homens, para além do excesso de suas paixões, é a imortalidade, único atributo que os humanos não possuem. Para D’Onofrio (2007), diferentemente da concepção atual de divindade, na qual não se identifica nem o início, nem o fim, os deuses da Antiguidade se distinguem do homem apenas pela não-morte, pois o mito registra seu nascimento.

Então, como representações plásticas de comportamentos humanos, não devem causar estranhamento os tipos de Sísifo, de Prometeu, de Tântalo, das filhas de Danaus e de inúmeras outras figuras mitológicas que apenas reproduziram em determinado padrão de comportamento uma atitude que poderia facilmente ser a representação de um comportamento divino. Daí o fato de terem se tornado mitos exemplares, afinal, apenas reproduziram aquilo que os deuses faziam.

3.4.1.3 Mitos heroicos e outros tipos

Normalmente, refere-se aos mitos ou ciclos heroicos quando da narrativa de diversas histórias cuja unidade textual e temática será sempre fornecida pela identidade da personagem que recorrentemente é o herói de todas elas. Assim, temos em Ulisses, Aquiles, Jasão³¹, Teseu³² e outras personagens míticas o núcleo de uma narrativa heroica. Ora, para efeito de nos aclimatarmos na historiografia literária, convém lembrar que estamos nos referindo à literatura grega, mais especificamente ao período arcaico.

Observa-se que as principais manifestações culturais dos povos gregos estavam profundamente relacionadas às suas atividades existenciais. Nessa acepção, as lutas pela conquista de novos territórios foram cantadas na poesia épica ou heroica, semelhantemente o trabalho de cultivo da terra foi cantado nas poesias didáticas ou telúricas. Finalmente, a expressão de sentimentos do homem em relação às divindades ou ao próximo foi temática pertinente à poesia lírica. Há registros que confirmam que os grandes heróis gregos e troianos tiveram suas proezas louvadas em versos épicos, recitados durante as celebrações, nas solenidades religiosas e nos banquetes das cortes e dos ricos soberanos.

Interessa-nos destacar, dentre esses heróis, o extraordinário Aquiles, o grande herói do poema épico *Ilíada*. Ele é sempre apresentado pelo mito grego como um semideus, posto que era filho do rei Peleu com a deusa Tétis. Segundo a tradição, Aquiles, ao nascer, foi mergulhado no rio infernal Estige³³, cujas águas sagradas o tornaram invulnerável, a não ser no calcanhar pelo qual sua mãe o segurava.

Conforme a narrativa mítica, Aquiles foi criado pelo centauro Quíron³⁴, considerado grande mestre e educador de príncipes e heróis da Antiguidade. Quíron o instruiu a exercitar o corpo e a mente e, dessa forma, ele foi considerado pelos gregos como um herói inigualável por sua perícia na arte da guerra e por sua força e valentia. Aquiles foi exaltado pelo sentimento de honra no poema *Ilíada* e tornou-se “o primeiro cavaleiro do mundo ocidental”.

³¹ Filho de Esão. Recuperou o velocino de ouro, que era propriedade da família e assumiu o trono.

³² Herói ateniense, filho de Egeu, rei de Atenas. Entre suas aventuras está o encontro com o Minotauro.

³³ Para passarem do mundo dos vivos ao mundo dos mortos, as almas deveriam atravessar na barca de Caronte os cinco rios infernais: Estige, Cocito, Flegetonte, Lete e Aqueronte.

³⁴ Filho de Kronos, pertencia à raça de criaturas fabulosas, homens da cintura para cima e cavalos da cintura para baixo.

Diante da ideia existencial das atividades gregas em relação às guerras, podemos inferir que a Guerra de Tróia³⁵ seria na verdade um pretexto para que o poeta Homero pudesse relacionar em temáticas os heróis que tomaram parte na guerra. Conseqüentemente, ao estabelecer estreitas relações entre os homens que fizeram parte desse episódio, Homero fixou eternamente a galeria de príncipes e heróis que a tradição cultural se encarregou de criar posteriormente.

Segundo D'Onofrio (2007), o próprio poema épico *Ilíada* apresenta a exaltação desse heroísmo guerreiro dos gregos, porque é a representação mítico-artística do duelo daqueles grupos primitivos num anseio de conquistar novas terras, ampliando, assim, seus domínios.

Porém, cabe ressaltar que, paralelamente à expressão dessa atividade coletiva dos heróis da guerra, o poema ressalta os valores individuais de cada personagem, caracterizando marcadamente papéis heroicos que se tornaram padrões humanos. Os mitos heroicos constituem mais que um tipo, isto é, representam um aspecto particular de aspiração da vida humana. A partir dessas ilações, podemos afirmar que Homero transformou as personagens da guerra de Tróia em seres humanos legítimos.

Dentre as outras tipologias míticas podemos elencar ainda: o conto romanesco que se caracteriza principalmente por serem narrativas geograficamente localizadas. Assim, temos episódios situados em lugares familiares, como, por exemplo, o mito de Édipo Rei, Helena de Esparta e outros contos classificados como romanescos.

Neste aspecto, podemos destacar as obras compostas por Sófocles (século 496 – 406 a.C.). O mito de Édipo é tema central das suas três tragédias mais conhecidas: *Édipo Rei*, *Antígona* e *Édipo em Colona*. Situadas no período Ático ou Período de Atenas (séculos V ao III a.C.), as peças de Sófocles foram elaboradas sobre um dos mitos mais belos entre as tantas fábulas inventadas pela genialidade do povo grego que é o mito de Édipo.

Sem, contudo, por termo ao assunto, outro tipo conhecido de mito é aquele que faz referência aos episódios de monstros míticos. Geralmente são narrativas que mencionam a existência de monstros que poderiam destruir o homem, infligir castigos ou produzir prodígios. Segundo Bulfinch (2005), essas divindades serviam como

³⁵ Guerra dos gregos contra a cidade de Tróia, motivada pelo rapto da bela Helena de Esparta.

desafios para o aperfeiçoamento do homem mortal no seu caminho em direção aos deuses.

Assim, esses seres serviam para o mortal reconhecer a forma de aprender a lidar com as forças primordiais. Geralmente esses monstros, na linguagem da mitologia, “eram seres de partes ou proporções sobrenaturais, em via de regra encarados com horror, como possuindo imensa força e ferocidade, que empregavam para perseguir e prejudicar os homens.” (op. cit. p.150).

Para efeito de classificação e apresentação em linhas gerais, como exemplo dessa tipologia, temos as Górgonas³⁶, o Minotauro³⁷ e as Moiras. Parece-nos pertinente mencionar que as Moiras eram consideradas filhas da Noite ou de Érebo³⁸ ou, segundo alguns poetas, filhas da Necessidade e do Destino.

Na mitologia grega, o destino humano era tecido e direcionado pelas Moiras e não podia ser modificado pelos outros deuses, nem mesmo Zeus ousava interferir nesse serviço. As fiandeiras, que eram denominadas Moiras, apresentam um caráter contraditório e divino e mantêm o homem no plano do desconhecido porque nada é específico quando das suas características, tanto de beleza, como de juventude ou velhice. Sabemos, porém, que às Moiras era confiado o domínio de começar, tramar e interromper o fio da vida que traçava o destino do homem.

Nem jovens, nem belas, nem velhas, nem feias, as fiandeiras divinas são filhas da noite. [...] Ninguém sabe onde nem quando transcorrem seus trabalhos. O fio do destino, como se vê, nasce do mistério. Cloto é a fiandeira propriamente dita, Láquesis mede o fio, Átropos é aquela a quem não se pode escapar. Elas intervêm, quando e como bem entendem, na vida de cada um. Todas três terão atravessado as primeiras instâncias da oralidade de nossa humanidade, deixando em contos e lendas um fundo inalterável que é sua marca. Elas começam e interrompem; o fio, também, que elas fabricarão e romperão como bem lhes aprouver, investe-se do mesmo poder. (BRUNEL, 2005, p. 371 e 375)

Para a tradição grega essas criaturas divinas não tinham apenas a função de desenrolar, tecer e inflexivelmente cortar o fio da vida humana. As Moiras também presidiam ao nascimento dos homens. Deste modo, as fiandeiras – monstros gerados por deuses – tinham como função primordial complementar ou mesmo opor-se às funções cósmicas, isto porque era confiado a elas o fio misterioso que simbolizava o decorrer da

³⁶Filhas de Forcis, deus do mar. Ésteno, Euríale e Medusa eram criaturas monstruosas cobertas de escamas douradas e tinham serpentes ao invés de cabelos.

³⁷ Monstro com cabeça de touro e corpo de homem. Era filho de Pasífae, rainha de Creta, e de um touro branco. Vivia em um labirinto construído por Dédalo. O herói grego Teseu foi quem conseguiu matá-lo.

³⁸É uma espécie de antecâmara do Tártaro e do reino do que é morto. Filho de Kronos.

vida e nada poderia impedi-las de tecer e cortar a trama. As Parcas apresentam o mesmo correspondente para os romanos.

Semelhantemente, as Górgonas eram descritas a partir de uma beleza intrigante, porém repulsiva. Dentre elas a mais conhecida é Medusa, a única das três Górgonas que era mortal. Medusa é uma das figuras mitológicas mais sugestivas, pois, segundo a narrativa mítica, sua cabeça adquiriu mais vida depois de ter sido decapitada pelo herói Perseu. Portanto, esse monstro pode ser tomado como elemento de ambiguidade mítica, mesmo porque é essencialmente simbólico na Medusa o fascínio que ela exercia e a contradição provocada pela combinação de beleza e horror que causava.

Nessa mesma direção, podemos observar, por meio do panteão grego, outros monstros míticos que apresentam aproximação na condensação de seus atributos, gênese e função. Consideramos também que o mais surpreendente nessas figuras mitológicas é, sem dúvida, o caráter e a natureza ambíguas. Nesse sentido, podemos questionar sobre a natureza destes que ora se apresenta divina, porém maléfica, ora primária e animalesca, porém dotada de características e sentimentos humanos. Ambiguidades essas que servem para despertar ainda mais o espírito investigativo a respeito dos relatos míticos dos tempos antigos.

Por essa razão acreditamos que os mitos clássicos representam uma possibilidade de ruptura com as temáticas propostas pelo livro didático, por inserirem no plano leitor dos aprendizes jovens, adultos e idosos uma ampliação do universo de novos temas, explicações e sentidos a serem apreendidos.

No capítulo a seguir, nos ocuparemos da leitura do mito clássico na EJA. Para tanto partiremos da análise sobre o estabelecimento das relações de poder que ocorrem em sala de aula. Investigaremos, então, a leitura, o discurso e o poder em classe de EJA a partir do embate com o livro didático. Porém, antes da leitura do mito, analisaremos os dados referentes à aplicação dos questionários sobre a experiência e expectativa de leitura do aluno adulto, bem como as reações desses alunos no ato de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, a partir da apresentação do mito de Eros e Psiquê, descreveremos as etapas de leitura do mito.

4 A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA

A ampliação da concreta participação social no exercício da cidadania e o desenvolvimento da consciência em relação a estar no mundo são objetivos propostos pela EJA. Acreditamos que, para a realização desses objetivos, o estudo da linguagem do aluno jovem-adulto deva ser considerado um instrumento fundamental. Ou seja, qualquer processo de aprendizagem se realiza por meio da linguagem, uma vez que ela organiza todos os conhecimentos que são produzidos nas diferentes áreas da vida do sujeito falante.

Nessa configuração, apesar das profundas mudanças que ocorreram nas políticas de educação no Estado do Maranhão, alguns indicadores mostram que os insucessos são evidentes quando se pensa a Educação de Jovens e Adultos. Ainda que objetivando oportunizar aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, apenados e indivíduos em dívidas com a justiça, a escolaridade regular e a continuidade dos estudos, a EJA esbarra continuamente em determinados mecanismos que entram o desenvolvimento desse objetivo central.

Para investigar esse contexto, foi selecionada a Unidade Integrada “Giorcelli Costa”, situada na zona urbana de São Luís, no bairro da Madre Deus, local de expressivas e diversificadas manifestações do folclore maranhense. Com essas características a escola assume especificidades quando da análise da comunidade atendida, pois é composta basicamente por famílias de baixa renda, onde uma parte significativa é atendida por programas de assistência social do Governo Federal.

Atualmente a Unidade Integrada “José Giorcelli Costa” oferece a educação básica no nível de Ensino Fundamental de 2ª a 4ª séries nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno adotando o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere a ofertas de vagas para a educação básica. Prevê ainda o critério da gratuidade e acesso à escola pública que deve ter por finalidade a formação básica e integral do cidadão, mediante alguns objetivos a serem alcançados.

Nesse sentido, podemos citar: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; ainda, o desenvolvimento da capacidade

de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e, finalmente, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O artigo de nº 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando da oferta de vagas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos prevê que a mesma seja garantida àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na faixa etária adequada. Assim, a proposta da Unidade Integrada “Giorcelli Costa” é adaptar suas ações às necessidades do aluno e do conhecimento de mundo que este já traz consigo.

Desse modo compreendemos que a modalidade EJA é considerada uma forma de inclusão e oportunidades para aqueles que por questões de segunda ordem, deixaram de frequentar a escola no período regular. Tendo essa percepção da realidade, o corpo docente da escola busca elaborar atividades que garantam a inserção desse indivíduo na sociedade por meio da compreensão global das formas sociais que se apresentam. Observamos que todo o corpo docente da escola é sempre contemplado quando da elaboração de projetos pedagógicos.

Destaca-se ainda que as principais atividades econômicas das famílias que estudam na modalidade EJA ou que matriculam seus filhos na escola são formadas por feirantes, pescadores, ambulantes, artesãos, folcloristas, domésticas, isto é, são essencialmente indivíduos que exercem atividades subalternas de baixa rentabilidade econômica. Deste modo, compreende-se que grande parcela da população atendida pelos programas assistenciais do Governo Federal, identifica na escola pública uma possibilidade de acesso aos domínios do conhecimento formal, cultural, intelectual e social.

Podemos acrescentar que, atendendo aos suportes reguladores da educação no Estado do Maranhão, a escola foi autorizada pela Resolução Nº 68/1988 – Conselho Estadual de Educação e reconhecida pela Resolução Nº 179/2003 – Conselho Estadual de Educação. Dessa maneira, a Unidade Integrada “Giorcelli Costa” funciona em espaço físico cedido pelo Serviço Social da Indústria desde a sua fundação.

Estabelecidas, as principais categorias de análise desta pesquisa, compreendemos que todo processo educativo precisa ser fundamentado visando alcançar seus objetivos. Apoiados nessa ideia, investigaremos neste capítulo como se dá a complexa atividade de formação do leitor literário em classes de EJA, buscando situar

o mito e a leitura literária numa mesma esfera de saber e poder. Ou seja, conforme preceitua Foucault (2010), o saber como vontade de poder.

