

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Vitor Hugo Martins Gall Mayworm

Letramento literário no Ensino Fundamental II: impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas

**JUIZ DE FORA
2026**

Vitor Hugo Martins Gall Mayworm

Letramento literário no Ensino Fundamental II: impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Cunha Sousa

JUIZ DE FORA

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MAYWORM, Vitor Hugo Martins Gall.

Letramento literário no Ensino Fundamental II : impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas / Vitor Hugo Martins Gall MAYWORM. -- 2026.

170 p. : il.

Orientadora: Fernanda Cunha Sousa

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. educação linguístico-literária. 2. literatura. 3. Antiguidade Clássica. 4. Metamorfoses. 5. mito. I. Sousa, Fernanda Cunha , orient. II. Título.

Vitor Hugo Martins Gall Mayworm

Letramento literário no Ensino Fundamental II: impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em 05 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Fernanda Cunha Sousa - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Katia Teonia Costa de Azevedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª Drª Tereza Pereira do Carmo

Universidade Federal da Bahia

Juiz de Fora, 10/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Cunha Sousa, Professor(a)**, em 05/03/2026, às 18:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Katia Teonia Costa de Azevedo, Usuário Externo**, em 05/03/2026, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tereza Pereira do Carmo, Usuário Externo**, em 06/03/2026, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2870352** e o código CRC **7C57615D**.

Àqueles que são a razão de minha saudade diária: meus queridos e saudosos pais, Sylvio e Leila, presentes para sempre em meu coração e em minha memória, e minha amada tia Marly, a pessoa mais amorosa que já passou por minha vida.
À querida esposa, amiga e parceira de vida, Lucimar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sustento e capacitação.

À minha esposa Lucimar, por compreender minhas ausências e por ser minha base de vida. Você é uma inspiração diária!

Aos meus pais, não mais presentes fisicamente, mas para sempre em mim. Daria tudo para tê-los novamente mais uma vez...

À amada tia Marly, que desde quando eu era muito pequeno, cuidava de mim, fortalecendo-me e fazendo-me crer que a vida poderia ser melhor.

Ao meu irmão, Carlos Henrique (para mim, apenas "Irmão"), por estar presente em muitos momentos nos quais eu não podia estar.

Ao meu terapeuta, Michel Cabral Pacheco. A realização deste sonho começou, inesperadamente, em uma de nossas sessões. Você foi crucial!

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro dispensado a mim e a tantos outros para que nos mantivéssemos neste programa de pós-graduação.

À família e aos amigos queridos, por todo apoio e boas vibrações.

Aos meus alunos, por serem a razão de meu dia a dia na escola.

À minha querida professora e orientadora, Dr.^a Fernanda Cunha Sousa. Suas palavras foram luz durante todo o processo... Deus a recompense!

À nossa excelente professora e coordenadora, Dr.^a Natália Sathler Sigiliano, por todo empenho, dedicação e carinho para conosco. Sua prontidão em nos ajudar é inigualável!

Aos incríveis colegas da pequena grande turma 10, Juceli, Cátia, Nagib, Amália, Leidiane e Poliana. A jornada ficou muito menos pesada com o suporte de cada um. Amo vocês de todo o coração!

Aos demais professores do Profletras, por compartilharem conosco seus saberes, fazendo-nos crescer a cada dia mais.

Às professoras Dr.^a Katia Teonia Costa de Azevedo e Dr.^a Daniela Samira da Cruz Barros, por contribuírem tão significativamente com orientações na minha banca de qualificação.

Às professoras Dr.^a Katia Teonia Costa de Azevedo e Dr.^a Tereza Pereira do Carmo, pela participação fundamental em minha banca de defesa, com arguições preciosas e estimulantes.

À professora Júlia Batista Castilho de Avellar, pela leitura atenta de meu trabalho, pelas sugestões bibliográficas e comentários afetuosos.

A todos que participaram de minha jornada educacional, minha eterna gratidão.

“Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”. (Bíblia Sagrada, Livro de Josué, 1.9)

RESUMO

A presente dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, está pautada na perspectiva do letramento literário, conforme postulam Cosson (2009; 2018; 2021) e Paulino (2004), tendo em vista melhorias na formação leitora e linguística dos alunos da turma 901 da Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória, localizada no município de Petrópolis – RJ. Nosso objetivo primário é, por meio da pesquisa-ação, como proposta por Thiollent (2011) e Engel (2000), analisar se/como os alunos estabelecem diálogos e conexões de sua realidade, por meio da língua, cultura, artes, jogos, entre outras manifestações artístico-culturais, com os textos literários pertencentes ao que se conhece como Antiguidade Clássica em seu âmbito greco-romano. Por conseguinte, visando a uma educação linguística adequada, traçamos, também, como um objetivo de ensino, a mediação junto aos alunos no processo de letramento literário a partir de narrativas mitológicas ovidianas, processo esse estabelecido por meio de atividades pedagógicas realizadas. Para alcançarmos esses objetivos, fizemos pesquisas antes e depois da intervenção pedagógica, a qual tomou como *corpus* literário quatro narrativas mitológicas da obra *Metamorfoses*, do escritor latino Ovídio. Inicialmente, abordamos conceitos teóricos acerca de língua e linguagem, baseados especialmente em Antunes (2003; 2014), Travaglia (2022), Marcuschi (2007) e Koch e Elias (2008). Em seguida, apresentamos pressupostos da importância da literatura na formação integral e humanizadora do indivíduo, como sugerem Candido (1995), Todorov (2010), Barthes (1987; 2004), Jouve (2012), Iser (1996; 1999) e Jauss (1979). Ressaltamos também a importância da interação e da mediação docente, seguindo o que propõem Vygotsky (2007) e Petit (2008). Já em relação ao ensino de literatura, bem como à necessidade de sua adequada escolarização por meio de estratégias de leitura e da metodologia do letramento literário, são apresentadas as abordagens de Cosson (2009; 2018; 2021), Paulino (2004; 2010), Coscarelli (1996), Solé (1998), Soares (1999; 2009) e Lajolo (1982). No que tange às abordagens acerca da literatura clássica, da Antiguidade Clássica greco-latina e dos mitos, nosso suporte teórico tem embasamento principalmente em Antunes e Ceccantini (2004), Fortes e Miotti (2014), Calvino (1990; 1993), Machado (2002), Campbell (1990), Brandão (2004), Sousa (2016; 2022) e Eliade (1992; 2016). Após as seções teóricas, apresentamos o *locus* de pesquisa, o perfil dos participantes da pesquisa-ação e os resultados da sondagem

inicial feita com os alunos sobre seus hábitos de leitura, o que compreendem por literatura clássica, Antiguidade Clássica e mitos, entre outros aspectos pertinentes à pesquisa. Em sequência, é exposta nossa perspectiva metodológica da pesquisa-ação, as etapas de nossa sequência básica de leitura literária – metodologia de ensino de literatura adotada para a nossa proposta interventiva, a qual foi desenvolvida por Cosson (2009) –, bem como as atividades de leitura literária das narrativas mitológicas ovidianas selecionadas. Ao final, divulgamos os resultados e as análises feitas das atividades de leitura literária e das atividades linguísticas, partindo, adiante, para a avaliação das atividades de pesquisa final, realizadas com turma após o fim da sequência didática.

Palavras-chave: educação linguístico-literária; literatura; Antiguidade Clássica; *Metamorfoses*; mito.