A proposta de leitura literária em classes de EJA coloca em evidência, para além de um relativo preconceito velado com esse público discente, uma proposta que associa em si um suposto pedantismo que a Literatura sustenta e as bases ideológicas que circundam o jovem-adulto inserido na EJA. Assim, convém investigar, neste capítulo, o entendimento sobre a leitura de mitos clássicos – dada sua austeridade discursiva – que sempre estiveram a serviço de um público leitor mais instruído e letrado, com as expectativas de leitura dos alunos da EJA³⁹.

Ressaltamos que a pesquisa acerca da formação de leitores literários na EJA foi delimitada a partir da coleta de alguns dados sobre a modalidade em funcionamento na Unidade Integrada “Giorcelli Costa”. A coleta consistiu na aplicação de dois questionários que foram distribuídos em períodos diferentes do ano letivo, porém, na mesma classe. O primeiro questionário que versava sobre expectativas e experiências de leitura na modalidade EJA foi aplicado em junho de 2012, no horário correspondente à aula de Língua Portuguesa. Em seguida, num segundo encontro em agosto de 2012 foi aplicado o questionário que investigou as reações dos alunos no ato de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

Faz-se necessário delimitar que a coleta de dados serviu unicamente para planejar e determinar as etapas para a proposta da leitura dos mitos em classes de EJA. Nesse aspecto, os dados obtidos serviram como direcionamento quando da organização da disciplina na proposta elaborada, portanto, excetuamos os demais aspectos que norteiam o funcionamento da EJA nas esferas administrativa e pedagógica da Unidade Integrada “Giorcelli Costa”. Por essa razão, demarcamos que a principal nuance na realização da pesquisa é a leitura dos mitos clássicos a partir da sequência didática para a concreta efetivação da proposta de leitura do gênero narrativo - narrativa mítica - em classe de EJA.

Estabelecidas assim as fronteiras para a pesquisa, buscaremos analisar a função do livro didático de Língua Portuguesa⁴⁰ tomado aqui enquanto mecanismo de controle do discurso, para investigar até que ponto o aluno da EJA é condicionado ideologicamente pelos fragmentos de textos que lê na escola quer sejam literários, quer

³⁹ Coleta de dados obtidos a partir da aplicação de questionários. Anexos, 1 e 2.

⁴⁰ Educação de Jovens e Adultos 4ª Etapa: 2º Segmento do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. 2ª Edição. Focus Sistema de Ensino.

não. Dessa forma será possível identificar como se concretizam essas relações de poder na sala de aula e conseqüentemente as reais repercussões na representação subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Na seqüência especificaremos a seleção de uma narrativa mítica para a aplicação e contínua análise quando da apreensão de sentidos a partir do gênero narrativo proposto. A partir da leitura fruição da narrativa mítica, observaremos o percurso para compreensão e interpretação da narrativa, sem, contudo, advertir da real intenção quando da aplicação de tal atividade. Vale ressaltar que a leitura não visa a nenhum aporte avaliativo após sua realização, dessa forma, excluiremos da pesquisa os pressupostos metodológicos que configuram usualmente as avaliações de caráter quantitativo na educação básica.

É precisamente nessa abordagem que buscaremos investigar se o aluno da EJA é capaz de saber atribuir sentido e interpretação em uma narrativa mítica. Um saber que visa favorecer a formação do leitor literário, aquele que está forjado para além da leitura dos excertos de obras presentes no livro didático de Língua Portuguesa e que objetivam auxiliar no processo de formação do leitor na educação básica. Nessa esfera, pretendemos comprovar que o livro didático de Língua Portuguesa não forma leitores literários.

Portanto, é a partir dessas inquietações que, primeiramente, tentaremos elencar a atual configuração quando da formação do leitor literário nas classes de EJA, tomando como amostragem a Unidade Integrada “Giorcelli Costa”. Para tanto buscaremos, dentro de uma perspectiva descritiva, apresentar os aspectos sociais que identificam o sujeito aprendiz na modalidade EJA. Especificar também, em linhas gerais, as atuais propostas educacionais voltadas para leitura nessa modalidade de ensino e, ainda, elencar as principais tendências pedagógicas que são utilizadas quando da formação integral do aluno jovem-adulto.

Vale ressaltar que, uma vez investigados e devidamente analisados, os resultados dessa pesquisa podem, contrariamente ao que se busca constatar, concluir que os alunos jovens e adultos se permitem conservar orientados pela ordem do discurso impressa no livro didático. Nesse aspecto, ainda que os resultados apresentem uma aceção esperada e comum, estaremos caracterizando uma modalidade de ensino que não pré-define seu público discente, antes considera o aprendiz como ser em processo de autoconhecimento, como ocorre nas demais etapas de educação.

Isso significa dizer que ler diariamente no livro didático discursos sobre o uso de drogas ilícitas, violência doméstica, desemprego e preenchimento de formulários e guias documentais do cidadão formam a base ideológica que sustenta a visão recorrente que se tem do aluno na EJA.

Nesse caso, tal visão ultrapassa as divisas do Estado e permanecem incólumes e convenientemente distribuídas em todo o território brasileiro. Nesse sentido, acreditamos que a realidade observada no campo da pesquisa representa, por extensão, grande parte das escolas que oferecem vagas na modalidade EJA e, conseqüentemente, enfrentam seus problemas conjunturais na intenção de oferecer uma educação integral e de qualidade ao jovem, ao adulto e idoso.

4.1 Leitura, discurso e poder na EJA: embate com o livro didático

Inicialmente podemos supor que os problemas metodológicos existentes hoje na condução das atividades de leitura de um texto literário presentes nos livros didáticos são, em parte, responsáveis pelas inadequações e deficiências da própria atividade de leitura proposta. Evidentemente, o aprendiz adulto já traz consigo dificuldades pessoais, como o vocabulário limitado, a baixa concentração, a complexa apropriação das ideias a partir de um texto artístico. Essas dificuldades marcarão a relação do aluno leitor com o texto impresso.

Seguramente, podemos inferir que, nesse sentido, a superficialidade vem ser, negativamente, a principal característica do letramento literário efetivado atualmente nas salas de aula da modalidade EJA. Isto é, as leituras propostas pelo livro didático são recorrentemente obtusas dentro da concepção que pretende formar leitores e servem tão somente para cumprir o que preceitua o currículo escolar.

Observa-se que invariavelmente as atividades de leitura executadas durante as aulas de Língua Portuguesa precisam, antes de tudo, atender uma demanda gerada pelo currículo formal. A partir dessa imbricação, todas as crises do currículo e por extensão da educação, deixam de ser um problema interno e exclusivo da escola e tornam-se uma questão de concepção. Goodson (2007, p. 242) assinala para essa nova crise e corrobora nesse sentido quando afirma:

[..] Esse esmagador sentimento de crises experimentado igualmente por filósofos, teóricos e práticos da educação [...] tem pouco a ver com as faltas, erros ou negligências do pedagogo profissional ou com falhas da teoria da educação, mas tem muito a ver com a fusão universal das identidades – processos de formação, a dispersão de autoridades, a polifonia das mensagens e a conseqüente fragmentação da vida que caracterizam o mundo em que vivemos.

A ênfase nesse sentido não privilegia a escola na defesa de uma instituição que, na tentativa de estabelecer objetivos e cumprir metas de escolarização, inevitavelmente, intervém na formação da identidade de seus aprendizes. Vale acrescentar que o termo “identidade” é tomado aqui exclusivamente do ponto de vista social, sem, contudo, torná-lo uma categoria de análise quando da elaboração desta pesquisa.

Numa relação de aproximação com a base proposta por Goodson, podemos identificar que o mesmo currículo prescritivo que estabelece, por exemplo, a leitura literária em aulas de Língua Portuguesa, pode sustentar também diversos discursos sobre o Estado, a escola e a sociedade.

Segundo Goodson (2007, p. 242), num sentido restrito, o currículo sustenta uma concepção segundo a qual “a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade”. Isto significa dizer que são as prescrições do currículo que determinarão os parâmetros a serem seguidos dentro de uma realidade que nem sempre leva em consideração a multiplicidade de sujeitos e identidades reunidas em determinado espaço social. Esse é o caso das classes na modalidade EJA.

A exemplo desse paradigma, podemos observar que o livro didático de Língua Portuguesa em questão propõe, em 20 unidades para leitura e demais atividades de interpretação e produção textual em sala de aula, os seguintes temas: pluralidades, religiões, direitos humanos, mulher, idosos, homossexualidade, guerra, cidadão, drogas, Literatura marginal e a modernidade. Destacamos dentre eles alguns temas para leitura. Observemos:

SISTEMA DE ENSINO FOCUS

VOLTANDO UM POUCO
Responda as questões abaixo:



a) Como acontece o processo de comunicação?
b) O que é linguagem?

Se necessário, pesquise em seu livro da etapa 3.

UM POUQUINHO MAIS

Que tal assistir ao filme "A festa de Babette" e discutir: Há como ser religioso sem frequentar alguma igreja?

UNIPAPES

DIREITOS HUMANOS



VAMOS LER
Você já ouviu falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

LÍNGUA PORTUGUESA

16

Leia um trecho dessa Declaração:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição:

Artigo I
Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II
Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III
Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV
Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V
Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo IX
Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

LÍNGUA PORTUGUESA

16

Figura 1 – Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa – "Direitos Humanos"

SISTEMA DE ENSINO FOCUS

Qual é para você:

o pior defeito?
a melhor qualidade?
a melhor qualidade da pessoa que você mais ama?

Qual é para você:

o melhor romance?
a mais bela cidade?
o lugar mais especial do mundo?

E diga-me: qual é a mais bela idade?



PRODUZINDO TEXTO

Durante séculos, ficou implícito nas sociedades humanas um pacto entre gerações, segundo o qual os pais cuidavam dos filhos quando estes eram jovens e os filhos cuidavam dos pais quando estes ficavam velhos. Nos dois casos, o apoio era emocional e financeiro.

Nas últimas três décadas, porém, esse pacto foi profundamente abalado. Foram várias as causas dessa mudança. Dentre elas, destacam-se o aumento das separações e divórcios, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de filhos e o enfraquecimento dos laços familiares devido à ausência no lar que decorre das grandes distâncias entre residência e trabalho, do isolamento provocado pelos novos meios de comunicação e lazer (televisão, internet, "malhação" etc.) e pela quase mania das pessoas fazerem milhares de coisas ao mesmo tempo.

Para os idosos, o mundo saiu-lhe debaixo dos pés. Os mais jovens saíram de casa ou passam a maior parte do tempo fora de casa. Eles estão sem tempo e, sobretudo, sem paciência para distribuir o que os idosos mais precisam - amor.

Essa música representa a forma como os idosos são tratados no Brasil:

Curso de boi

Conheço um velho ditado, que é do tempo dos agais. Diz que um pai trata dez filhos, dez filhos não trata um pai. Sentindo o peso dos anos sem poder mais trabalhar, o velho, peão estradeiro, com seu filho foi morar. O rapaz era casado e a mulher deu de implicar. "Você manda o velho embora, se não quiser que eu vá". E o rapaz, de coração duro, com o velhinho foi falar: "Para o senhor se mudar, meu pai eu vim lhe pedir. Hoje aqui da minha casa o senhor tem que sair. Leve este couro de boi que eu acabei de curtir. Pra lhe servir de cobertura aonde o senhor dormir". O pobre velho, calado, pegou o couro e saiu. Seu neto de oito anos que aquela cena assistiu. Correu atrás do avô, seu paletó sacdiu. Metade daquele couro, chorando ele pediu. O velhinho, comovido, pra não ver o neto chorando. Partiu o couro no meio e pro netinho foi dando. O menino chegou em casa, seu pai foi lhe perguntando: "Pra que você quer este couro que seu avô ia levando?" Disse o menino ao pai: "um dia vou me casar. O senhor vai ficar velho e comigo vem morar. Pode ser que aconteça de nós não se combinar. Essa metade do couro vai dar pro senhor levar".

Sergio Reis

Agora que você já conhece o Estatuto do Idoso, releia a música acima e diga qual seria a punição para o filho do velho estradeiro.

Dê um outro final para essa história.

Mãos à obra!

REVISANDO A LÍNGUA

1. "Sentindo o peso dos anos sem poder mais trabalhar, o velho, **peão estradeiro**, com seu filho foi morar."

Qual a função do termo em destaque?

UNIPAPES 7 e 8

HOMOSSEXUALIDADE



LÍNGUA PORTUGUESA

32

Figura 2 – Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa – "Homossexualidade"

Analisemos mais alguns exemplos:

PESQUISANDO

Como são tratados os homossexuais em sua cidade?

Parada gay

PRODUZINDO TEXTO

Faça um texto dissertativo sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo:

"Casamento gay
Além de opção
É controle de população"

Rita Lee e Roberto de Carvalho

REVISANDO A LÍNGUA

Observe as palavras:

Imoral: que não tem moral;
Ilegal: que não é legal;
Inoportuno: que não é oportuno.

Elas são derivadas, por possuírem o prefixo *in-*, um elemento inicial que exprime idéia de negação, oposição.

1. Qual destas palavras tem em comum o significado das palavras citadas acima:

Ateu, apatia, amnésia, anormal, apolítico.

2. Reescreva as frases abaixo, pontuando-as adequadamente:

a) médico para paciente:
dói não eu estou gritando só pra assustar a enfermeira

b) chefe no escritório ao empregado:
voltou de férias não ainda tô lá

c) mulher ao marido chegando em casa todo molhado:
está chovendo não é que todo mundo resolveu cuspir em mim

d) namorada recebendo flores do namorado:
são flores não são cenouras

UNIDADES 7 E 10

GUERRA

LIFE

PARA REFLETIR

Dormindo com o inimigo

"Algumas pessoas matam. As outras pessoas se satisfazem lendo a notícia dos assassinatos."

Millôr Fernandes

VAMOS LER

Em 1996, depois de cinco anos de sanções e de persistentes bombardeamentos contra o Iraque, o repórter da CBS Lesley Stahl fez a seguinte pergunta à embaixadora dos EUA nas Nações Unidas, Madeline Albright:

— Ouvimos dizer que meio milhão de crianças morreram (em consequência da política americana contra o Iraque). Valeu a pena pagar esse preço?

Resposta de Madeline Albright:

— Nós pensamos que valeu a pena.

LÍNGUA PORTUGUESA

Figura 3 – Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa -“Homossexualidade” e “Guerra”

Chamamos atenção para o formato das atividades de produção oral e escrita propostas a partir da leitura de tais temas. Observamos, ao longo do livro, que as atividades, de alguma forma, condicionam o aluno para determinada organização discursiva. Na página abaixo temos um exemplo desse condicionamento. Na atividade produzindo textos, o enunciado apresenta 2 questões objetivas e em seguida indica:

- “Faça um pequeno texto respondendo as perguntas acima. Mas, **antes de começar**, leia o texto seguinte”. (LDLP, 2006, p. 11).

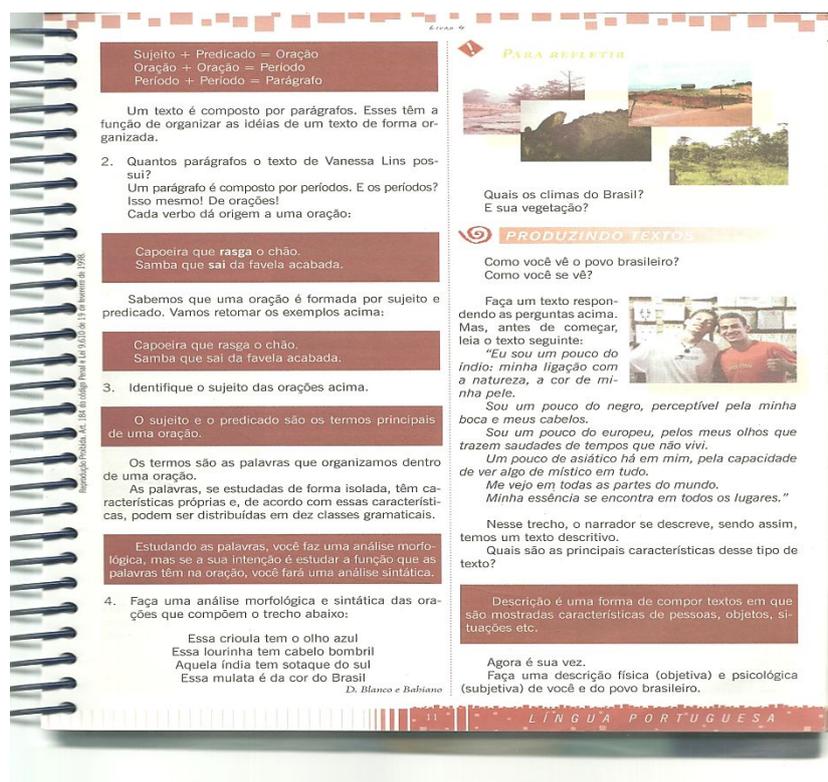


Figura 4 – Tema de leitura em aula de Língua Portuguesa -“Pluralidades”

Notamos, assim, que essa é uma constante que permeia todo o livro didático de Língua Portuguesa utilizado na EJA. Em outra passagem, temos a seguinte organização didática.

- “Faça um pequeno texto contando algo de especial que aconteceu em sua infância. Que tal um poema? Leia para todos depois. [...] **Para começar**, leia esta pequena história”. (LDLP, 2006, p. 23).

Observamos que ambas as atividades propostas para a produção textual já estabelecem não só a temática, como também a fórmula e a disposição discursiva a ser produzida. As expressões destacadas “antes de começar” e “para começar” são seguidas de um verbo no modo imperativo: **leia** e, na sequência, acrescenta um texto que serve como parâmetro na organização das ideias do aluno.

Seguindo o mesmo mecanismo de controle, observamos que as atividades indicadas para refletir apresentam breves comentários seguidos de uma proposta que objetiva questionar o aluno a respeito de determinado tema. A exemplo disso temos a seguinte proposta:

- “Observe as pessoas de sua escola, a forma como falam e se vestem, suas crenças. Qual a principal característica do brasileiro? (LDLP, 2006, p. 10).

Ora, acreditamos que apenas a observação do comportamento, da fala e do vestuário do universo escolar de um aluno da EJA – 104 alunos e 15 servidores que atuam na modalidade⁴¹ – não seja suficiente para estabelecer “a principal característica do brasileiro”. A menos que se pretenda estabelecer um conceito geral *do brasileiro* a partir de um universo tão restrito e particular, o que configuraria um equívoco.

Interessante observar que, em outra proposta de atividade problematizadora, há uma interrogação que introduz uma série de temas a serem problematizados na sala de aula: “Você já percebeu os efeitos da modernidade na sua vida?

- Quanto tempo você passa na frente da TV?
- Qual foi a última vez que você visitou seus amigos?
- Quantos medicamentos você consome por mês?
- Como é sua alimentação?
- Você ri constantemente?
- Quando foi que você parou para observar um pôr-do-sol?
- Você é feliz? (LDLP, 2006, p. 72).

Nessa configuração, observa-se que os temas que constituem o livro didático de Língua Portuguesa da EJA e as atividades propostas contribuem para a ideia que se tem a respeito desse público discente, ou seja, os aprendizes jovens e adultos estão vinculados a uma ideologia discursiva onde prevalece aspectos sobre a condição social, o estado de direito, a confissão religiosa etc. Porém, em nenhum deles, o aluno é visto como leitor, ou seja, o livro didático da EJA aponta para um aluno cidadão, não para um aluno leitor.

Observa-se que tal acepção cumpre um papel essencial quando do planejamento das atividades pedagógicas na EJA. Nesse sentido, a inserção da leitura literária por meio de mitos clássicos constitui-se numa ruptura com um parâmetro já estabelecido e convenientemente acreditado. Conservadas as prescrições curriculares, é possível introduzir o texto clássico em classes de EJA.

⁴¹ Total de alunos matriculados e servidores lotados no turno noturno na Unidade Integrada “Giorcelli Costa” quando da elaboração da pesquisa.

Conforme prevê Goodson (2007, p. 242), a relação entre as prescrições exigidas pelo currículo e as concretizações efetivadas pelo professor estão imbricadas. A partir desse esquema organizacional, “algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados”. Ou seja, nesse aspecto, ainda que o texto literário não esteja presente no livro didático, é possível inseri-lo nas aulas de Língua Portuguesa, posto que importa uma vez atender ao currículo.

Por essa razão podemos dispor, numa mesma esfera discursiva, o currículo e o livro didático enquanto mecanismos controladores de uma suposta liberdade que o professor desfruta na sala de aula. Dessa forma, conforme as teorizações de Foucault (2010), podemos indicar que tanto o currículo quanto o livro didático reproduzem as relações de poder observadas na sociedade. Conceitualmente, se tomarmos o modelo de Althusser sobre os aparelhos ideológicos que mantêm a sociedade sob controle, garantindo, assim, sua organização e aplicarmos tal relação à esfera educacional, teremos:

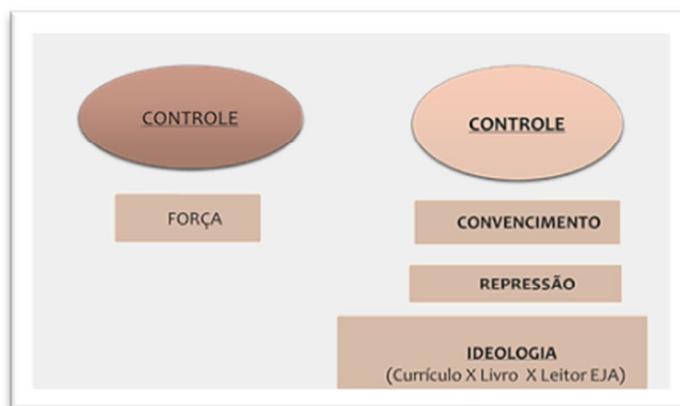


Ilustração 2 – A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado

Observaremos que os dispositivos repressores que mantêm o controle pela via da força se manterão tal qual propostas na base do modelo de Althusser, isto é, o judiciário e a polícia não são alterados em suas configurações de controle. Porém, quando observamos os dispositivos ideológicos, podemos inferir o controle exercido pela escola via currículo e o livro didático, entretanto esse controle não é realizado pela repressão, antes pelo convencimento.

Nessa concepção, o controle final de base ideológica é exercido pelo currículo e alcança o aluno por meio do discurso presente no livro didático. Por essa razão, inferimos, a partir das ideias de Foucault (2010), que essas relações de poder e inevitável controle são imanentes e prescindem de um dominador único e visível. Para fins didáticos, vale estabelecer um limite de caráter teórico para situar a pesquisa quando inserimos os pressupostos teóricos de Foucault.

Ao utilizarmos o filósofo francês Michel Foucault, não o faremos com base em um método. Observamos que, por ser lido e pesquisado por estudiosos de vários campos das ciências humanas e sociais, as teorizações de Foucault promoveram um esgarçamento dos domínios outrora tão severamente delimitados.

Entretanto, se por um lado esse foi um avanço significativo, por outro, essas teorizações usadas indistintamente para atender as demandas científicas nas humanidades promoveram perdas significativas a respeito das suas ideias, no que se refere a reduções categóricas aplicadas a uma gama imensa de conhecimento. Compreendemos que tal abrangência ocorreu em função de a obra de Foucault apresentar um caráter plural e diverso, conseqüentemente, sustenta diversos aportes teóricos.

Retomando a principal categoria de análise da pesquisa, é necessário advertir que habitualmente é a escola, e, por extensão, o livro didático que determinam o que deve ser lido pelo público aprendiz, independente da faixa etária. O resultado dessa injunção reside no fato de que, quando se escolhe uma leitura, conseqüentemente exclui-se outra. Ora, nesse aspecto, os excertos literários selecionados por professores da modalidade EJA, ou na ausência desses fragmentos, o próprio livro didático, funcionam como mecanismos de controle do discurso.

Inevitavelmente, consideramos que os temas já anteriormente descritos no livro didático da EJA apontam para uma realidade concreta. O discurso presente nesses textos permite uma correspondência direta com essa realidade vivida pelo aluno. Dessa forma, fala-se em cidadania, homossexualidade, religiosidade, violência, etc, porque se acredita dialogar por meio desses textos com cidadãos que possivelmente tenham relações de aproximação com episódios de violência, homossexualidade, religiosidade, drogas e outros temas pertinentes a uma condição socioeconômica onde está configurada a modalidade EJA. Segundo Foucault (2009, p. 10),

Em uma sociedade, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Ao afirmar que o poder ocupa um lugar, compreendemos que as relações de poder decorrentes de inúmeras outras relações têm um espaço de conflito que é o exercício desse poder. Foucault (2010) afirmou que as relações de poder são imanentes, isto é, elas derivam das próprias relações sociais, afetivas, políticas, etc. A partir dessa inferência não há como dissociar a relação que se estabelece entre o recurso didático, que é o livro de Português, do processo ensino-aprendizagem, até porque o livro está autenticado pelo currículo.

Nesse aspecto, não existe basicamente uma relação entre dominado e dominador, antes um arrolamento onde o poder subjaz à própria relação. Dessa forma, as relações de poder são inevitavelmente intencionais, uma vez que o poder pressupõe o estabelecimento de metas e objetivos – como o currículo faz – logo, está direcionado a uma intencionalidade, como um texto qualquer presente num livro didático de Língua Portuguesa.

Podemos inferir, portanto, que, onde houver poder, haverá oposição, ainda que não exercida, ou seja, para que exista o poder é necessário haver resistência. Além disso, forçosamente seria preciso saber até que ponto o poder é exercido. Foucault (2010, p. 75) afirma que o poder é exercido por meio de revezamentos que são frequentemente alternados, porém, não há como legitimar um dominador, e acrescenta também:

Onde há poder ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.

Em contato recorrente com determinados temas abordados na escola, o aprendiz jovem ou adulto passa a incutir essa verdade como absoluta e, obviamente, exclui outras possibilidades temáticas, porque já está orientado pela ordem do discurso impressa no livro didático. Acrescenta-se que, ao excluir outras possibilidades de leitura, ele suprime também novas experiências. Nesse esquema, podemos entender que

os temas abordados nos livros didáticos da EJA podem facilmente ser associados ao estabelecimento de uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais reguladores da sociedade.

Inevitavelmente deve haver alguma ideologia por detrás da aplicabilidade dos parâmetros curriculares, onde o currículo exerça essa dominação, sem, contudo, estabelecer uma relação real e visível de repressão.

Foucault (2010, p. 76) argumenta que é possível ver “quem explora, quem lucra, quem governa, mas o poder é algo ainda mais difuso. [...] E sobretudo, o poder é detido por uma classe dominante definida por seus interesses”.

A exemplo disso, no ensino médio, cujo público discente se prepara para ingresso na universidade, há uma espécie de desaceleração dos estudos sobre os temas transversais e o predomínio de esquemas inerentes à reflexão cognitiva que marca essa passagem da educação básica para o ensino superior. Nesse processo de supressão de uma esfera do saber, outra é imediatamente incluída. Todavia, essa é uma categoria de discussão da qual não nos ocuparemos.

Retomando a ideia a respeito do discurso presente no livro didático da EJA, é preciso destacar que o termo “discurso”, utilizado quando das teorizações de Foucault (2010, p. 22) não se refere ao resultado de combinações de palavras usadas para representar determinados objetos, antes “os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura”.

Podemos, entretanto, para fins didáticos, especificar o conceito de discurso no campo dos estudos da linguagem. Nesse plano, a noção de discurso distancia-se da maneira como o esquema elementar da comunicação organiza seus elementos para construir uma mensagem. Portanto, temos um claro conceito sobre o que é o discurso no campo da linguagem, mais especificamente na análise do discurso que encerra a noção com a qual pretendemos trabalhar.

Diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (ORLANDI, 2012, p. 21)

As noções apresentadas sobre discurso evidenciam que, não obstante as relações sociais, as palavras que utilizamos no dia-a-dia trazem consigo inúmeros

sentidos. Porém, ainda que esses discursos façam parte da rede de relações dialógicas da qual fazemos parte, não podemos inferir de que modo se constituiu o sentido das palavras. Poderemos, entretanto, participar dessas práticas discursivas, porque também atribuímos sentido a essas palavras que usamos. Nesse padrão, o texto literário também se constitui como um discurso. Um discurso artístico.

Compreendemos que, nessa esfera, a literatura permaneceria num plano superior em relação ao discurso cotidiano. Porém, isso não significa dizer que a Literatura estaria desprovida de um discurso ideológico. Para efeito de esclarecimento, nessa acepção, e uma vez concebida enquanto arte, existiria na Literatura uma ideologia. Conforme Eagleton (2011, p. 37), a discussão estaria na relação entre a arte e a ideologia. Vejamos:

Toda arte surge de uma concepção ideológica do mundo; não existe [...] qualquer obra de arte que seja inteiramente livre de conteúdo ideológico. [...] A literatura não é *nada mais* que a ideologia em uma determinada forma artística – as obras literárias são apenas uma forma de expressão das ideologias da época. Elas são prisioneiras da falsa consciência, incapazes de superá-la para encontrar a verdade.

A afirmação de Eagleton (2011) esclarece sobre um posicionamento característico da crítica marxista de concepção nitidamente comum que insiste em ver a obra literária como um mero reflexo das ideologias dominantes. Porém, tal como explica Eagleton, essa crítica vulgar seria incapaz de elucidar essa relação, porque, conforme se observou ao longo dos séculos, “as obras de arte desafiaram os pressupostos ideológicos de sua época. [...] a arte não pode ser reduzida à ideologia: há, em vez disso, uma relação entre elas”. (op. cit. p. 38). Deriva desse argumento a premissa de que as ideologias representam esse sistema de ideais com as quais o homem vive e configura o mundo ao seu redor.

Então, podemos inferir que as práticas discursivas, incluindo também o discurso literário, criariam condições para o sujeito posicionar-se no mundo. Ou seja, por meio de uma prática discursiva que proporciona ao aluno uma experiência no mundo real através de um objeto artístico – o texto literário –, ele desenvolveria a sensação de experimentar certas condições oferecidas por essa arte.