RESUMEN

Esta tesis, presentada al Programa de Maestría Profesional en Letras (Profletras), de la Universidad Federal de Juiz de Fora - UFJF, se fundamenta en la perspectiva del letramento literario, según lo postulado por Cosson (2009; 2018; 2021) y Paulino (2004), con vistas a mejorar la formación lectora y lingüística de los alumnos de la clase 901 de la Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória, ubicada en la ciudad de Petrópolis - RJ. Nuestro objetivo principal es, a través de la investigación-acción, tal como proponen Thiollent (2011) y Engel (2000), analizar si/cómo los estudiantes establecen diálogos y conexiones entre su realidad, a través del lenguaje, la cultura, las artes, el juego, entre otras manifestaciones artístico-culturales, con textos literarios pertenecientes a la denominada Antigüedad Clásica en su contexto grecorromano. Por tanto, en vistas a una adecuada formación lingüística, también planteamos como objetivo docente la mediación con el alumnado en el proceso de letramento literario a partir de las narraciones mitológicas ovidianas, proceso que se establece a través de actividades pedagógicas realizadas. Para alcanzar estos objetivos, realizamos una encuesta antes y después de la intervención pedagógica, que utilizó como *corpus* literario cuatro cuentos mitológicos de la obra *Metamorfosis*, del escritor latino Ovidio. Inicialmente, abordaremos conceptos teóricos sobre el lenguaje y la lengua, basándonos especialmente en Antunes (2003; 2014), Travaglia (2022), Marcuschi (2007) y Koch y Elias (2008). A continuación, presentamos fundamentos sobre la importancia de la literatura en la formación integral y humanística del individuo, tal como lo sugieren Candido (1995), Todorov (2010), Barthes (1987; 2004), Jouve (2012), Iser (1996; 1999) y Jauss (1979). También destacamos la importancia de la interacción y la mediación docente, siguiendo lo que proponen Vygotsky (2007) y Petit (2008). En relación a la enseñanza de la literatura, así como a la necesidad de su adecuada escolarización a través de estrategias de lectura y la metodología del letramento literario, se presentan los enfoques de Cosson (2009; 2018; 2021), Paulino (2004; 2010), Coscarelli (1996), Solé (1998), Soares (1999; 2009) y Lajolo (1982). En cuanto a las aproximaciones a la literatura clásica, la Antigüedad clásica grecolatina y los mitos, nuestro soporte teórico se basa principalmente en Antunes y Ceccantini (2004), Fortes y Miotti (2014), Calvino (1990; 1993), Machado (2002), Campbell (1990), Brandão (2004), Sousa (2016; 2022) y Eliade (1992; 2016). Luego de los apartados teóricos, presentamos el locus de investigación, el perfil de los participantes

de la investigación-acción y los resultados de la encuesta inicial realizada al estudiantado sobre sus hábitos lectores, lo que entienden por literatura clásica, Antigüedad Clásica y mitos, entre otros aspectos relevantes para la investigación. Finalmente, se presenta nuestra perspectiva metodológica de investigación-acción, así como las etapas de la secuencia básica de lectura literaria –metodología de enseñanza de la literatura adoptada para nuestra propuesta de intervención, desarrollada por Cosson (2009) –, así como las actividades de lectura literaria de las narraciones mitológicas ovidianas seleccionadas. Finalmente, presentamos los resultados y análisis de las actividades de lectura literaria y lingüística, para luego proceder a la evaluación de las actividades de investigación final, realizadas con la clase tras la finalización de la secuencia didáctica.

Palabras clave: educación lingüístico-literaria; literatura; Antigüedad clásica; *Metamorfosis*; mito.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória – EPNSG.....	64
Figura 2 – Fábrica de Tecidos Santa Helena, na década de 1940.....	64
Figura 3 – Antiga Escola Santa Helena, no início da vila operária	65
Gráfico 1 – O lazer dos alunos	68
Gráfico 2 – Hábitos de leitura da família	69
Gráfico 3 – A importância da leitura.....	70
Gráfico 4 – A motivação para ler.....	71
Gráfico 5 – Critério para a escolha de livros literários.....	73
Gráfico 6 – A indicação literária do professor.....	75
Gráfico 7 – Preferência de leitura literária.....	76
Gráfico 8 – A autoavaliação da leitura literária.....	77
Gráfico 9 – A atuação da escola acerca da leitura literária.....	77
Quadro 1 – Atividades para o momento da motivação.....	82
Quadro 2 – Atividades para o momento de introdução à obra.....	83
Quadro 3 – Atividades para o momento de leitura.....	84
Quadro 4 – Atividades para o módulo de interpretação das narrativas mitológicas....	85
Figura 4 – Quadro de correspondência dos deuses gregos e romanos.....	88
Figuras 5 a 7 – Primeiro contato com a obra.....	90
Figuras 8 a 13 – Tiras de Apolo e Píton	96
Figuras 14 a 16 – A metamorfose de Dafne.....	100
Figura 17 – A coroa de louros construída com os alunos.....	101
Figuras 18 a 23 – Memes sobre “Apolo e Dafne”	106
Figuras 24 e 25 – O debate.....	118
Figura 26 – O professor-pesquisador e a turma 901 no último dia da gincana.....	126
Figura 27 – A gincana mitológica.....	127
Figura 28 – A escultura em metal de um loureiro.....	131
Figura 29 – Aracne.....	132
Figura 30 – Dédalo e Ícaro.....	132
Figura 31 – Medusa.....	133
Figura 32 – O loureiro.....	133
Figuras 33 a 37 – Memes de temas mitológicos clássicos.....	134

Figuras 38 a 42 – Anúncios publicitários sobre as <i>Metamorfoses</i>	136
Figuras 43 a 52 – O jogo mitológico.....	138
Figuras 53 a 56 – A divulgação do resultado da gincana e a premiação.....	141
Gráfico 10 – As atividades de maior interesse.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPNSG	Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1.	Introdução	17
2.	A importância do arcabouço teórico	19
2.1	Nossa concepção de língua e linguagem	20
2.2	A literatura: alguns pressupostos	23
2.2.1	O direito à literatura	25
2.2.2	O que entendemos como leitura literária	27
2.3	A interação social como fator humanizador	30
2.3.1	A importância da mediação docente na formação do leitor literário	32
2.4	Letramento e letramento literário	33
2.5	A escolarização da literatura: um problema?	35
2.5.1	O ensino de literatura	38
3.	Ler os clássicos para quê?	40
3.1	Intertextualidade e recepção dos clássicos	43
3.2	A literatura da Antiguidade Clássica greco-romana	44
3.3	E como fica a literatura da Antiguidade Clássica no ambiente escolar?	46
4.	Os mitos e sua função	50
4.1	Narrativas mitológicas e letramento literário	54
4.2	Mitos e ludicidade: um caminho de encontros	56
5.	O corpus literário selecionado: as <i>Metamorfoses</i> de Ovídio	57
5.1	O autor	57
5.2	<i>As Metamorfoses</i>	59
6.	O locus da pesquisa: a Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória - EPNSG	62
7.	O perfil dos participantes da pesquisa: o professor-pesquisador e a turma de 9º ano da EPNSG	65
7.1	O professor-pesquisador	65
7.2	O perfil da turma	67
7.2.1	Sondagem inicial e dados preliminares	68
8.	Metodologia	78
9.	A sequência básica de letramento literário e suas respectivas etapas	79
9.1	A motivação	81
9.2	A introdução	82

9.3	A leitura	83
9.4	A interpretação	84
9.5	A etapa de compartilhamento	86
10.	Resultados e análises das atividades de leitura literária.....	86
10.1	Análise da etapa de motivação.....	87
10.2	Análise da etapa de introdução.....	90
10.3	Análise das etapas de leitura e interpretação.....	94
10.3.1	Atividades e comentários da narrativa “Píton”.....	95
10.3.2	Atividades e comentários da narrativa “Apolo e Dafne”.....	97
10.3.3	Atividades e comentários da narrativa “Aracne”.....	107
10.3.4	Atividades e comentários da narrativa “Dédalo e Ícaro”.....	118
10.4	Análise da etapa de compartilhamento: a gincana mitológica.....	126
11.	Avaliação das atividades de pesquisa final.....	141
12.	Considerações finais.....	149
	Referências.....	152
	Anexos	158

1. Introdução

Nas últimas décadas, principalmente após a Constituição de 1988, pudemos acompanhar diversas políticas públicas educacionais que visavam à universalização da educação como um direito social. De acordo com o cientista político José Murilo de Carvalho, a educação “tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (Carvalho, 2014, p. 17). Dessa forma, segundo Carvalho (2014), educação e cidadania possuem uma relação intrínseca, interdependente, que pode, certamente, favorecer o avanço da sociedade, mas por vezes também, mediante políticas públicas equivocadas ou mal implementadas, corre-se o risco de haver atrasos e retrocessos sociais.