Observamos que nas teorizações de Foucault (2009, p. 22), é possível analisar todas as práticas discursivas que decorrem das relações sociais e ele próprio acrescenta que esses discursos “são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de ‘literários’; em

certa medida textos científicos”. Nessa configuração, os textos impressos no livro didático de Língua Portuguesa da EJA são discursos.

Para efeito de pesquisa, consideraremos o conceito de discurso conforme proposto por Foucault (2009), que estabelece o discurso enquanto produto de uma sociedade. Assim, os discursos controlam, selecionam, organizam e distribuem a variedade de procedimentos que precisam funcionar em conjunto para garantir uma harmonia nessa sociedade. Pensemos no livro didático da EJA como um desses mecanismos que garantem essa harmonia.

O livro didático investigado quando da realização da pesquisa e utilizado na EJA é de concepção, realização e responsabilidade editorial da Eureka – Soluções Pedagógicas LTDA com sede em Uberlândia – MG. Após os processos legais de análise e seleção, o livro didático chega à escola. É necessário frisar que todos os alunos com matrícula regular recebem o livro didático no início do ano letivo para ser utilizado em todas as aulas. É, portanto, material de uso diário e obrigatório.

Observamos que nas 20 unidades propostas para o trabalho com Língua Portuguesa, predominam temas voltados para a condição socioeconômica, etnia, gênero, sexualidade, raça e temas ligados à violência e direitos do cidadão. Em consequência, esses temas apontam concretamente para um perfil social complexo que compõe as relações de dominação que existem na sociedade, tendo a escola como ambiente mediador.

Há, porém, uma justificativa para a escolha desses temas que é pautada na clareza e na simplicidade. São os temas que caracterizam o leitor, ou seja, acreditamos que, por se tratar de jovens e adultos, seja preciso adequar o tema lido à característica do leitor. Inevitavelmente, essa aceção confirma a mesma ideologia já identificada. Segundo Bourdieu (2002, p. 69), “a falsa clareza é com frequência obra do discurso do dominante, o discurso daqueles que acham que tudo é óbvio, porque tudo está bem como está”. Afirma também em outro estudo que:

Muitas das práticas e das representações [...] não se deixam explicar senão por referência ao campo do poder. [...] o campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural especialmente). [...] Ele é o lugar de lutas entre detentores de poderes. (BOURDIEU, 2010, p. 244)

Quando o livro discorre sobre violência doméstica ou uso de substâncias ilegais, é necessário um referencial imediato para estabelecer as relações de sentido

nessa prática discursiva. Nesse esquema de comunicação ou nessa prática discursiva, o aluno é automaticamente o referente, isto é, a mensagem formulada por meio do tema se refere ao leitor enquanto elemento da realidade.

A eficácia desse discurso está legitimada numa prática aparentemente simples, ou seja, fala-se de violência para agressores ou agredidos, fala-se de cidadania para trabalhadores ou desempregados. Porém, não podemos suprimir que todas essas práticas pedagógicas estejam previstas e prescritas pelo currículo. A análise nesse sentido aponta para o conteúdo enquanto mensagem. Ou seja, o conteúdo programático presente no livro didático está vinculado a uma intenção maior. Segundo Silva (1999, p. 148), aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. E acrescenta:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. [...] é capitalista. [...] reproduz culturalmente as estruturas sociais. [...] tem um papel decisivo na reprodução da estrutura das classes da sociedade capitalista. [...] é um aparelho ideológico do Estado capitalista. [...] transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político.

Portanto, é por meio do currículo que se legitima as relações de poder que ocorrem na sala de aula. Nesse sentido, o livro didático torna-se o mecanismo de controle para a concretização dessa relação. Acrescentamos ainda que os textos que indicam o momento destinado à leitura “vamos ler” e “lendo mais” são essencialmente excertos de reportagens de revistas e jornais e, na maioria, aparecem sem as referências e fontes. Chegamos, assim, a uma dimensão onde determinados mecanismos de dominação e poder são visivelmente corporificados. Condicionado discursivamente por meio do livro didático, o aluno conserva a crença de que a forma organizacional tal como se apresenta na sociedade é adequada e desejável. Vejamos:

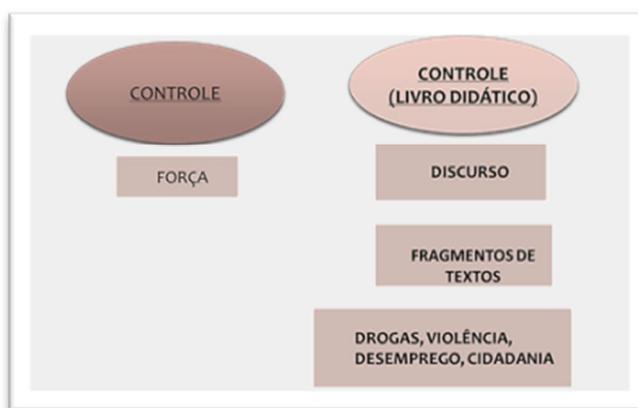


Ilustração 3 – A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado

Nesse sentido, os aparelhos repressores permanecem no mesmo espaço de representação, enquanto que, no plano ideológico, o livro didático assume o controle do discurso por meio do convencimento. Para tanto, são utilizados fragmentos de textos e a expressiva abordagem de temas transversais sobre drogas, violência, homossexualidade e cidadania.

Segundo Silva (2009, p. 148), através dessas relações, “as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. [...] Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência”. As afirmações de Silva apontam para uma conclusão: a de que a predominância de temas transversais no livro didático da EJA explica a conexão ideológica a respeito do leitor e da leitura que ele fará em sala de aula.

Embora o livro didático favoreça períodos de leitura em sala de aula, essa leitura se vincula a uma construção social legitimada pelo currículo. Isto é, inevitavelmente, a reprodução dessas formas de consciência estará organizada a partir da classe social da qual o aluno faça parte. Compreendemos, então, o porquê da presença acentuada de textos sobre trabalho, direitos, deveres etc.

Dessa configuração derivam os inúmeros problemas que mencionamos no primeiro capítulo que se refere às questões conjunturais sobre o processo de formação de leitores literários na EJA. Silva (1999, p. 34), argumenta que o padrão de comportamento da classe dominante com seus valores e juízos são considerados *a cultura*, enquanto “os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são *a cultura*”.

Acreditamos que é por meio da reprodução dessa cultura dominante que a esfera mais ampla e superior da sociedade se garante. Exemplarmente, os projetos políticos pedagógicos elaborados pela escola estão baseados na cultura dominante, se expressam e se corporificam na linguagem dominante e são executados em suas diversas variáveis – incluindo os projetos de leitura –, por meio do código dominante. Bourdieu (2004, p. 94) contribui para o esclarecimento dessa relação quando assevera:

Essa divisão [...] impede uns e outros de colocar adequadamente os problemas mais fundamentais que todas as sociedades colocam, os da lógica específica das estratégias que os grupos, e particularmente as famílias, empregam para se produzir e se reproduzir, isto é, para criar e perpetuar sua unidade, logo, sua existência enquanto grupos, o que quase sempre, e em todas as sociedades, a condição da perpetuação de sua posição no espaço social.

Em termos de redução teórica, podemos inferir, conforme Bourdieu (2004), que esses grupos são na realidade o resultado de um trabalho permanente de manutenção onde o círculo original de representação é a escola. Ora, nessa acepção, se a escola oferece esta ou aquela leitura, é com vistas a manter uma ordem discursiva onde o livro didático funciona como mecanismo de controle legitimado pelo currículo. Analisaremos agora os dados que ampliam a noção a respeito dos alunos da EJA a partir das respostas obtidas pelos questionários.

4.2. Antes de ler, é preciso conhecer: analisando o público da EJA

Se tomarmos todos os motivos já referidos até aqui, concluiremos que a relação entre a literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis quando da formação do aprendiz leitor. Dentro desse panorama, nos questionamos acerca do valor da literatura, sua função e o porquê da ausência de textos literários em sala de aula na Educação Básica.

Conforme observamos em Foucault e Bourdieu, por meio das relações de poder entre esferas da sociedade e a consequente disputa dos campos de domínio dos conhecimentos que estão vinculados a essas esferas, constitui-se uma imbricada relação. Nesse aspecto, quando investigamos o papel do indivíduo, percebemos que, nessa organização, o sujeito confunde-se com o objeto.

Numa tentativa de ruptura com a ordem discursiva proposta no livro didático de Língua Portuguesa da EJA, buscamos investigar as expectativas de leitura desses alunos. No primeiro momento foi aplicado o questionário 01⁴² que buscou investigar as expectativas e experiências de leitura na modalidade EJA. Em seguida, num segundo encontro, foi aplicado o questionário 02⁴³ que investigou as reações dos alunos no ato de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

Os dados a seguir destacam os principais aspectos a serem observados a partir do estabelecimento das categorias de análise da pesquisa. Por essa razão, restringiremos a descrição dos dados que caracterizam questões de caráter socioeconômico, identificações de gênero, faixa etária e outros. Para fins didáticos,

⁴² Anexo 01.

⁴³ Anexo 02.

faremos a análise dos dados que indicam a atividade do aluno enquanto leitor, as condições que cercam a leitura em sala de aula, bem como os mecanismos que condicionam tal leitura.

Observamos, assim, que, num universo de 56 alunos da 4ª etapa – 7ª e 8ª séries –, que responderam aos questionários, 36 afirmaram gostar de ler, apesar de 23 responderem que não entendem o que leem. Um dado interessante é revelado por 31 alunos que responderam que leem por indicação do professor. Proporcionalmente ao gosto pela leitura, está também o abandono ao texto ou livro, isto é, 39 alunos afirmaram que abandonam a leitura antes de concluí-la. Vejamos o que esses dados revelam graficamente.

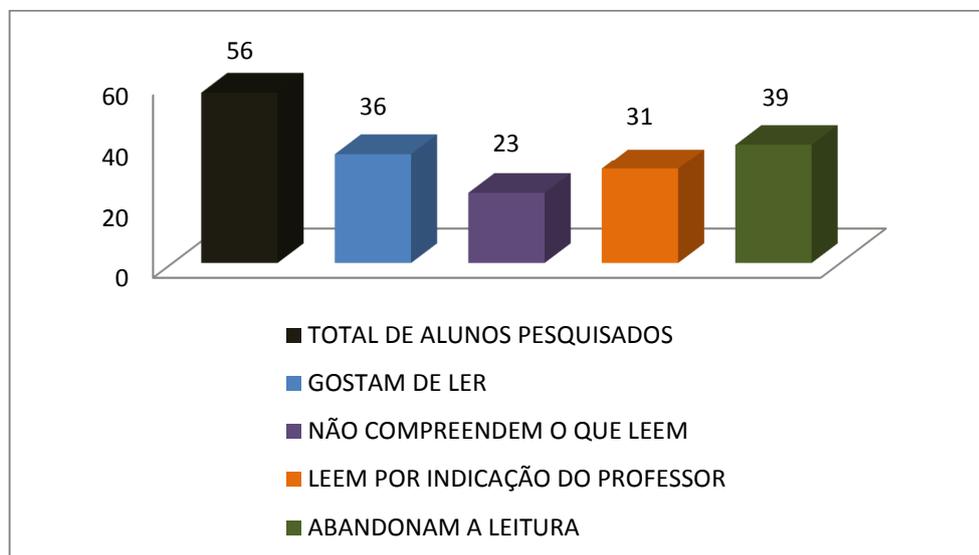


Gráfico 1 – Expectativa e experiência de leitura do aluno da EJA

A outra questão determinante para caracterização das atividades de leitura na EJA trata das reações do aluno no ato de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa. Analisamos que dos 56 alunos que participaram dessa investigação, apenas 24 afirmaram que conseguem apreender o significado global do texto lido; enquanto 43 alunos disseram sentir desconforto diante das palavras desconhecidas.

Numa relação bem próxima, 41 alunos afirmaram que recorrem à organização da passagem integral do texto lido para apreensão dos significados. Ou seja, diante do desconhecimento das palavras ou expressões, o aluno apela para o todo organizado na tentativa de atribuir sentidos aos termos que escapam à compreensão.

Destacamos que no primeiro plano gráfico aparece o total de 56 alunos investigados. Vejamos.

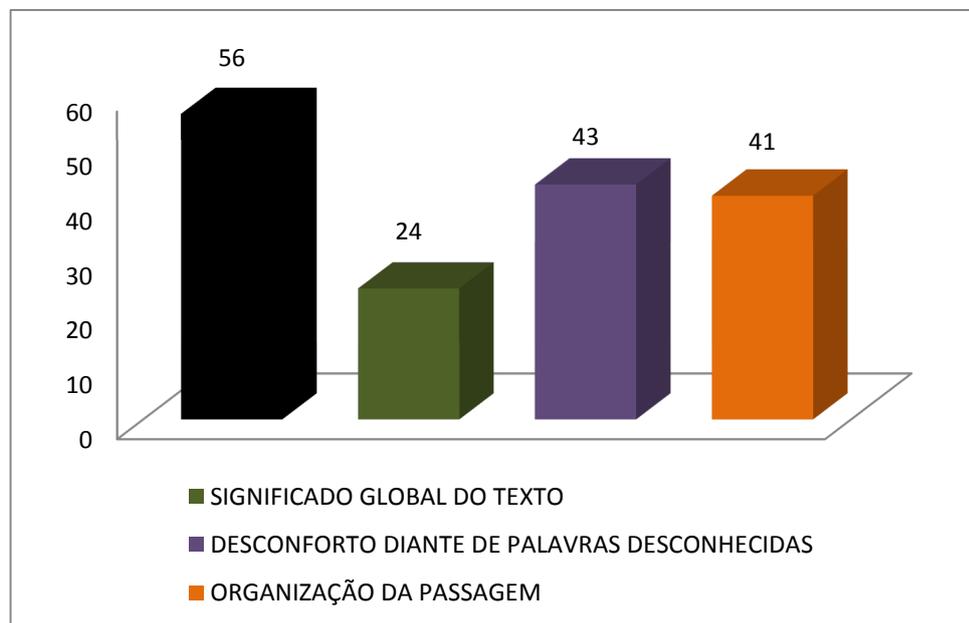


Gráfico 2 – Reações do aluno no ato de leitura em aula de Língua Portuguesa

Um dado que revela a reação mais usual dos alunos jovens, adultos e idosos é o desconforto perante termos desconhecidos. Nessa configuração, observamos que esse índice é o mais alto entre todos os dados obtidos para análise e convém relacioná-lo ao abandono da leitura descrito no item anterior.

Acreditamos que o fato de não conhecer o real significado de determinadas palavras condiciona o aluno jovem, adulto ou idoso a interromper a leitura sem concluí-la. O adensamento desse quadro pode ser relacionado ao fato de o aluno iniciar a leitura por indicação do professor, como vimos no Gráfico 01. Observamos que, num universo de 56 alunos, apenas 25 excetuam-se da leitura recomendada pelo professor.

Entretanto, dentre todos os dados obtidos, o mais surpreendente foi o interesse demonstrado pelo assunto ou tema de preferência para a leitura em sala de aula. Notamos que dos 56 alunos que responderam à questão, 16 indicaram a preferência para a leitura de temas sobre lazer, com especificações de passeios, excursões e viagens.

Paralelamente, 12 alunos demonstraram interesse em temas sobre a prática de esporte e saúde, enquanto 08 alunos mencionaram o interesse em assuntos

relacionados a pequenas empresas, prestação de serviços e comércio. Ainda, a preferência de 05 alunos que indicaram temas sobre eletroeletrônicos. Observemos:

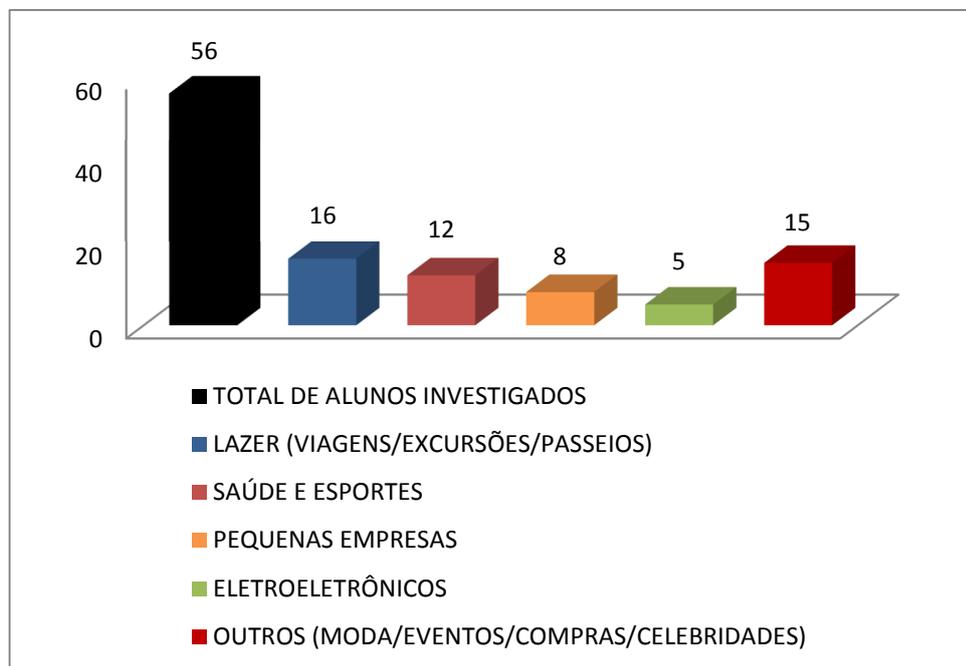


Gráfico 3 – Expectativa e experiência de leitura do aluno da EJA

Interessou-nos sobremaneira que nenhum dos 56 alunos tenha mencionado interesse por temáticas relacionadas à violência, entorpecentes, desemprego ou direitos do cidadão para a leitura em sala de aula. O que não significa dizer que eles não leem esses temas fora da escola. Pelo contrário, acreditamos que, por terem contato periódico com jornais, revistas e telejornais que desempenham a função de comunicar sobre esses assuntos, os alunos da EJA demonstraram que prescindem desse conhecimento via leitura na escola.

Inevitavelmente, não há como suprimir a introdução de um novo padrão de pensamento e comportamento da classe operária ou baixa renda que passou a consumir produtos considerados de segunda necessidade ou supérfluos. Por essa razão, elencamos as respostas dadas por 15 alunos que incluíram temas variados sobre eventos, moda, viagens, eletroeletrônicos, lazer, compras e notícias sobre pessoas famosas. Acreditamos que o interesse manifestado por assuntos do mundo do entretenimento corresponde aos interesses de um adulto comum.

A partir dos dados obtidos e ante a ausência de textos literários no livro didático da EJA e também de livros paradidáticos, elaboramos uma proposta de leitura

do gênero narrativo utilizando o mito clássico de Eros e Psiquê presente no livro *O asno de ouro*, de Lucius Apuleius (125-164), porém recontado por vários autores, para o desenvolvimento da atividade de leitura em classe de EJA. Todavia, vale reforçar que a leitura proposta não teve nenhum fim avaliativo como prescreve o currículo. A seguir descrevemos brevemente a origem e a composição do mito.

4.3 Eros e Psiquê: aprendendo com os deuses a arte de amar

Ler o mito de Eros e Psiquê é ler sobre o amor e, para tanto, precisamos recorrer à obra *Banquete*, do filósofo grego Platão (427 e 347 a. C.) Na obra, o tema central é a origem, as diferentes manifestações e o significado de Eros. A respeito do título, há uma clara indicação ao cenário de uma reunião festiva. Esse banquete tal como é apresentado ocorreu anterior à morte de Sócrates.

Em linhas gerais, os seis discursos de *Banquete*, falados em honra à natureza de Eros, apresentam respostas divergentes que resumidamente podem ser agrupadas da seguinte forma: para Fedro e Agátôn existe apenas um Eros, já para Pausânias e Erixímaco Eros é concebido em sua duplicidade. Finalmente, Aristófanes que conta de que maneira os seres que eram duplos na origem foram separados.

É, pois, na obra *Banquete* que vamos encontrar a mais antiga menção sobre a busca do indivíduo “pela sua metade perdida”. O discurso de Aristófanes é a base para a compreensão da história sobre a procura pelo amor. Objetivamente podemos utilizar a história contada por Aristófanes.

Segundo o relato de Aristófanes, a busca pelo amor surgiu na Mitologia Grega. Conforme descrito n’*O Banquete*, na origem, os homens eram dotados de órgãos duplos: eram chamados andróginos e formavam um ser perfeito, visto que eram completos, isto é, masculinos e femininos ao mesmo tempo.

Conforme o discurso de Aristófanes, eles eram extremamente ágeis, ousados e, devido a sua força e dinâmica, decidiram atacar o Olimpo tomando para si o poder eterno. Os deuses que detinham o poder supremo ficaram enfurecidos e resolveram então vingar-se e, como castigo infligido, os seres andróginos foram separados definitivamente em duas metades: homem e mulher. Conforme o relato de Aristófanes,

Assim dizendo, ele cortou cada ser humano pela metade, tal como se cortam maçãs da sorveira para fazer conservas secas [...]. E por ocasião do corte de cada um, ele ordenou a Apolo que curasse as feridas e que virasse cada um dos rostos e a metade do pescoço na direção da ferida para que cada ser humano visse que fora cortado *para ser mais ordenado*. [...] Ora, como a forma natural fora cortada em dois, cada metade passou a sentir falta de sua outra metade, no desejo de reintegrá-la, e assim enlaçavam-se com seus braços, nesses amplexos, ansiando por serem unidos. (PLATÃO, 2010, p. 60)

Após o castigo imposto pelos deuses, os novos seres, agora, homem e mulher separadamente mutilados e incompletos, passaram a buscar suas metades perdidas. Dessa forma, segundo Branco (1986, p. 10), “quando encontram-se, abraçam-se num desejo de novamente se unirem para sempre”. De acordo com o discurso de Aristófanes, o amor ou Eros teria se originado desse impulso para recompor a antiga natureza e restaurar a perfeição.

Nessa acepção, o amor é uma eterna procura, é o desejo incessante que os homens experimentam na procura pela outra metade que um dia perderam. Quando alguém encontra essa metade, encontra também a felicidade. Para Brunel (2005), Eros, assim descrito, é a representação do instinto humano que condiciona o homem a reencontrar momentaneamente sua unidade primordial: a felicidade. Numa dimensão pedagógica, o aluno jovem ou adulto tem experiências subjetivas que correspondem ao discurso de Aristófanes, ainda que nunca tenham lido esse mito.

Compreendemos que, para a ruptura com a tradição do uso exclusivo do livro didático, é necessário vincular o relato de Aristófanes ao conhecimento da natureza do amor que é o tema central da obra. Nesse sentido, localizamos dentre a série de discursos proferidos em *Banquete* a fala de Aristófanes como parte desses discursos. Acreditamos, pois, que essa foi uma ocasião legítima para dessacralizar o texto literário, uma vez que aproximou uma dimensão muito distante do aluno da EJA que é a leitura dos textos considerados clássicos.

Na mitologia encontramos a narrativa sobre *Eros e Psiquê* escrita por Lucius Apuleius (125-164), filósofo e escritor satírico romano nascido em Madaura, na Numídia – atual Argélia – e considerado notável escritor da Antiguidade. Sua obra mais conhecida é *O Asno de Ouro*, uma narrativa em prosa composta por onze livros. Na obra, encontramos as peripécias do jovem Lúcio, que é transformado, por magia, em um asno e que só poderá recuperar a forma humana por intervenção de uma deusa. A narrativa de Eros e Psiquê é a quarta microfábula dentre as aventuras de Lúcio e narra as desventuras do amor.

Segundo a narrativa, havia numa antiga cidade um rei e uma rainha que tinham três filhas muito belas. De tão formosa, a linguagem humana era incapaz de descrever a beleza divina de Psiquê, a filha mais nova. Os homens, ao invés de amá-la ou pedi-la em casamento, a adoravam, de forma que sua beleza extraordinária despertou o ciúme da deusa Afrodite que encarregou seu filho, Eros, de castigá-la, fazendo com que Psiquê se apaixonasse pelo ser mais horrendo que existisse na terra.

Porém, quando a viu, ao invés de flechá-la, Eros apaixonou-se perdidamente por ela e ordenou a Zéfiro que a transportasse para um vale florido. Tratava-se de um palácio de sonhos no qual ela era servida e cuidada por servos invisíveis. Eros tomou-a por esposa, tendo com ela apenas encontros noturnos para não ser reconhecido. Na tentativa de manter-se seguro da curiosidade da amada, sempre desaparecia antes do nascer do sol.

Incentivada pelos conselhos das invejosas irmãs que não aceitavam a vida de rainha que Psiquê levava e guiada também por sua curiosidade, em uma noite, Psiquê iluminou o rosto do esposo e descobriu que se tratava de Eros e, por esse motivo, ela foi abandonada por ele. A partir daí, ela saiu pelo mundo em uma eterna busca pelo amor perdido. Eros – que é o Amor – intercedeu junto a Zeus para que este permitisse a união dos dois. Psiquê foi acolhida no Olimpo e saboreou do manjar dos deuses e foi assim divinizada para ser digna de seu esposo e, da união de Amor e Psiquê, nasceu a Volúpia.

Chegamos, assim, a uma dimensão onde a leitura literária em classe de EJA distancia-se das temáticas propostas no livro didático de Língua Portuguesa e inaugura para o aprendiz jovem e adulto uma nova percepção de leitura em sala de aula. Por essa razão, refletimos na elaboração de uma proposta de leitura que prevê o direcionamento dessa atividade desenvolvida em fases que vão desde a experiência do aluno na vivência com a representação mítica até a leitura concreta do mito.

4.4 Itinerários para a leitura do mito clássico

Assim, na proposta apresentamos as características de Eros e Psiquê e a função essencialmente exemplar que marca essas duas figuras mitológicas quando da busca e da realização do amor. Para fins didáticos, dividimos a leitura do mito em 03 etapas, pois julgamos que, para um acompanhamento mais rigoroso do processo, seriam

necessários momentos periódicos para avaliação da proposta. Ressaltamos que essa avaliação visa sondar a eficácia da proposta de leitura e não o rendimento quantitativo do aluno envolvido no processo.

Antes da entrega do mito para a leitura em sala de aula, foram apresentadas algumas expressões bastante usuais na comunicação diária entre grupos das mais diversas classes sociais. Depois de apresentadas as frases que vinculam certas realidades a uma configuração mitológica, solicitamos que os alunos inferissem acerca da origem dessas expressões. Destacamos que essas expressões referem-se a situações cotidianas e prescindem de um conhecimento linguístico e literário rigoroso, antes na própria experiência do aprendiz.

Após a seleção das expressões que os alunos julgaram mais instigantes, foram apresentadas as histórias – narrativas míticas – que correspondem a essas expressões. Após esse primeiro momento, que chamamos de pré-leitura, foi dado continuidade às demais etapas da atividade de leitura. Nesse percurso seguimos à leitura do mito com a introdução de uma canção que fala de amor e encerramos a proposta com a pós-leitura, espaço onde o aluno leitor tem a possibilidade de ressignificar a narrativa.

Destacamos que a turma investigada, onde foram desenvolvidas as atividades propostas para a leitura de mitos clássicos, foi a 4ª etapa do 2º segmento – Turma A'. Ressaltamos que a Turma A' foi escolhida a partir do critério da aquisição dos códigos de linguagem oral e escrita, o que permitiu a adequação da proposta de leitura aos objetivos propostos.

4.4.1 Pré-leitura: da presença do mito na experiência do aluno

A primeira etapa corresponde ao momento em que propusemos introduzir a leitura de um mito ou narrativa sobre heróis e deuses da mitologia clássica. Trata-se essencialmente de uma etapa em que foram apresentadas algumas possibilidades de desdobramentos para se chegar à leitura propriamente dita. A partir de expressões que são usadas na fala cotidiana, selecionamos um repertório delas com vistas a percorrer um itinerário para a leitura literária. São elas:

- “a esperança é a última que morre”

Refere-se ao mito de Pandora. Conta-se que Pandora foi enviada de presente aos homens trazendo consigo uma caixa onde estavam guardados todos os males e prodígios. Porém, tomada por uma incontornável curiosidade, Pandora abriu a caixa e, assim, deixou escapar todo o seu conteúdo. Ao se dar conta do seu erro, Pandora imediatamente encerrou a caixa e percebeu que todos os infortúnios e dissabores tal como as alegrias e prazeres que haviam escapado da caixa, seriam, a partir de então, experimentados pelos homens, à exceção da esperança, que ficara no fundo da caixa.

- “não dá pra agradar a gregos e troianos”

Refere-se à Guerra de Tróia. A tradição conta que, apesar de serem compatriotas; gregos e troianos eram inimigos mortais. Essa dissensão repartiu as atenções dos deuses do Olimpo que, durante a Guerra de Tróia, interferiam na sucessão de vitórias ou derrotas conforme a predileção que nutriam por determinado guerreiro troiano ou grego. Uns intercediam pelo exército troiano, enquanto outros pelos soldados gregos. Assim, os deuses do Olimpo se dividiram sem poder satisfazer plenamente a gregos e troianos.

- “é meu calcanhar de Aquiles”

Alude ao único ponto vulnerável do corpo do guerreiro grego Aquiles. Segundo a tradição clássica, filho da deusa Tétis, Aquiles, ao nascer, foi mergulhado no rio infernal Estige para que alcançasse a imortalidade. Porém, a mãe, ao mergulhá-lo e temendo afogar o recém-nascido, o segurou pelo pé que permanecera vulnerável. Assim, Aquiles tornou-se imortal à exceção do calcanhar, posto que foi a única parte do corpo que ficara fora da água.