Historicamente, o Brasil assumiu de forma tardia a educação como um direito social e subjetivo, o que promove ainda hoje múltiplas desigualdades sociais. Buscase, até o presente momento, a universalização da educação, permanecendo outros desafios, como a própria qualidade do ensino. O último Pisa, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, ocorrido em 2022, apresentou dados extremamente preocupantes para o Brasil, que ficou, entre os 81 países participantes, em 65º lugar em Matemática, 62º em Ciências e 52º em Leitura. O exame de Leitura demonstrou, portanto, que metade dos estudantes brasileiros não tem o nível básico de leitura, ficando abaixo do nível 2, considerado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) o nível mínimo para os jovens exercerem plenamente sua cidadania; e que apenas 2% dos brasileiros atingiram o nível 5 ou 6, demonstrando alto desempenho em leitura. Logo, podemos perceber que embora o processo de universalização da educação no Brasil esteja ocorrendo, a qualidade da educação oferecida não o tem acompanhado no mesmo ritmo.

Nesse contexto, insere-se o Profletras, um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras que tem o objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica Pública, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino do País, aspirando à tão desejada curva ascendente de proficiência dos alunos quanto às habilidades de leitura e de escrita.

Consideramos, conforme os documentos educacionais mais recentes, como a BNCC (2017), os PCNs (1998) e a LDB (1996), que a formação integral do indivíduo é essencial para o exercício pleno da cidadania. Logo, no que tange à nossa atuação como professores de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, temos

como meta a formação do leitor de modo global e multissemiótico, promovendo o domínio da leitura e da escrita num mundo cada vez mais globalizado, que exige um usuário competente da língua e das múltiplas linguagens em relação aos diversos textos em circulação na sociedade.

Para tanto, em nossa pesquisa enfocamos a formação do leitor literário, por meio da visão de letramento literário desenvolvida por teóricos como Cosson (2009; 2018; 2021) e Paulino (2004; 2010). Para esta último, o letramento literário “configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (Paulino, 2010, p. 35). Dessa forma, a nossa perspectiva de trabalho com o letramento literário tem como foco o domínio, por parte dos alunos, de competências linguísticas e literárias, em todas as formas sociais de uso da língua e da linguagem.

Posto isso, por meio de uma pesquisa prévia realizada com os alunos do nono ano, da turma 901 da Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória (escola pública localizada no município de Petrópolis – RJ, no bairro Morin), cujos resultados podem ser conferidos em seção específica adiante, traçamos nosso objetivo de pesquisa, que é analisar se/como os alunos estabelecem diálogos e conexões de sua realidade, por meio da língua, cultura, artes, jogos, entre outras manifestações artístico-culturais, com os textos literários pertencentes ao que se conhece como Antiguidade Clássica em seu âmbito greco-romano. Conseqüentemente, de posse dos dados preliminares, tendo em vista a função do Profletras, buscamos elaborar uma proposta de pesquisa-ação que contribua para a ampliação do letramento literário e para uma educação linguística adequada dos alunos a partir de narrativas mitológicas da Antiguidade Clássica, especificamente por meio de quatro narrativas mitológicas apresentadas por Ovídio em sua maior obra, *Metamorfoses*, como “Píton” (Livro I, vv. 416-451) “Apolo e Dafne” (Livro I, vv. 452-567), “Aracne” (Livro V, vv. 1-145) e “Dédalo e Ícaro” (Livro VIII, vv. 183-235). As referidas narrativas mitológicas foram escolhidas devido às suas temáticas serem facilmente relacionadas às vivências dos alunos na faixa etária do nono ano, como: aventura, amor e paixão, os ímpetos da juventude, entre outras leituras possíveis. Tais mitos e temáticas podem, inclusive, auxiliar os alunos a estabelecerem diálogos com outras obras artístico-culturais da atualidade, o que se relaciona diretamente com o nosso objetivo de pesquisa.

Visamos, também, a alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) ampliar o repertório de leitura literária, de conhecimento cultural e linguístico através de narrativas mitológicas; (ii) propiciar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos a fim de lerem textos da literatura clássica; (iii) instrumentalizar esses leitores para compreender os diálogos que se estabelecem entre a Antiguidade e a Contemporaneidade por meio da mitologia; (iv) auxiliar os discentes de forma eficaz quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, nos mais distintos contextos de interação social e (v) analisar se, após a intervenção didática, houve ampliação da capacidade de se estabelecer conexões por parte dos alunos com as temáticas da Antiguidade Clássica greco-latina.

Dessa forma, faz-se necessário apresentarmos, nas próximas seções, teorias sólidas, as quais nos forneçam bases conceituais para compreender e planejar toda a proposta de pesquisa-ação que pretendemos realizar junto aos discentes.

2. A importância do arcabouço teórico

É inegável o valor da teoria para compreender os fenômenos, e qualquer fenômeno pode ser reduzido a objeto de estudos. Uma teoria constrói modelos, faz abstrações, deixa resíduos. (Geraldí, 2010, p. 184)

Acreditamos, conforme nos postula Geraldí (2010), na importância da teoria para a produção do conhecimento, especialmente, no nosso caso, do conhecimento linguístico. Coadunamo-nos, também, com Antunes (2014) acerca da necessidade de toda reflexão sobre o ensino requerer, conscientemente ou não, uma posição teórica, haja vista que esta oferece uma base para planejarmos, organizarmos e executarmos as atividades pedagógicas com consciência e coerência no processo de ensino-aprendizagem. Sob uma teoria sólida, podemos justificar nossas escolhas metodológicas e didáticas, tornando nossas ações mais fundamentadas, reflexivas e consistentes.

Sendo assim, nas primeiras seções, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentam este projeto de pesquisa-ação, o qual tem como foco o letramento literário e a educação linguística dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental a

partir das narrativas mitológicas da Antiguidade Clássica¹, especificamente por meio de cinco narrativas apresentadas por Ovídio em sua obra, *Metamorfoses*.

Através dessas narrativas, o professor poderá atuar como mediador junto aos alunos por meio de diversas estratégias de leitura, a fim de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para a fruição literária, assim como para as de uso eficaz da língua e da linguagem. Abordaremos, inicialmente, o conceito de língua e linguagem e da própria literatura. Em seguida outros conceitos essenciais ao ensino de literatura e sua importância serão trabalhados, bem como reflexões sobre a relevância do estudo da literatura da Antiguidade Clássica, dos mitos e de sua função social.