- “quero encontrar minha metade”

Numa acepção clássica helênica, corresponde aos discursos proferidos à natureza de Eros, considerado o deus do amor. Segundo Aristófanes, em seu discurso a respeito da duplicidade do Amor, no início os seres eram perfeitos, uma vez que eram masculinos e femininos ao mesmo tempo. Ao tentarem invadir o Olimpo, foram castigados pelos deuses segundo a ordem de Zeus e foram divididos em duas partes, e,

desde então, buscam por sua metade perdida na tentativa de recompor sua forma anterior.

- “está um manjar dos deuses”

Refere-se a uma especiaria exclusiva dos deuses e de sabor extraordinário. Segundo a tradição, provar dessa especiaria ocasionaria um efeito tão poderoso que se um mortal – a quem era vedado provar desse doce – o comesse, alcançaria a imortalidade. Quando os deuses ofereciam a algum humano este excepcional manjar, ao experimentá-lo, o homem sentia uma sensação de extrema felicidade, sem, contudo, conseguir tal efeito. Em alguns casos, poderiam ser divinizados após comer desse manjar.

- “fui flechado pelo Cupido”

Segundo a tradição, Cupido é a designação romana de Eros. Para ambas as tradições, grega e latina, Cupido é o deus do amor. Conforme relatam as narrativas antigas, ele possuía, além do arco, uma aljava cheia de flechas ardentes que ora mergulhava na água doce, ora na água amarga; e, ao flechar os mortais, fazia com que estes se apaixonassem ou se repelissem.

- “é o pomo da discórdia”

Conta-se que durante o casamento de Peleu e Tétis, a invisível deusa Discórdia, ofendida por não ter sido convidada para as bodas, ofereceu de presente aos convidados um pomo de ouro onde estava escrito “para a mais bela”. Hera, Atena e Afrodite disputaram o presente enviado pela deusa Discórdia visto que se destinava à mais bela. A disputa persistiu até que, não suportando mais a querela entre as três deusas, Zeus determinou que Páris – um dos príncipes de Tróia – tomasse a decisão final e desse o pomo de ouro àquela que julgasse mais bela. Seguindo a promessa de Afrodite, Páris entregou o pomo de ouro à Afrodite na promessa que esta lhe daria por mulher Helena de Esparta.

- “ficou com a vida por um fio”

Refere-se ao mito das Fiandeiras ou Parcas que eram as mulheres encarregadas de lançar, tecer e cortar o fio da vida. Quando um mortal tinha a existência

ameaçada, mas sobrevivia, dizia-se que havia escapado da morte por um fio, isto é, eram as Fiandeiras que permitiam que o novelo da vida continuasse a se desenrolar.

- “sentir pena”

Corresponde à faminta deusa Penúria ou Penates para os romanos. Quando os mortais realizavam banquetes em homenagem aos deuses do Olimpo, a deusa Penúria, nunca era chamada e sempre ao final das festas, surgia para servir-se das migalhas que sobravam dos convidados, despertando, assim, um sentimento estranho de afeição e repulsa em todos. Por essa razão, quando os humanos presenciavam qualquer episódio que despertavam neles tal sentimento, referiam-se à deusa Penates e expressavam a mesma comiseração despertada por ela. A expressão pena é oriunda de Penates.

- “esse é um presente de grego” ou “é um cavalo de Tróia”

Quando a Guerra de Tróia entrou no décimo ano, Ulisses engendrou um cavalo de madeira grande o suficiente para que coubesse parte do exército grego. Os troianos pensando, que se tratava de um presente de Apolo, conduziram o cavalo para dentro das muralhas de Tróia. À noite, os gregos saíram de dentro do enorme cavalo e abriram os portões da cidade para o seu exército e, deste modo, Tróia foi aniquilada pelos gregos. Por isso, todas as vezes que um suposto bem acarretava tão grande mal aos homens, estes se referiam ao presente dado pelos gregos aos troianos.

Iniciamos a leitura acreditando que a seleção de uma expressão e o estabelecimento dos aspectos inerentes à sua origem e significado representa no universo de leitura apenas o início do trabalho com o aluno da EJA. Observamos que todas as expressões elencadas despertaram o interesse dos alunos e, não obstante o objetivo proposto pela pesquisa seria possível a leitura de diversos outros mitos, dada a participação efetiva da turma.

Notamos também, que mesmo sendo muito usadas e conhecidas, os alunos que estiveram presentes nesse primeiro encontro não sabiam a origem e o real significado das expressões apresentadas. Houve uma relativa surpresa diante da ligação entre as expressões a exemplo de “agradar gregos e troianos” e “presente de grego”. Alguns alunos afirmaram possuir conhecimento prévio a respeito dessas expressões,

porém mostraram-se surpresos diante da possibilidade de haver para cada uma delas uma história a ser contada.

Essa etapa da pré-leitura corresponde ao momento em que os conhecimentos prévios e as demais habilidades do aluno são ativados e, a partir dessa escolha, é possível inferir sobre o interesse de leitura dos alunos da EJA. Nesse sentido Kleiman (2004, p. 21) afirma que, para “haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve ser ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória”.

Notamos que a escolha de temas vinculados ao *amor* correspondeu ao que foi observado no questionário 01 que versava sobre as expectativas de leitura dos alunos da EJA. Dentre as expressões apresentadas na sala de aula aos alunos, foram selecionadas duas: “quero encontrar minha metade” e “fui flechado pelo Cupido”. Todavia, podemos acrescentar que a turma apresenta um percentual maior de mulheres em relação aos homens o que pode ter contribuído para a escolha do tema sobre o amor. Porém, para corresponder à opção da maioria dos alunos mantivemos a temática e, nesse aspecto Kleiman (2004, p. 20), adverte:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Atentando para suprir a expectativa do aluno e, assim, despertar uma compreensão global, estabelecemos a etapa da pré-leitura como aquele momento que corresponde à presença do mito na experiência particular/coletiva. Cosson (2006), assegura que é necessária uma motivação para o ato de leitura, objetivando buscar uma realidade comum a todos os sujeitos envolvidos no processo leitor como elemento de motivação anterior ao texto.

A pré-leitura tornou-se um espaço livre para o estabelecimento de relações entre a vida pessoal e social de cada um. Ou seja, na leitura das expressões que representam uma determinada realidade, observamos que todos os alunos descreveram uma realidade distinta e exemplificada. Essa etapa foi caracterizada pela perspectiva de manifestação diante de uma realidade experimentada. Percebemos que, de acordo com as exemplificações dadas, o próprio aluno era o principal sujeito daquela experiência.

Vale enfatizar que, nessa 1ª etapa, o papel do professor foi exclusivamente exercido como mediador. Nessa acepção podemos inferir que, por mais que tenha sido

fascinante a possibilidade de interferir ou influenciar com uma ou outra acepção temática, foi imprescindível que o professor mantivesse uma posição neutra nesse momento. Tal como observamos, essa imparcialidade não se confunde com indiferença ao que está sendo proposto, antes como possibilidade para surgirem mais ideias e temas afins.

Observamos que, nessa etapa de preparação para a leitura, prevaleceram os traços, os interesses e os juízos dos alunos jovens e adultos e, conseqüentemente, esse conjunto de mensagens delineia bem o público discente. Após as discussões e delimitações de todas as temáticas e possibilidades levantadas por eles, coube ao professor a tarefa perspicaz de fazer as devidas adequações a respeito das discussões levantadas, sem, contudo, comprometer as inferências elencadas por eles. Destacamos que essa primeira etapa da pesquisa ação foi desenvolvida em 2 horas/aula.

4.4.2 Leitura: do significado e valor do mito

A 2ª etapa consistiu na apresentação do mito selecionado na etapa anterior para a leitura em sala de aula. Porém, acreditamos que, para introduzir uma obra literária ao universo leitor do aluno da EJA, para além da apresentação do autor e da história que ele conta, seria necessária uma atividade que se adequasse ao perfil do aluno jovem e adulto. A partir dessa ideia, propusemos que esse elemento fosse uma música, um filme, uma poesia ou demais textos em prosa ou verso, desde que estabelecesse relações de aproximação com a leitura literária.

Nesse sentido, para introduzir o mito de Eros e Psiquê, encontramos na música *Teresinha*⁴⁴, de Chico Buarque (1999. CD II. 12'), uma possibilidade de inserção da narrativa mítica. A canção *Teresinha* apresenta uma sequência de amores em que apenas uma das partes é substituída: o homem. A mulher que busca pela sua metade é arquiteta de seus sentimentos. Autônoma, ela constrói seus amores com a mesma habilidade que uma ave edifica seu ninho. A canção revela uma mulher que, na busca pelo outro, encontra diversos amores. Entretanto, descobre em um amor impensado – aquele que chega do nada – sua metade perdida.

⁴⁴ Anexo 3.

Ressalvamos que a canção de Buarque permite uma variedade de análises e interpretações. Porém, para delimitarmos o tempo de leitura da poesia e com vistas ao aproveitamento da mesma, optamos por uma análise temática, o que coloca em evidência o tema do amor, facilmente identificável pelos alunos.

Sucintamente, apresentamos, em uma sequência didática, o esclarecimento que *Teresinha* traduz, num encantador poema, uma antiga necessidade do homem em sua condição genérica: a incessante busca pela sua metade perdida. Numa leitura frutiva, identificamos em *Teresinha* uma mulher aparentemente comum, envolvida em relacionamentos amorosos mal estruturados. Do título à melodia, a *Teresinha* de Buarque remete à canção de roda, *Terezinha de Jesus*, e admite uma interpretação onde a figura feminina constrói, para cada fase da vida, um homem distinto, porém com significado único. É na mitologia grega que encontramos uma possibilidade de resposta para a busca por sua metade.

Cosson (2006) contribui para essa ideia quando assevera que, no momento da leitura, o professor não deva ler de imediato o texto integral, antes deve ampliar as possibilidades que derivam dele como a exploração de elementos viáveis, mas que podem escapar da percepção dos alunos. Nesse esquema, elencamos o tema de amor, presente em *Teresinha* e desenvolvemos a sequência didática objetivando ler a canção, interpretá-la e estabelecer relações de aproximação entre o poema e o mito. Ao final os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a música em caráter frutivo.

Observamos que a leitura literária em classe de EJA constitui-se ainda um estreito caminho a ser investigado. Por se tratar de adultos em condição de aprendizes, imediatamente passam a elaborar opiniões sobre a própria condição de aluno. Nesse aspecto há uma grave crítica acerca do desconhecimento que os sistemas editoriais de ensino têm a respeito da modalidade. Como vimos no capítulo anterior, há uma preocupação em privilegiar os temas transversais do currículo.

Analisamos também que foi imprescindível atentar nessa etapa que, mesmo trabalhando com uma canção que estava diretamente relacionada com o tema escolhido, houve um período em que a compreensão e interpretação da canção *Teresinha* tomou proporções superiores àquelas pretendidas. Cremos que é importante acrescentar que tal elemento motivador ou introdutório para a leitura literária não deve substituir o texto selecionado, porém, dependendo da atividade em execução, é imprescindível seguir uma sequência didática que priorize o objetivo geral a ser alcançado.

Acreditamos que, pelo entusiasmo diante da novidade na sala de aula ou ainda porque alguns já conheciam a canção de Buarque, houve um profundo interesse pela poesia apresentada. Isso nos leva a concluir que há também uma emergente necessidade da introdução do gênero poético em classes de EJA, dado seu caráter subjetivo e inúmeras percepções a serem aproveitadas. Todavia foi preciso rever os objetivos dessa etapa e adequá-los ao processo sem que isso comprometesse a leitura do mito.

Após a atividade introdutória sobre a canção *Teresinha*, e extensa discussão sobre a temática pertinente à poesia, induzimos a leitura da narrativa de *Eros e Psiquê* para um 2º momento dentro da 2ª etapa de leitura que não fora previsto na proposta inicial. Nessa etapa percebemos que, não obstante estabelecer objetivos bem delimitados, é imprescindível atentar para as necessidades legítimas dos alunos. Ou seja, havendo aproveitamento do texto literário em sala de aula, cumpre ampliar ou subverter os planejamentos elaborados e permitir que a atividade flua. Por essa razão, a 2ª etapa que consistiria na leitura do mito, foi dividida em dois momentos de 1 hora/aula cada um.

Ressaltamos que a leitura do mito de *Eros e Psiquê* foi realizada numa esfera de boa expectativa. Não obstante o intervalo de 01 semana entre os dois momentos que constituíram a 2ª etapa de leitura, os alunos mantiveram interesse pela história lida. Uma característica que marcou essa etapa foi a discreta participação dos homens em relação à expressiva participação das mulheres. Observamos que o interesse pela narrativa – a sequência dos fatos – teve mais repercussão no público feminino que no masculino, todavia, quando da discussão dos elementos exemplares do mito, homens e mulheres expressaram interesse semelhante.

Possivelmente, por se tratar de um conto romanesco, a narrativa não tenha despertado de imediato a motivação de alguns, porém a história cumpriu o papel quando iniciamos a discussão sobre os conflitos que ultrapassam a narrativa e falam da coletividade: a paixão, a desconfiança, o reencontro e a lição que o mito ensina. A partir da leitura da narrativa, foi proposto um período de reflexão acerca da função do mito, e, após diferentes assertivas e relatos subjetivos, retomamos o mito a partir de sua tipologia.

Nesse momento foi interessante observar a disponibilidade dos alunos para ouvir acerca do padrão do pensamento arcaico, da influência e valor do mito quando da formação do homem ocidental, dentre outros aspectos relevantes que cercam o mito de

Eros e Psiquê. Não podemos, entretanto, suprimir a surpresa dos alunos quando da informação de que não haveria nenhuma avaliação da atividade de leitura.

Contudo, vale ressaltar que, por se tratar de uma constante na vida do aluno, pareceu aleatório para eles concluir um conteúdo sem a aplicação de uma avaliação posterior. Nesse aspecto podemos conjecturar que a sugestão de alguns alunos na aplicação de uma avaliação tanto denuncia uma recorrente necessidade de ser avaliado pelo professor para mostrar domínio daquilo que aprendeu, quanto reforça o discurso que o aluno já inculuiu, isto é, não há atividade na escola que prescindia de uma avaliação. Outro aspecto que definiu a eficácia dessa proposta foi a observação da carga horária prevista de 2 horas/aula para a execução da atividade de leitura do mito.

4.4.3 Pós-leitura: da resignificação do mito

A 3ª e última etapa foi destinada à resignificação do mito. À proporção que as atividades propostas para a leitura foram desenvolvidas, observamos que seria possível ainda inserir também imagens representativas da história lida. Dessa maneira propusemos aos alunos que buscassem na *internet* imagens sobre Eros e Psiquê e recontassem os capítulos lidos por meio das imagens, uma atividade lúdica, porém, bastante elucidativa quando da decodificação de sentidos e assimilação das ideias essenciais do texto.

Para evitar entraves acerca do tempo dedicado à pós-leitura, reservamos com os alunos um período destinado exclusivamente à observação da história em traços que porventura tivessem passado despercebidos. Assim, pré-estabelecemos 1 hora/aula para a apreensão de sentidos do mito clássico o que foi feito individualmente. Por se tratar de uma narrativa relativamente curta, foi possível concluir essa etapa dentro do prazo planejado.