2.1 Nossa concepção de língua e linguagem

Neste trabalho, defendemos uma concepção interacionista de linguagem, centrada no entendimento de que ambas são atividades sociais, construídas nas interações humanas e mediadas pelo contexto histórico e cultural. Dessa forma, entendemos que a língua não é apenas um sistema de signos ou um conjunto de regras gramaticais, mas sim um instrumento de interação social e ação no mundo. Portanto,

[...] somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante. (Antunes, 2003, p. 41)

Ao considerarmos a linguagem como uma ação interativa, conseqüentemente conceberemos a língua, em consonância com Antunes (2014), como “um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras” (p. 23). Neste ínterim, também lançamos mão das ideias de Travaglia (2022), para quem a língua é

[...] um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (Travaglia, 2002, p. 23)

¹ Em nosso trabalho, abordaremos a Antiguidade Clássica com ênfase em elementos literários e culturais greco-latinos.

A língua, como uma realidade interacional, faz parte de uma atividade de linguagem mais ampla, que envolve ações humanas realizadas em contextos sociais específicos, assim como desenvolve Bakhtin (2003), na tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2003, p. 123)

Marcuschi (2007) também contribui significativamente para nossa pesquisa ao defender que a linguagem é um fenômeno discursivo e interacional: “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes” (Marcuschi, 2007, p. 77). Para o referido linguista, o uso da língua acontece em textos, que são construções socioculturais situadas e dependem de contextos específicos para a produção de sentido; o texto é, para ele e para outros pesquisadores, como Bronckart (1999), a unidade fundamental de produção de sentido. O estudioso argumenta que a língua é um meio de interação social e que a comunicação é sempre marcada por processos dinâmicos, como a negociação de sentidos e as estratégias de cooperação entre os interlocutores, os quais interagem entre si e com o mundo.

Para nós, os processos interativos são extremamente importantes na educação linguística, posto que

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação. (Gonçalves, 2004, p. 2)

Ao assumirmos a concepção interacionista da linguagem, consideramos os sujeitos “como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch e Elias, 2018, p.10). Tal ótica está presente em documentos oficiais acerca do ensino, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto ... (Brasil, 1998, p.35 e 36)

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera a perspectiva de linguagem num aspecto interacionista ao afirmar que:

[...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é 'uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história'. (Brasil, 1998, p. 20)

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p. 67)

Ao defendermos nesta pesquisa o texto como central nas nossas práticas de ensino de língua materna, recorreremos a Koch e Elias, as quais nos esclarecem que

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. (Koch e Elias, 2018, p.7)

Destarte, defendemos que a língua não deve ser vista apenas como um sistema formal, mas como uma prática social que reflete e transforma as relações humanas. Essa perspectiva é essencial para uma educação linguística adequada, como é proposta no percurso do desenvolvimento desta dissertação e do Caderno Pedagógico elaborado como proposta de intervenção, pois prioriza o ensino da língua em sua dimensão comunicativa, contextualizada e funcional, promovendo a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e reflexiva em diferentes situações comunicativas.

Tais situações envolvem práticas sociais languageiras, dentre elas a própria literatura, como uma forma de expressão comunicativa e interativa, utilizando a

linguagem para transmitir conhecimento e cultura, além de contribuir com a compreensão da realidade e a formação da identidade pessoal.

Todos os demais pressupostos teóricos de nosso trabalho acerca de língua e linguagem, mas principalmente, as atividades de intervenção pedagógicas, seguirão tal concepção interacional, a qual considera que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 2003, p. 280).

2.2 A literatura: alguns pressupostos

“A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (...), a experiência humana”. (Todorov, 2010, p.77)

Dentre os diversos conceitos de literatura que circulam, neste trabalho é tomado como referência aquele desenvolvido por Candido (1995), por sua adequação à proposta de formação do leitor literário aqui pensada:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (Candido, 1995, p. 18)

Corsino (2021, p. 95, 96), citando Candido, afirma que a fabulação, extrapolação do real e entrada no universo ficcional, é uma manifestação universal extremamente cara a nós, sem a qual não podemos viver. Candido (1995), ressalta, ainda, a literatura como um bem incompressível, que assegura nossa sobrevivência, garantindo integridade física e espiritual das pessoas, na ordem dos Direitos Humanos. Ainda nessa toada, Corsino (2021) afirma que

[...] os argumentos de Candido, além de atender a nossa necessidade de ficção e fantasia, a literatura é formativa, pois nos afeta de maneira complexa, nos faz pensar em nós mesmos e nos outros e tem ‘potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência’. A literatura se opõe, assim, à palavra meramente informativa ou à que intenta mudar

comportamentos ou moralizar. [...] a literatura é lugar de abertura e liberdade. (Corsino, 2021, p. 95, 96)

A concepção de Candido (1995) acerca da natureza da literatura abarca diferentes manifestações de linguagem literária, tanto em prosa quanto em verso, de modo a não excluir nenhuma criação de toque poético e ficcional, possibilitando maior diversificação curricular que contribua efetivamente para a formação do leitor, seja na relação com textos escritos, seja com textos orais. Consoante Corsino (2021), a expansão do conceito de literatura

[...] inclui ainda os espetáculos, as obras híbridas, multimodais e multissensoriais – como a literatura digital, que pode apresentar, ao mesmo tempo, texto, imagens, sons e possibilidade de interação com o leitor – e diferentes manifestações artísticas contemporâneas que usam a palavra entre imagens, movimentos e sons. (Corsino, 2021, p. 95)

Tais linguagens literárias podem, portanto, ser objeto de leitura e reflexão do sujeito leitor, o qual contribui com a construção dos sentidos do texto. Barthes (2004), na tradução de Mário Laranjeira, ao falar do texto literário, apresenta-o como uma estrutura autônoma que gera sentidos próprios, individuais. Para o autor, o “Texto é sempre paradoxal” (Barthes, 2004, p. 68), é plural, pois traz em si uma multiplicidade de sentidos; contudo:

O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação. O plural do Texto deve-se efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que poderia chamar de pluralidade estereográfica dos significantes que o tecem (etimologicamente, o texto é um tecido). (Barthes, 2004, p. 70)

Ampliando suas proposições, Barthes afirma que se lê o texto “sem a inscrição do Pai”, uma vez que, segundo ele, nenhum ‘respeito’ vital é, pois, devido ao texto: ele pode ser quebrado (Barthes, 2004, p. 72). Para o crítico, o seu significado não provém de um autor, mas sim da estrutura de linguagem. Assim, o texto pede a colaboração do seu leitor e se constrói com planos heterogêneos, sendo, portanto, inacabado.

Percebe-se pelas palavras de Barthes que o texto literário é singular. Jouve (2012), na tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, adicionalmente, esclarece

que a singularidade do literário deve-se à sua dupla condição de conteúdo: o texto tem uma especificidade e essa especificidade possui valor. Para ele, “se a riqueza semântica é uma característica de toda obra de arte, ela tem uma densidade particular na obra literária” (Jouve, 2012, p. 117). O texto é produzido, trabalhado, reescrito a partir das linhas de pensamento de um ser humano que está inserido em um tempo, uma cultura, uma sociedade e reflete uma multiplicidade de conteúdos que ganham vida no momento de sua leitura, produzindo conhecimentos.

Ainda, segundo Jouve (2012), o valor do literário reside justamente na produção de um conhecimento, a que só se poderia chegar por meio da literatura. Logo, todo o conhecimento (e fruição!) que a literatura pode nos proporcionar deve ser garantido a todo cidadão como um direito inalienável, independentemente de gênero, etnia ou classe social, como veremos a seguir.