Notamos que coube ao professor, nessa etapa de leitura, colaborar efetivamente para a aquisição e aperfeiçoamento do vocabulário dos alunos, buscando no léxico da língua os significados de palavras desconhecidas sem, contudo, dar uma resposta imediata e pronta, uma vez que já questionamos o papel do livro didático e a

presença maciça dos temas transversais propostos pelo currículo que condicionam o discurso do aluno da EJA.

A característica essencial que marcou a 3ª etapa, a pós-leitura, foi a variedade de temas que decorreram do mito exemplar de Eros e Psiquê. Foi um momento que promoveu questionamentos acerca do comportamento do homem, da sucessão de fatos narrados no mito. Chamou-nos a atenção a relativa tranquilidade com que os alunos transitaram entre o discurso de Aristófanes, a canção *Teresinha* e o mito de Eros e Psiquê, ora inferindo ideias bem articuladas, ora adequando a compreensão de outros colegas que não estiveram presentes na 2ª etapa.

Ao final da etapa de pós-leitura, mais uma vez foi levantada a ideia de haver uma avaliação. E, novamente esclarecidos os motivos da *não* avaliação, notamos que a turma, principalmente aqueles que participaram mais efetivamente das etapas de leitura, gostaria de fazer uma avaliação da atividade. O que nos leva a crer que parte desses alunos sentia-se preparada para responder a uma prova a respeito da leitura realizada, possivelmente pela certeza de haver apreendido o sentido pleno daquilo que haviam lido e, por essa razão, sentiam-se aptos para serem avaliados.

A partir dessa atitude apresentada pelos alunos, refletimos que a avaliação da leitura literária, contrariamente ao que havíamos inferido quando da elaboração da proposta, pode ser favoravelmente aplicada, desde que o aluno demonstre estar preparado para esse momento. Ou seja, a avaliação, assegurada pela prescrição curricular, pode, em alguns casos, não alcançar o objetivo final. Porém, quando o aprendiz da EJA demonstra segurança e desejo de ser avaliado, ele mesmo legitima a aplicação da avaliação, isto porque tal sondagem parte da manifestação de um interesse próprio, não imposto pela esfera institucional.

A pós-leitura serviu para atribuir mais conexão às etapas anteriores, uma vez que a real constante na escola é o período de leitura findar com a conclusão do texto lido. Nesse aspecto, após a leitura, é recorrente suprimir o retorno às reminiscências que o texto despertou e, conforme Benjamin (1999) lembra, perde-se a possibilidade de viver a palavra pela experiência guardada na memória.

Concluída a 3ª etapa, refletimos que ainda havia muito a ser investigado. Os exemplos que se destacam nesse novo horizonte a ser pesquisado é a inserção do gênero poético e uma nova abordagem sobre a avaliação da leitura literária para a EJA. Por essa razão, e, não obstante percebermos que a leitura do mito permitiu a ruptura com o discurso do livro didático, faz-se necessárias mais algumas considerações.

Consideramos ao final das etapas que por se tratar de uma proposta de leitura de mitos clássicos para a EJA, seria admissível prescindir da descrição dos aspectos que versavam sobre as variadas acepções dos alunos a respeito dos mitos. Nesse aspecto, a pesquisa priorizou a descrição da proposta de leitura dos mitos, em relação à observação e relato dos atos de leitura realizados na sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa. Ou seja, o que inicialmente pode parecer ausência da voz dos alunos da EJA no seguimento das etapas, trata-se na verdade do percurso para a leitura do mito.

4.5 Tentativa de síntese sobre a formação do leitor literário na EJA

Como professores de língua e literatura estamos sempre concordando com o fato de que a Literatura está ausente da sala de aula na Educação Básica e, quando presente, está em excertos ou edições condensadas. Quer por motivos econômicos quando a escola local deixa de receber recursos para o investimento em obras literárias, quer por relações de poder que passam despercebidas dadas suas redes já delimitadas, estamos sempre em busca de uma justificativa que explique o que ler com os alunos.

Trazer uma narrativa mítica para a sala de aula na modalidade EJA é, antes de tudo, disponibilizar a esse público a possibilidade concreta de tratar de temáticas como o autoconhecimento, as iniciações, a origem de um discurso pessoal, a passagem do tempo. Esses conflitos humanos e éticos, bem como a luta entre o caos e a ordem, as transgressões, os comportamentos exemplares podem ser explorados em sala de aula, sem, contudo, fundar um estigma em torno do aprendiz jovem, adulto ou idoso.

Ora, o prazer, a dor, a morte e inúmeros outros temas que permeiam a vida de um indivíduo jovem ou adulto, de qualquer lugar ou condição social, sempre despertará o interesse subjetivo, não obstante tratar-se de alunos de uma modalidade de ensino. Segundo a análise de Azevedo (2003, p. 80) esses temas são assuntos sobre os quais não há o que “ensinar”. Ou seja, “não são constituídos por informações atualizáveis ou mesuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências”.

Quando lemos um texto literário, ainda que não tenhamos informações sobre o autor e a gênese literária, dialogamos com ele e estabelecemos uma estreita

relação de sentido seja por aproximação ou distanciamento, num processo contínuo de interação. Dessa maneira, ainda que o leitor aprendiz seja jovem ou adulto, o texto que ele lê vai despertar uma sucessão de experiências já anteriormente vividas. Segundo Azevedo (2003, p.81), é necessário observar que “um indivíduo de 56 anos de idade, está em pleno processo de aprendizagem, pois nunca teve 56 anos antes”.

Ora, na experiência de leitura de um texto didático, temos a oportunidade de formação do indivíduo, mas não do leitor. Isto significa dizer que não há abertura para a subjetividade quando se trabalha determinadas categorias no processo de formação de palavras, por exemplo. Nesse aspecto, trabalha-se a lógica da aplicabilidade da língua e seu funcionamento num processo de supressão das digressões. Isto é, não é possível estabelecer relações dialógicas muito amplas quando tratamos de temas que requerem conceitos, regras e funções determinadas pela norma padrão.

Creemos que, para a formação do leitor, é preciso que haja identificação, anseio, troca, fantasia quando da leitura de um texto literário. Esse momento deve ser realizado também em sala de aula, até porque esses alunos dificilmente disporão de tempo fora da escola. Isto porque os alunos da modalidade EJA formam um público com características bem demarcadas na sociedade.

Referimo-nos àqueles indivíduos que não dispõem de qualidade de tempo durante o dia para a realização de atividades escolares devido a seus empregos, por isso, acreditamos, que o momento de leitura deva ser feito em sala de aula. Ainda que alguns teóricos proponham que as atividades de leitura sejam realizadas extraclasse, é necessário observar a qual público se destina determinada proposta.

Por se tratar de uma proposta para leitura de mitos, para a EJA, acreditamos que o leitor é aquele que se apropria de forma independente daquilo que leu. Para Azevedo (2003, p. 76), leitores são aqueles indivíduos que sabem distinguir “uma obra literária de um texto informativo [...] seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento”.

Assim, nessa perspectiva, a formação de alunos/leitores atravessa um conjunto de conceitos e aporta numa ideia mais dilatada a respeito do leitor. Nesse aspecto, o leitor é aquele cuja competência extrapola a mera decodificação de um texto, isto é, aquele que lê jornal, mas também a poesia e o romance com a mesma fruição com que lê as crônicas políticas, as histórias em quadrinhos e os clássicos da literatura mundial. Enfim, são leitores que podem, para além de dialogar com os textos lidos,

empregá-los em benefício próprio, sem permanecerem atrelados à exclusividade de um discurso proposto por uma esfera de poder.

Para fins de conclusão, nessa esfera, a proposta de leitura de mitos aporta primordialmente em uma liberdade discursiva a qual o leitor pode experimentar, o que equivale a superar a tendência imperiosa que o livro didático da EJA impõe ao aprendiz. Por essa razão, encontramos na fábula de amor escrita por Apuleius o tema do amor entre Eros e Psiquê; tema esse que foi retomado por vários autores ao longo dos séculos devido seu caráter atemporal.

Sabemos que todas as discussões acerca da formação do aluno leitor e, especificamente, do leitor literário na EJA é uma complexa rede de relações onde cada segmento pode tornar-se uma categoria de análise e, por extensão, um novo discurso a ser articulado.

5 CONCLUSÃO

Refletimos por meio desta pesquisa que o estudo da linguagem verbal apresenta em sua estrutura a ampliação da oralidade por meio de relações dialógicas e de produção de textos orais. Objetivamos equalizar que, na modalidade EJA, ocorre o mesmo, ou seja, é possível observar o desenvolvimento das competências leitoras que ocorrem por meio do processo de leitura e da produção de textos escritos tanto no ensino regular, quanto nas modalidades especiais de educação. Assim, o aprendiz jovem, adulto e idoso participa das duas dimensões da oralidade e da escrita que estão voltadas para práticas sociais do uso da linguagem.

Quando pensamos a leitura literária para a modalidade EJA, levamos em consideração as particularidades dos indivíduos, tais como: vocabulário, conhecimento de mundo, valores sociais, motivações pessoais e experiências de leitura que eventualmente podem ocupar o centro das relações estabelecidas na escola. Todavia, ainda que tenhamos um plano de articulação estruturado com base no atendimento a essas necessidades, quando penetramos no universo da modalidade EJA, percebemos que as certezas planejadas estão sujeitas a embates.

Nesta pesquisa, observamos que as classes de EJA com suas particularidades conservam, em sua essência, alguns traços relacionados à deficiente formação de leitores quando da escolarização da literatura. Observamos também que parte dessa deficiência deriva da imagem distorcida que esses alunos jovens, adultos e idosos representam para a sociedade em que estão inseridos, confirmando o que Bourdieu (2004) afirma sobre a superação das oposições artificiais que se situam entre as estruturas e representações.

Ao longo deste trabalho, analisamos, por exemplo, que o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura, legitimado pelo currículo e pela prática pedagógica, é em parte responsável pela distância entre o aluno e a formação do leitor literário. Nesse sentido, inferimos que não há como escapar aos cânones recomendados tanto pela comunidade acadêmica quanto pelas demandas do mercado editorial. E, nesse quadro estanque, o aprendiz adulto permanece numa esfera recorrente onde as ideias a respeito dele se cristalizam, e, por extensão, ele não lê porque não é visto como leitor; e, porque ele não é visto como leitor, não se exige do aluno da EJA a leitura literária.

Quando categorizamos os referenciais para análise dessa pesquisa, levamos em consideração a necessidade de equiparar que, assim como todos os indivíduos falantes, o aluno da EJA participa de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e debate sobre os usos desses atos de comunicação. Logo, para compreender esse mundo, é necessário expandir as competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar os discursos nas mais variadas situações comunicativas. Todo esse processo é necessário para que haja a compreensão sobre a organização da sociedade, bem como as particularidades de seu funcionamento.

A partir dessas inferências, concluímos que o trabalho de ensinar a ler e escrever, e todas as implicações que envolvem a comunicação, podem favorecer a formação de um padrão de pensamento específico que vai auxiliar no desenvolvimento do espírito crítico. Ora, visto por esse prisma, o trabalho com a oralidade e a escrita estimula o anseio de explicar, criticar e contemplar a realidade, uma vez que as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão do mundo que nos cerca.

Nesse ponto observamos que os principais problemas metodológicos existentes hoje na condução das atividades de leitura de um texto literário, presentes nos livros didáticos, são, em parte, responsáveis pelas inadequações e deficiências da própria leitura. Notamos, ao longo dessa pesquisa, que o aluno leitor já apresenta consigo dificuldades pessoais que vão desde o vocabulário, a concentração, a apropriação das ideias até a aversão a determinados gêneros textuais, dificuldades essas que marcarão a relação do leitor com o texto impresso.

A oportunidade de leitura de mitos em classes de EJA é uma proposta que pretendeu estimular não só o acesso ao texto literário, como também oferecer uma perspectiva de ampliação do mundo leitor. Observamos que a leitura de mitos, tomados como referencial de leitura quando da elaboração desta pesquisa, foi pensada como elemento revelador da importância dos mitos na constituição do padrão de pensamento do homem moderno.

Analisamos que, entendido como um discurso, o mito pode fornecer modelos para a explicação da conduta do homem, conferindo significação e valor à existência humana. A narrativa de Eros e Psiquê, de Apuleius apresenta esse caráter modal para oferecer atividades coordenadas de ensino e aprendizagem da leitura literária com vistas à formação de leitores literários na EJA.

Se tomarmos todos os motivos já referidos até aqui, concluiremos que a relação entre a literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis quando da

formação do aluno leitor. Diante do fato, aclimatamos o espaço que corresponde ao valor da Literatura, sua função e o porquê da não leitura, ou da ausência de textos clássicos em sala de aula na educação básica. Por essa razão, o valor literário, a função da leitura fruição e a presença de textos clássicos foram a base que permitiram investigar as relações de poder que acontecem na sala de aula, na modalidade EJA.

Propusemos, nessa pesquisa, uma reflexão acerca da formação do aluno leitor na EJA, trazendo para o campo da discussão o currículo e as práticas pedagógicas na EJA, o livro didático de Língua Portuguesa utilizado na modalidade, o papel do professor e, finalmente, o valor da leitura literária na ampliação dos conhecimentos do aluno jovem, adulto e idoso. Reconhecemos que, quando falamos em leitura elencamos uma infindável gama de concepções que, apesar de inevitáveis contrassensos, apontam para a mesma objetividade que é o ato de leitura e o conseqüente desenvolvimento pessoal.

Dentre tantas acepções elencadas sobre a complexa formação de leitores literários, ratificamos as ideias de Colomer (2003), que atribui a relação entre textos e os leitores como a origem e o núcleo da sucessão de ideias promissoras acerca do leitor. Nessa inferência, objetivamos mostrar que a leitura literária deve ser uma proposta que auxilia o leitor da EJA no percurso de acesso à literatura enquanto discurso social. Discurso esse que pode configurar e expressar a experiência subjetiva.

Assim, quando levamos em consideração que a necessidade do uso da linguagem se manifesta numa sucessiva cadeia de relações dialógicas, percebemos a necessidade de uma experiência que permita ao aluno da EJA a apropriada elaboração de textos orais e escritos. Acreditamos, portanto, que, a partir da leitura literária, é possível promover essa ruptura com as relações estabelecidas e cristalizadas.

Dessa maneira, observamos na conclusão das etapas de leitura que é preciso conscientizar o aluno jovem e adulto da importância dos estudos sobre a linguagem – a disciplina Língua Portuguesa – quando da inter-relação entre a palavra e o sujeito. Uma vez desenvolvida essa consciência, o aluno jovem, adulto ou idoso será capaz de apreender o mundo ao seu redor numa relação que prescinde do poder, posto que se assenta no saber.

Assim, essa pesquisa investigou a gênese de leitores literários por meio da leitura de mitos clássicos e a possibilidade da construção de uma comunidade de leitores que possa identificar os vínculos que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma

comunidade de leitores construída para além da sala de aula e que permita a cada aluno leitor desenvolver uma forma singular de ver o mundo e nele se posicionar.