2.2.1 O direito à literatura

“[...] há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. (Calvino, 1990, p. 11)

Toda arte literária é uma forma de expressão da sociedade, de sua cultura, valores e anseios. Por meio das palavras, refletimos, percorremos mundos desconhecidos ou pouco explorados e desenvolvemos capacidades para analisar criticamente o mundo. Portanto, para que a literatura cumpra plenamente seu papel na sociedade em que se insere (incluída aqui sua função de prazer e fruição), é necessário torná-la, de fato, um direito de todo cidadão.

Nesse sentido, Antonio Candido afirma, em seu ensaio *O Direito à Literatura*, que a literatura é um direito tão importante que pode ser igualada às necessidades mais básicas do ser humano, e, portanto:

“[...] fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 1995, p.3)

Logo, para Candido, o equilíbrio social só pode ser alcançado à medida que os cidadãos tenham acesso à literatura, uma vez que o confronto dialético entre a leitura realizada e a vivência social pode levar os leitores a refletir sobre sua realidade e agir sobre ela, transformando-a.

As sociedades, há muito tempo, identificam na literatura características relevantes para a constituição do ser humano. Os textos literários estão presentes em vários momentos de nossa vida, modificando-nos, educando-nos, constituindo-nos como humanos. É devido a isso que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (Candido, 1995, p. 19)

Se a literatura nos ajuda a viver, sendo “mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, se amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo”, como pensa Todorov (2010, p. 22), devemos todos reivindicá-la como um direito incompressível, no sentido abordado por Candido (1995), e exigí-la como bem cultural, social e simbólico de forma igualitária.

Ainda em relação ao direito à literatura, a Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018, institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Nela, fica evidentemente explícita a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. A referida lei reconhece, entre outros aspectos, a literatura como direito de todos os cidadãos brasileiros, instituindo políticas de estímulo à leitura a fim de contribuir para o exercício pleno da cidadania e promover a construção de uma sociedade mais justa por meio de uma educação de qualidade e emancipadora do indivíduo, incluindo para isso a formação do leitor literário.

De acordo com a Base Nacional Curricular - BNCC² (2017), a literatura possibilita a ampliação da nossa visão do mundo e nos ajuda a colocar em questão o que estamos vendo e vivenciando. Desse modo, expõe-se a importância da ampliação do repertório literário dos alunos, levando em conta a diversidade cultural,

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada para o lançamento do Portal BNCC, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), em junho e julho de 2015. É estruturada por meio de competências gerais consideradas essenciais para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais no decorrer da Educação Básica e serve de orientação para todas as redes de ensino públicas e privadas do país.

favorecendo aos alunos o acesso não apenas aos cânones nacionais e universais, mas também às obras periféricas, repletas de valores e especificidades de cada região e grupo social.

Vale ressaltar neste momento o que diz a BNCC (2017), na parte em que descreve acerca dos objetivos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, no campo artístico-literário:

Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; [...] (Brasil, 2017, p.156)

Embora teórica e legalmente a literatura seja um direito de cada cidadão, é frequente e muito preocupante que o ensino de literatura seja esvaziado no contexto escolar em detrimento daquilo que justifica a própria existência da literatura, negando, assim, o direito pleno desse bem cultural da humanidade. Segundo Ferreira (2010):

Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de literatura aquilo que justifica a própria existência da literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores. (Ferreira, 2010, p. 135)

2.2.2 O que entendemos como leitura literária

Defendemos que a leitura (no nosso caso, especialmente a leitura literária) é uma prática social mediada pela linguagem e situada em contextos específicos, enfatizando a interação entre leitor, texto e contexto, considerando que o ato de ler é ativo, interpretativo e construído em função das práticas sociais em que ocorre.

Logo, pensamos que o leitor não é apenas um receptor passivo, mas um participante ativo num processo colaborativo de construção de sentidos, o qual atribui sentido ao texto – considerado por nós um espaço de interação – com base em seus

conhecimentos prévios, experiências e o contexto de leitura (Iser, 1996); e que a leitura envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos, discursivos, sociais e culturais, os quais relacionam tanto o que está explícito no texto quanto as inferências feitas pelo leitor.

Creemos que essa abordagem enfatiza uma leitura crítica e reflexiva, integrando tanto habilidades linguísticas como socioculturais. Logo, para nós, as concepções de língua e leitura literária estão profundamente interligadas, porquanto se baseiam na ideia de que a linguagem é um instrumento de interação sociocultural e de construção de sentidos.

Bakhtin (2003), ao dissertar sobre a experiência estética, afirma que ela ocorre nas relações de interação, em que um eu é levado a reconhecer a si mesmo na categoria do outro. Sendo assim, “a literatura articula ética e estética, alteridade e vivência social” (Corsino, 2021, 102).

De acordo com Iser (1996; 1999), conforme tradução de Johannes Kretschmer, a leitura literária é um processo interativo entre o texto e o leitor. Para ele, a obra literária não é um objeto estático com um significado fixo proposto pelo autor, mas algo que se realiza durante a leitura, fazendo-se “a busca de significações aparentemente ocultas nos textos literários” (Iser, 1996, p. 23), efetivadas pelo leitor, o qual constrói sentido a partir dos “espaços em branco” (ou lacunas/silêncios) deixados pelo autor no texto, tornando, assim, o processo de interpretação ativo e cada leitura única.

Enquanto se falava na intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos. É certo que todos consideravam esse fato como evidente, mas ao mesmo tempo sabemos muito pouco sobre tal evidência. (Iser, 1996, p. 49)

Jauss (1979), outro grande expoente da Estética da Recepção, na tradução de Luiz Costa Lima, argumenta que

[...] na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela anuência de terceiros. (Jauss, 1979, p. 77)

Segundo as concepções dos teóricos da Estética da Recepção, é o leitor, no ato de leitura, que extrai do texto o que chamamos de sentido – a ideia ou interpretação sugerida pelo texto e concretizada na consciência do indivíduo, a partir de um repertório prévio, único e subjetivo de cada leitor. Enquanto sujeito histórico, o leitor preenche e completa, a partir de seu próprio repertório, o que lhe é (ou não) apresentado no texto. O dialogismo formador dessa interação entre texto e leitor faz com que o texto cumpra seu papel de transmitir uma mensagem. É o leitor que faz a amálgama dos elementos dos textos (enredo, cenas, personagens, códigos, símbolos, etc.).

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses. (Iser, 1999, v. 2, p. 12 - 13)

Iser (1996; 1999) defende a ideia, assumida por nós neste trabalho, de o texto literário ser uma estrutura aberta, tendo seu significado concretizado apenas na interação com o leitor. Esse processo envolve uma negociação contínua entre expectativas, inferências e interpretações, envolvendo o leitor em uma experiência estética, na qual ele é levado a refletir sobre questões culturais, sociais e subjetivas.

[...] na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “sabor prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial”. Ademais, a obra que surge não se apresenta como uma novidade absoluta num espaço vazio [...] Ela desperta a lembrança do já lido. (Jauss, p. 28, 1994)

Assim, consideramos a leitura literária um processo dinâmico em que o leitor desempenha um papel criativo e ativo na construção do significado da obra literária. Tal ideia é um dos pressupostos que defendemos para a formação literária de nossos alunos.

Outro teórico importante que coloca ênfase na atuação do leitor é Roland Barthes (1987;2004), para quem a leitura literária é uma prática ativa e plural, que envolve a desconstrução dos significados fixos e a liberdade interpretativa do leitor. O autor defende que os significados sejam múltiplos e dependam da interpretação do leitor, transformando-o num agente criador de significados. Para o pesquisador, o leitor não é um simples receptor passivo, mas alguém que constrói sentidos ao interagir com o texto.

Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto. O texto prescreve as atitudes gramaticais: é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo (Angelus Silesius): “O olho por onde eu vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê”. (Barthes, 1987, p. 23 - 24)

Outro conceito também caro para nosso projeto de pesquisa-ação, defendido igualmente por Barthes em *O Prazer do Texto* (1987), na tradução de J. Guinsburg, é a ideia da leitura literária como uma experiência sensorial e estética. O prazer surge não apenas do entendimento do enredo, mas também da forma como o texto desafia expectativas e provoca reflexões. Segundo Barthes (1987), o texto de fruição nem sempre pressupõe uma experiência de prazer, de gozo, como o senso comum costuma apresentar, mas também nos traz desconforto, inquietações, crises, pois é:

[...] aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (Barthes, 1987, p. 22)

Assim, para Barthes, a leitura literária é uma prática que valoriza a multiplicidade de interpretações, onde o texto só ganha vida por meio da relação ativa com o leitor.

2.3 A interação social como fator humanizador

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo, interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (Bakhtin, 2003, p. 348)

A partir dos estudos de Vygotsky (2007), desenvolveu-se teoricamente a ideia de que o sujeito poderá se desenvolver mais amplamente como um cidadão através da interação com seu meio social e com os objetos sociais que reconhece e aprende a utilizar. O homem é um ser de natureza social e tudo o que ele tem de humano provém da sua vida em sociedade; logo, de acordo com o sociointeracionismo de Vygotsky, o que nos humaniza seria a relação que se estabelece com o outro. Isso se deve ao fato de que o homem, embora se enquadre na categoria “ser humano”, não nasce humanizado, mas humaniza-se, por meio de fatores como a aquisição da cultura, as relações sociais e afetivas em diversas esferas, ou seja, para ocorrer humanização é necessário que haja interação e mediação com os espaços, objetos e com outros seres humanos.

Calvino (1990) também corrobora o fator humanizador da literatura, a qual coopera para a ampliação das diversas formas de conceber a vida e o universo, incidindo sobre aquilo que nos constitui, a diversidade humana, contribuindo para nos enxergarmos nas nossas diferentes formas de humanidade. Portanto, para Calvino (1990), a experiência com a literatura precisa ser mais reconhecida e valorizada de modo central, seja na escola ou fora dela.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação e de compreensão da linguagem dos que a rodeiam representa a linha central do desenvolvimento do indivíduo em formação, de modo que ele atinja suas funções psicológicas superiores. Sendo assim, é imprescindível a importância de provocar ou estimular o sujeito para que este avance e alcance de forma mais eficiente as diferentes etapas e áreas do desenvolvimento.

Neste momento, é importante novamente dialogar com Candido (1972), que diz:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (Candido, 1972, p. 805)

Conclui-se, a partir das ideias apresentadas, que a literatura, em sua essência, contribui para expandir a capacidade de o homem viver em sociedade, consciente de

seu papel social como sujeito ético e moral. Portanto, considera-se a importância da leitura literária para formação não apenas do leitor, mas também do cidadão crítico. Isto posto, é necessário refletir sobre a mediação docente como elemento importante para o letramento literário dos alunos.

2.3.1 A importância da mediação docente na formação do leitor literário

[...] que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (Brasil, 1997, p. 71)

O professor, como leitor mais experiente, pode ser um mediador de novos leitores, colocando no centro do processo de escolarização a obra literária, possibilitando o acesso a ela por meio de uma mediação dialógica. Importante destacar que o professor também é mediador de leitura do mundo, oferecendo aos alunos, inclusive, oportunidades para exercitar as múltiplas linguagens, destacando-se, obviamente, os usos da língua, a fim de que eles explorem as suas realidades sociais, envolvendo família, comunidade, escola, bairro, etc.

Essa visão de mediação é defendida por Michèle Petit (2008), a qual diz que o mediador precisa estabelecer pontes entre o leitor e a obra. A respeito disso, afirma que a mediação não é uma forma de aprisionamento do leitor, mas sim uma possibilidade de o leitor menos experiente construir e acessar suas próprias pontes durante a leitura. Petit (2008), consoante a tradução de Celina Olga Souza, argumenta que:

[...] o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (Petit, 2008, p. 15)

Em síntese, não basta formular e implementar políticas públicas diversas de disponibilidade de livros; é necessário criar processos de formação e mediação que oportunizem o acesso e a apropriação das obras pelos leitores. Paulino (2004) contribui para essa ideia, afirmando que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 2004, p. 56)

A formação do leitor literário deve prever a autonomia de escolha do que vai ser lido de acordo com as diversas possibilidades que circulam em sociedade. Dessa maneira, trazemos à baila novamente a pesquisa de Petit (2008), a qual revela que “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens [e diríamos, os leitores em geral] a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (p.19). Tendo em vista essa ideia da relevância da mediação docente junto aos alunos, no que concerne à literatura escolarizada, na próxima seção serão discutidas as ideias de letramento e de letramento literário, concepções extremamente importantes para a atuação dos professores em relação aos discentes.

2.4 Letramento e letramento literário

Magda Soares (2009) define letramento como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades que estão envolvidos no uso da língua em práticas sociais, sendo necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Logo, o letramento vai além da alfabetização, a qual está relacionada à codificação e à decodificação dos elementos constituintes da escrita. Para Soares, o letramento é a habilidade de saber ler e escrever, de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem enquanto produto cultural e social.

Adicionalmente, a concepção de letramento segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) está fundamentada na perspectiva de letramentos múltiplos, os chamados multiletramentos, relacionando linguagem, tecnologia e práticas sociais. Os pesquisadores enfatizam que o letramento vai muito além da decodificação da escrita, abrangendo diferentes formas de comunicação e participação social.

Segundo os autores, a leitura e a escrita não devem se restringir ao texto impresso, mas incluir, também, linguagens visuais, digitais, audiovisuais e outras formas de comunicação contemporâneas, conectadas às diversas práticas culturais, sociais e tecnológicas do cotidiano. Dessa maneira, segundo eles, torna-se necessária uma pedagogia de multiletramentos, a qual considere diferentes modos de comunicação para ensinar e aprender, visando capacitar os educandos a serem agentes ativos na construção de sentidos numa sociedade marcada por frequentes transformações socioculturais.

Por conseguinte, pode-se perceber que o letramento vai muito além da habilidade de ler e escrever, é uma prática social que permite a interação entre as pessoas por meio da comunicação e da atuação no meio social. Em relação aos textos literários, entretanto, uma ampliação da ideia de letramento – o letramento literário – começou a ser elaborada, entendendo-se que há uma especificidade em relação à função social da leitura literária.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo, ou seja, integra o plural dos letramentos. Conforme Cosson (2009), letramento literário é o processo de apropriação da literatura como construção literária dos sentidos, um movimento que ocorre continuamente e pode ser definido como uma atividade de compreensão e interpretação própria e individual constante na prática da leitura literária. Neste momento, cabe destacar que letramento literário não é um conhecimento sobre a literatura ou textos literários, mas sim uma experiência que busca dar sentido às diversas formas de linguagens presentes nas obras literárias.

[...] partindo da simples prática individual, ligada à habilidade de ler e escrever, letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos [...] (Paulino; Cosson, 2009, p. 66)

A partir das ideias anteriores, concordamos com Cosson (2009), ao defender que o ensino da literatura deve ocupar o ambiente escolar e, para isso, nós educadores:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa

escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2009, p. 23)

Portanto, é importante destacar que o letramento literário possui papel relevante nas atividades de leitura na escola, visando fortalecer e ampliar nos alunos o gosto e o prazer pelas atividades relacionadas à leitura literária, formando leitores críticos e reflexivos, altamente capazes de interpretar, transformar e construir um novo sentido para as suas realidades. Tal pressuposto dialoga com o pensamento de Cosson (2021) sobre a função que leitura literária deve ter:

[...] a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2021, p. 30)

Entretanto, para que isso seja uma realidade, é preciso que as aulas de leitura de textos literários cumpram também seu papel pedagógico e social. Sendo assim, é de extrema importância focar no ensino de literatura no ambiente escolar, assunto que será discutido a seguir.