Por essa razão, ratificamos as afirmações de Foucault (2007) e, concluímos que o homem quando investigado não se constitui como o mais velho nem como o mais constante dos problemas do saber humano, antes, na onipotência – sujeito e objeto – desse saber. Numa digressão necessária ao final dessa pesquisa, acreditamos que a literatura em classe de EJA é um desdobramento da realidade, ou se preferirmos enxergar, é um espelho fragmentado – assim como o texto literário no livro didático – onde os reflexos são reproduções quase perfeitas dos desejos, das realizações e das reticências de cada indivíduo. Indivíduo esse que, ora sujeito, ora objeto, termina esmagado pela cultura e por seus resultados.

REFERÊNCIAS

- APULEIUS. **O asno de ouro**. Rio de Janeiro: Cultrix, MCMLXIX.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. (Org) Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BASTOS, Hermenegildo. **Permanência da literatura**: direção da prática literária na era do multiculturalismo e da indústria cultural. In: **Fronteiras da Literatura: discursos transculturais**. V 2. Org. Luiza Lobo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: Maria Ermantina G.G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- _____ **O narrador**. In: **Obras escolhidas**. 1ª ed. Vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1910.
- _____ **Coisas ditas**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRANCO, L. C. **O que é erotismo**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRICOUT, Bernadette. **O olhar de Orfeu**: os mitos literários do ocidente. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários**. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. 32ªed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**: Mitologia ocidental. 2ªed. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras**: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- CAMPAGNON, Antonie. **O demônio da Teoria**: literatura e senso comum. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

- COMMELIN, P. **Mitologia grega e romana**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2009
- _____ **Formação do leitor literário**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2010.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental: Autores e obras fundamentais**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- _____ **Teoria do texto: Prolegômenos e teoria da narrativa**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____ **Marxismo e crítica literária**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- _____ **A ideia de cultura**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2005.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____ **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERREIRA, Sônia. **O século de ouro da Literatura Grega**. 1ª ed. São Luís: EDUFMA, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- _____ **A ordem do discurso**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- _____ **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- _____ **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e futuro social**. In Revista Brasileira de Educação v. 12, nº 35 maio/ago. 2007.
- GRENIER, Christian. **Contos e lendas dos heróis da mitologia**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HESÍODO. **Teogonia: A origem dos deuses**. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. 166 p.
- JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14ª ed. Campinas: Pontes, 2011.
- _____ **Leitura, ensino e pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2011.
- LIBÂNEO, José. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- LOCH, Jussara M. Paula. **EJA: Planejamento, metodologias e avaliação**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2009.
- _____. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2005.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MANZKE, Fernando. **Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos em asentamientos de la reforma agraria**. São Luís: EDUFMA, 2009.
- MARTINS, Aracy. **Interlocuções do livro didático com a literatura**. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. (Org) Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATTA, Sozângela Schemim. **Português - linguagem e interação**. 1ª ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.
- MOLLICA, Maria Cecília e LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em currículo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**. 10ª ed. Campinas: Pontes, 2012.
- OVÍDIO. **A arte de amar**. 1ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- PACHECO, José. **Escritos curriculares**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, Marina Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- PLATÃO. **O banquete** 1ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. 1ª ed. Curitiba: Aymar, 2009.

- RANGEL, Egon. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** (Org) Aparecida Paiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.
- SALIS, Viktor. **Mitologia viva: aprendendo com os deuses a arte de viver e amar.** 1ª ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- SANTOS, Fabiano. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** 1ª ed. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.
- SILVA, Márcia. **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro.** 1ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2009.
- SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOEK, Ana Maria. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.** Curitiba: Positivo, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STEPHANIDES, Menelaos. **Ilíada: a guerra de Tróia.** 3ª ed. São Paulo: Odysseus, 2004.
- THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia Antiga.** 1ª ed. São Paulo: Odysseus, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VERNANT, Jean-Pierre e NAQUET, Pierre-Naquet. **Mito e tragédia na Grécia Antiga.** 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- WHITE, J. **Eros e sexualidade.** 1ª ed. São Paulo: ABU Editora, 1994.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR CULTURA E SOCIEDADE

Anexo 01: Questionário 01

Questionário sobre expectativas e experiências de leitura dos alunos na modalidade EJA

IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ (anos) Sexo: _____ masculino _____ feminino

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Profissão: _____

IDENTIFIQUE COM "X"

1. Livros em casa:

a) tem _____

b) não tem _____

c) número aproximado de volumes _____

2. Revistas em casa:

a) tem _____

b) não tem _____

c) número aproximado de títulos _____

3. Jornais em casa:

a) tem _____

b) não tem _____

c) É assinante de jornal? _____ Sim _____ Não

4. Internet em casa:

a) tem _____

b) não tem _____

IDENTIFIQUE COM "X"

5. Você gosta de ler? Sim _____ Não _____ Às vezes _____

6. Você entende o que lê? Sim _____ Não _____ Às vezes _____

7. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

_____ ficar no início

_____ parar na metade

_____ ir até o final

_____ só olhar a capa e as figuras

PARA QUE POSSAMOS CONHECÊ-LO MELHOR, FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ

8. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

Por que: _____

9. Que revista você mais gosta de ler?

Por que _____

10. Escreva sobre três assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler:

11. Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

ASSINALE COM "X" duas alternativas que indicam o seu jeito de ler:

12. Você procura um livro para ler:

- por iniciativa própria
- por indicação do professor
- por indicação de um amigo
- pelo título ou nome do livro
- pela capa e figuras
- quando ganha de presente
- quando o vê na biblioteca
- outro jeito: _____

13. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

- brincar
- assistir TV
- ler
- trabalhar
- praticar esporte
- descansar
- outra coisa: _____

ASSINALE O QUANTO VOCE LÊ OS MATERIAIS ABAIXO:

DIARIAMENTE –**D**, SEMANALMENTE – **S**, MENSALMENTE – **M**,

- Contos/histórias ()
- Jornal ()
- Revistas ()
- Bíblia ()
- Poesias ()
- Livros didáticos ()
- Biografias ()
- Textos na Internet ()



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO INTERDISCIPLINAR CULTURA E SOCIEDADE

Anexo 02: Questionário 02

Questionário sobre as reações dos alunos no ato da leitura em aulas de Língua Portuguesa

Para que possamos analisar como ocorre a leitura de textos diversos na modalidade EJA precisamos saber como você lê nas aulas de Língua Portuguesa.

Por favor, responda cada questão segundo o que você faz e como você lê. A sua “reação” diante das questões é de grande valia para nossa pesquisa. Pedimos que você **tente** dar somente uma resposta a cada questão. Muito obrigada por sua colaboração.

Etapa: _____ **Série** _____ **Idade:** _____

1. Quando leio textos nas aulas de Língua Portuguesa, presto mais atenção para:

- a) () o que cada palavra significa.
- b) () o que cada oração significa.
- c) () o que a passagem inteira significa.

2. Quando encontro em um texto um título ou ilustração, vejo e:

- a) () imagino a que passagem poderia pertencer.
- b) () não penso muito neles.
- c) () não os considero quando leio a passagem.

3. Quando leio histórias:

- a) () sinto-me pouco confortável se eu não souber o que a maior parte das palavras significa.
- b) () salto palavras desconhecidas e continuo a leitura.
- c) () procuro conhecer o significado da maior parte das palavras que não sei.

4. Quando leio textos informativos:

- a) () antecipo o significado das orações, mesmo sabendo que posso estar errado.
- b) () leio cada oração.
- c) () não tento antecipar como a passagem termina.

5. Para compreender o que uma palavra pouco conhecida significa,

- a) () observo se ela se parece com outra palavra que conheço.
- b) () tento adivinhá-la conforme o contexto.
- c) () procuro-a no dicionário.

6. Quando começo a ler uma passagem:

- a) () penso em como ela se relaciona ao que já sei.
- b) () no início, penso que sei o conteúdo dessa passagem.
- c) () somente concentro-me nas palavras.

7. Quando leio textos narrativos:

- a) () presto maior atenção à organização da passagem.
- b) () utilizo um pouco de tempo para procurar o plano do autor.
- c) () não dou muita atenção à organização da passagem.

(Questionário baseado no livro Le point sur la lecture, da autora Claudette Cornaire-1999)

EROS E PSIQUÊ (Lúcio Apuleius 125-170d.C)

Um rei e uma rainha tinham... Um rei e uma rainha tinham três filhas. As duas mais velhas, embora bonitas, não despertavam nos homens a paixão arrebatadora que lhes causava Psique, a princesa mais jovem, dotada de descomunal beleza.

Julgando-se incapazes de pedi-la em casamento, por considerá-la divina, os homens passaram a fazer-lhe oferendas, com o que se esvaziaram os templos consagrados a Afrodite. Menosprezada, a deusa em sua cólera resolve castigar a pobre mortal, e ordena a seu filho Eros que a atinja com uma de suas flechas, de modo a fazer com que sua rival se apaixonasse por algum monstro.

Temeroso da ira divina, o casal se antecipara consultando o Oráculo de Apolo em Mileto. O vaticínio fora claro: deviam abandonar a princesa à beira de certo penhasco, de onde ela seria levada por uma terrível criatura. Resignados, os reis cumprem sua pena.

Mas Eros, que havia se apaixonado por Psique à primeira vista, dera ordens a Zéfiro, o vento, para que este arrebatasse a moça e a deixasse salva em seu palácio secreto, sem luzes, todo feito de ouro, prata, cedro e marfim.

Naquela mesma noite Eros se apresenta à princesa, faz dela sua mulher, mas a proíbe terminantemente de ver sua face, e promete voltar visitá-la todas as noites, sempre coberto pela escuridão. Psique passa a viver seus dias sozinha, cercada apenas por uma multidão de Vozes que lhe atendiam todos os desejos.

Mas a deusa Fama, cujo nome grego significa "divulgar", revela às irmãs de Psique onde ela se encontra, e ambas resolvem visitá-la.

Eros, em seu pressentimento adverte Psique de que alguma desgraça adviria por intermédio de suas irmãs, mas a esposa, saudosa demais, consegue convencê-lo a recebê-las no palácio. Eros cede, mas exige que Psique renove a promessa de nunca desejar ver seu rosto, mesmo que as irmãs a convençam do contrário.

O encontro a princípio foi só deslumbramento, mas aos poucos a inveja das irmãs preteridas pelo destino se transforma em desejo de vingança.

Numa segunda visita, estando Psique grávida, as irmãs passam a envenená-la dizendo que seu marido não poderia nunca ser um homem, senão uma serpente de mil anéis que apenas esperava pelo oportuno momento para devorá-la junto com a criança concebida em seu ventre.

Dão a ela uma lâmpada a óleo e uma adaga, e insistem para que à noite, depois de se amarem, tão logo o marido dormisse, ela iluminasse sua face e o matasse caso constatasse estar deitando com um monstro.

Angustiada, Psique segue à risca os terríveis conselhos. Com a adaga numa das mãos e a lâmpada na outra, aproxima-se e ilumina o rosto de seu amor.

Hipnotizada diante de divina beleza, treme e cai de joelhos, ferindo-se numa flecha do marido guardada ao lado do leito, ao mesmo tempo que derrama óleo quente sobre o ombro do amado.

Com um grito de dor, Eros acorda e seu semblante se entristece; sem dizer palavra, sobe e desaparece nas nuvens, separando-se de Psique, agora mais do que nunca ferida pela paixão eterna.

Eros retorna para junto de Afrodite, para que esta lhe curasse sua ferida. A deusa descobre então que vinha sendo traída pelo filho e se enfurece.

Psique, por sua vez, procurando resgatar o amor perdido, oferece-se como escrava de Afrodite. A deusa, disposta a humilhá-la, promete-lhe seu filho em troca de quatro tarefas impossíveis.

Primeiramente pede-lhe que separe por espécie numa só noite uma enorme quantidade de grãos de trigo, cevada, milho, lentilhas, favas etc... Ajudada por um batalhão de formigas, Psique consegue o feito.

Irritada, Afrodite pede a Psique que lhe traga flocos de lã de ouro de ovelhas selvagens venenosas.

Um caniço verde lhe sopra o que fazer, ensinando-a colher a lã ao entardecer, quando as ovelhas se amansavam num regato em meio aos arbustos; e Psique poderia colher os flocos presos em seus galhos.

Terceira tarefa: buscar água da nascente do Estige, no alto de um rochedo guardado por terríveis dragões. Desta vez será uma águia quem virá em sua ajuda, colhendo para ela uma jarra dessa fonte.

Afrodite quase enlouquece, e cobra-lhe um último castigo. Exige que entre no Hades, reino dos mortos, para que fosse buscar com Perséfone uma caixinha com o pó da juventude.

Uma torre aconselha Psique quanto às armadilhas do percurso, e Psique cumpre bem sua perigosa viagem.

Recebe em suas mãos a encomenda, mas já no caminho de volta, não resistindo à ideia de experimentar o pó mágico com o qual ficaria eternamente bela para Eros, abre a caixa, aspira seu conteúdo vazio; e desmaia para sempre num sono profundo.

Eros se aproxima de sua bela adormecida, guarda o sono de novo na caixa, e desperta Psique para levá-la consigo ao Olimpo. Também ele está amadurecido; curado pelo sacrifício da princesa, nada mais precisa fazer às escusas de sua mãe.

E o herói vai pedir autorização a Zeus para celebrar seu casamento.

A divindade suprema reconhece o esforço da alma evoluída e transformada, e mostra a Afrodite o descabido de seu ciúme, pois Psique agora é transcendente, imortalizou-se em sua grande iniciação, tornando-se digna do banquete dos deuses.

Eros, como todo herói, não foge à sua sina; sempre traz consigo uma alma apaixonada.

Teresinha (Chico Buarque)

O primeiro me chegou
Como quem vem do florista:
Trouxe um bicho de pelúcia,
Trouxe um broche de ametista.
Me contou suas viagens
E as vantagens que ele tinha.
Me mostrou o seu relógio;
Me chamava de rainha.

Me encontrou tão desarmada,
Que tocou meu coração,
Mas não me negava nada
E, assustada, eu disse "não".

O segundo me chegou
Como quem chega do bar:
Trouxe um litro de aguardente
Tão amarga de tragar.
Indagou o meu passado
E cheirou minha comida.
Vasculhou minha gaveta;
Me chamava de perdida.

Me encontrou tão desarmada,
Que arranhou meu coração,
Mas não me entregava nada
E, assustada, eu disse "não".

O terceiro me chegou
Como quem chega do nada:
Ele não me trouxe nada,
Também nada perguntou.
Mal sei como ele se chama,
Mas entendo o que ele quer!
Se deitou na minha cama
E me chama de mulher.

Foi chegando sorrateiro
E antes que eu dissesse não,
Se instalou feito um posseiro
Dentro do meu coração.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro.

A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário / Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho. – São Luís, 2012.

131 f.

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, 2012.

1. EJA 2. Literatura 3. Mitologia. Título

CDU 374.3: 374.7