2.5 A escolarização da literatura: um problema?

[...] estamos diante da falência da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade, ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. (Cosson, 2021, p. 23)

Magda Soares discute em suas obras a escolarização da literatura como um fenômeno em que a literatura, ao ser introduzida na escola, passa a ser tratada de uma forma, muitas vezes, distorcida ou reduzida em relação à sua natureza original.

Segundo Soares (1999), a escolarização da literatura ocorre inevitavelmente, haja vista que todo conhecimento que circula pela escola passa a ser, obrigatoriamente, escolarizado, tendo em vista a própria função da instituição escolar. No entanto, a pesquisadora defende que há uma inadequada escolarização da literatura quando as obras literárias, ao entrarem no contexto escolar, deixam de ser tratadas como expressão estética e artística e passam a ser instrumentalizadas para outros fins – como o ensino de conteúdos gramaticais, a imposição de interpretações

únicas, entre outras abordagens disfuncionais – que desconsiderem o prazer e a fruição da leitura, como podemos perceber no fragmento seguinte:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (Soares, 1999, p. 21,22)

Soares defende uma abordagem que valorize a literatura em seu caráter estético e artístico, proporcionando às crianças e jovens o contato com textos literários de qualidade, respeitando suas interpretações e incentivando o prazer da leitura. A literatura, segundo ela, deve ser instrumento de formação humana, cultural e emocional, e não apenas um recurso técnico para fins didáticos. A própria autora expõe, na mesma obra, algumas atividades que evidenciam como a literatura pode ser usada adequadamente para fins de uma educação linguística e literária de qualidade.

Para Magda Soares, a escola tem um papel fundamental na democratização do acesso à literatura, mas deve fazê-lo preservando a essência do texto literário e estimulando o prazer e o hábito da leitura.

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre* e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura — aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar — e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura — aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. Assim, é contraditória e até absurda a afirmação de que “é preciso desescolarizar a literatura na escola”, ou a “acusação” de que a leitura e o leitor são escolarizados na e pela escola. O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura – como, aliás, qualquer outro conhecimento. (Soares, 1999, p. 24, 25)

De maneira semelhante, para Lajolo (1982), a escolarização da literatura se refere à maneira como a escola transforma o texto literário em objeto de ensino, frequentemente submetendo-o a práticas que distorcem sua natureza artística e cultural. Nesse processo, a literatura perderia sua função original de proporcionar prazer, reflexão e experiência estética, e passaria a ser tratada como um instrumento

meramente didático, provocando, conseqüentemente, o desinteresse pela literatura e distanciamento da experiência literária.

Lajolo defende que a escola tem um papel crucial na formação de leitores, mas precisa repensar suas práticas, com novas abordagens de práticas literárias. A literatura deve ser tratada como uma experiência cultural viva, não apenas como um instrumento pedagógico, para que os estudantes possam vivenciar a leitura como fonte de prazer, conhecimento e transformação, o que objetivamos realizar com nossa proposta de trabalho.

Defendemos, de acordo com Corsino (2021), a ideia da escola como um projeto de democratização, um lugar que tem grande importância na garantia do direito à literatura, já que nesse espaço pode haver uma adequada escolarização da literatura, a qual oportunize aos alunos a fruição, a reflexão, a experiência e a formação, respeitando as diferenças de manifestações, registros, gêneros e estilos.

Neste ínterim, podemos dialogar com Todorov (2010), em sua obra *A Literatura em Perigo*, traduzida para o português por Caio Meira, na qual critica a maneira como a literatura é tratada nas sociedades contemporâneas, especialmente no âmbito acadêmico (e acrescentemos, também, no nosso caso, no ambiente escolar). Todorov argumenta que a literatura está em risco de perder sua função essencial devido a dois fenômenos principais: 1. o formalismo excessivo, que se concentra demasiadamente nos aspectos formais do texto, como estrutura, estilo, e linguagem, em detrimento do conteúdo e do impacto humano, ético e estético da obra, transformando o estudo da literatura em uma prática hermética, desconectada das questões humanas universais; 2. separação da vida prática: Todorov defende que a literatura deve ser uma ferramenta para compreender e refletir sobre a condição humana, valores éticos e questões existenciais. No entanto, ele observa que muitas abordagens acadêmicas isolam as obras literárias de suas dimensões éticas, históricas e sociais, transformando a literatura em um fim em si mesma, em vez de um meio para promover o autoconhecimento e a empatia. Na nossa perspectiva de trabalho encaramos a obra literária, ainda, como um meio para promover conhecimentos acerca das diferentes expressões linguísticas.

Para Todorov, a literatura tem um valor intrínseco porquanto nos ajuda a entender o outro, a nós mesmos e o mundo em que vivemos. Consoante o renomado estudioso, “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2010, p. 92), haja vista que a

literatura contribui com a formação intelectual, preparando o indivíduo para conviver com o outro, em sociedade, possibilitando-o compreender melhor o mundo e o ajudando a nele viver (Idem, 2009, p. 76). O pesquisador defende uma abordagem humanizadora, em que os textos literários sejam lidos como um diálogo com a condição humana, permitindo-nos questionar nossos valores e nossa visão de mundo. Assim, a literatura estaria menos em "perigo" se fosse resgatada como um espaço de aprendizado e transformação humana.

2.5.1 O ensino de literatura

Jouve (2012) afirma que a literatura possui algo de extrema especificidade – a dimensão estética dos textos – o que para muitos traria a hipótese de que o papel do professor “seria formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz a ‘beleza’ das obras literárias” (p. 133). Porém, para o autor, esse objetivo não pode ser realizado, visto que está relacionado à subjetividade do leitor. No entanto, ele não desconsidera o valor do belo no literário, reconhece-o, mas argumenta que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas, sendo também objetos de linguagem que, pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo, merecem que todos nos interessemos por elas. O grande desafio dos estudos literários, segundo Jouve, é, portanto, identificar, nos planos cultural e antropológico, o que a obra exprime sobre o humano, evidenciando “o que era esperado na época, inédito à época e novo, ainda hoje” (p. 137).

Vale ressaltar novamente que, de acordo com Todorov (2010), as abordagens extrínsecas e as intrínsecas da literatura, transformadas em matérias escolares, tendem a valorizar mais os “meios” (os períodos ou estilos; os conceitos, técnicas e métodos de análise) do que o “fim” (o sentido construído pelo leitor a partir da leitura direta das obras). De acordo com esse autor, não se deveria, por exemplo, propor a leitura de um texto literário como mera ilustração do fenômeno da intertextualidade (como é comum em alguns livros didáticos) mas, ao contrário, conduzir à descoberta da intertextualidade através da leitura continuada das obras.

As discussões teóricas mais atuais sobre o ensino da literatura procuram situá-lo na perspectiva da formação do leitor literário. Ressalta-se, assim, a sua contribuição para a formação subjetiva, linguística, estética e cultural, sua capacidade de construção simbólica e de organização da experiência humana. Posto isto, ressalta-

se a importância da formação leitora, especificamente para a leitura literária. Nesse contexto, estratégias de leitura tornam-se necessárias em todo o processo de ensino de língua e literatura.

Solé (1998) afirma que, para ler, é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender distintas estratégias que auxiliam o leitor na compreensão dos textos. Mas o que são estratégias e por que é necessário ensiná-las? Segundo Solé (1998, p.70), na tradução de Claudia Schilling, “estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. A autora define estratégias como “suspeitas inteligentes” que guiam a ação, configurando-se como “procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” (Solé, 1998, p. 70). Nesse sentido, estratégias são procedimentos que possibilitam ao leitor compreender um texto e também perceber/refletir sobre como o compreendeu, permitindo, pela tomada de consciência, a aplicação dos mesmos procedimentos a outras situações semelhantes. Desse modo, auxilia-se o aluno/leitor a analisar conscientemente os mecanismos a que pode recorrer para processar e entender o que lê.

Paulino (2004) reflete acerca de estratégias e processos que devem ser desencadeados quanto à formação do leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade [...] (Paulino, 2004, p. 56)

Uma das estratégias de leitura apontadas por Cosson (2018) é a *conexão*, que faz com que o leitor estabeleça relações entre o que lê e os conhecimentos existentes. Cosson (2018) destaca três tipos de conexões: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo. As conexões texto-leitor ocorrem quando este associa o que está lendo a episódios de sua própria vida. As de texto-texto são aquelas em que se estabelecem relações entre o texto lido e outros textos, inclusive pela sua natureza (temáticas, estruturas, características do gênero textual, o léxico, os sinais, o estilo de escrita, etc.). As conexões texto-mundo se manifestam quando o leitor identifica semelhanças entre o texto lido e acontecimentos da sociedade, um acontecimento mais global. Acerca

desse estabelecimento de conexões, Giroto e Souza (2010 *apud* Silva et al., 2021) completam:

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos insights. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão. (2010, p. 67)

Conforme Kleiman (2008 *apud* Silva et al., 2021), mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm de zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Para a autora, leitores fluentes fazem conexões mentalmente, como se estivessem conversando com o texto que está sendo lido.

Quando os alunos não conseguem fazer isso autonomamente, são possíveis as intervenções dos docentes durante as aulas, atuando como mediadores desse processo. Giroto e Souza sugerem, para esse fim, a utilização de uma “folha do pensar”, na qual o leitor poderá anotar as conexões que fez durante a leitura do texto. O desenvolvimento dessa estratégia de compreensão leitora pode ser capaz de contribuir para a formação de leitores competentes, reflexivos e autônomos em sua educação literária.

3. Ler os clássicos para quê?

De acordo com Antunes e Ceccantini (2004), o termo clássico surge do latim *classicus*, o qual designava o cidadão pertencente à mais alta classe romana. O vocábulo teria surgido de uma expressão latina (*classis*), que se referia àqueles que, nas fileiras do exército romano, eram organizados em classes, sem necessariamente haver uma diferenciação de ordem social. Somente mais tardiamente, segundo Fortes e Miotti (2014), começou-se a fazer uma separação dos indivíduos de primeira classe em relação às demais classes, revelando, assim, nuances de caráter mais social. Já no que tange às artes, percebe-se em Aulo Gélíio, escritor, jurista e gramático latino, a utilização do termo “para qualificar certos poetas e oradores, dentro do contexto

maior da produção literária antiga, cujas obras eram, então, consideradas modelares ou canônicas” (Fortes; Miotti, 2014, p. 155).

Neste momento, é importante destacarmos que, em muitos momentos da história, houve uma noção elitista de clássicos, excluindo muitas pessoas de terem acesso a eles, algo que não corresponde ao que defendemos em nosso trabalho.

Concordamos com Cosson, no que tange ao ensino de literatura e acesso ao universo literário, ao afirmar que não podemos abandonar o cânone, pois este guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la (Cosson, 2009, p. 33-34).

Assim, assumimos aqui uma perspectiva intercultural dos clássicos, por serem textos que se inter-relacionam, hibridizam-se nas intersecções culturais. Defendemos, portanto, o acesso a elementos representantes dos chamados clássicos, também, pela ótica de seu valor histórico-cultural e estético, os quais influenciam direta e indiretamente a formação literária, linguística e cultural de diversas sociedades. Assim, conhecê-los é direito a todo cidadão que quiser acessá-los e, a partir deles, fruir, dialogar, criticar ou mesmo se contrapor.

A partir do século XVII, em relação à literatura, a expressão “clássico” passa a ser utilizada para denominar as obras literárias da Antiguidade Clássica, sendo sinônimo de obra dotada de elegância e correção formal, simplicidade, dignidade, contenção, ordem e proporção, qualidades que lhe garantiriam “validade universal” e duradoura (Antunes; Ceccantini, 2004, p. 75). Antunes e Ceccantini (2004) complementam ainda que, na modernidade, são atribuídos aos clássicos múltiplos sentidos, dentre eles as noções de:

- 1) obra ou autor modelar, superior; 2) autor que se estuda em classe devido à sua qualidade superior; 3) escritor da Antiguidade greco-romana; 4) autor ou época cultural que se inspiraram nos clássicos da Antiguidade; 5) autor ou obra que desfrutam de uma certa perenidade, sendo consumidos por sucessivas gerações de leitores. (Antunes; Ceccantini, 2004, p. 76)

Seguindo uma perspectiva mais moderna, Lajolo (1984) esclarece que para um autor ou obra serem considerados como clássicos, “basta apenas que o escritor ou texto sejam reconhecidos como excelentes, acima de qualquer suspeita...” (p. 20). Sob esse viés, separa-se, então, o conceito de clássico daquele que é relacionado ao

período da tradição literária greco-latina. No entanto, Fortes e Miotti (2014), ao abordarem o termo clássico, afirmam que

Ao longo do tempo, os usos da expressão variaram enormemente. Preservando, por um lado, o seu emprego para referir a autores canônicos ou modelares, por outro, o termo foi também usado para descrever construções intelectuais e artísticas, de certo modo, tradicionais e fundadoras e, por extensão, basilares da cultura. (Fortes; Miotti, 2014, p. 155)

Neste íterim, é extremamente relevante citar Calvino (1993), traduzido por Nilson Moulin, que, em sua obra *Por que ler os clássicos*, apresenta catorze postulados acerca do que vêm a ser os clássicos, dentre os quais explicitamos quatro como essenciais para o desenvolvimento de nosso trabalho, os quais dialogam, ao nosso ver, com teorias literárias extremamente relevantes para a reflexão sobre literatura e o ensino dela, como a Estética da Recepção e o Letramento Literário, tidas por nós como essenciais para a formação do leitor literário:

3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual; [...] 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer; [...] 7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes); [...] 9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. (Calvino, 1993, p. 10,11)

As proposições de Calvino (1993) são complementadas por Machado (2002, p. 24), a qual afirma que os clássicos “são livros que conseguem ser eternos e sempre novos” a cada experiência de leitura, pois “quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos” (2009, p. 22). Campbell (1990), outro autor caro para os estudos da cultura clássica, já argumentava, na tradução de Carlos Felipe Moisés, sobre a importância dos clássicos no intervalo em que se dedica à mitologia:

Esses bocados de informação, provenientes dos tempos antigos, que têm a ver com os temas que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através

dos séculos, têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiars da travessia, e se você não souber o que dizem os sinais ao longo do caminho, terá de produzi-los por sua conta. Mas assim que for apanhado pelo assunto, haverá um tal senso de informação, de uma ou outra dessas tradições, de uma espécie tão profunda, tão rica e vivificadora, que você não quererá abrir mão dele. (Campbell, 1990, p. 15)

Baseando-nos nos autores anteriormente citados, finalizamos esta seção de modo a ressaltar a essencialidade da leitura dos clássicos, visto que eles contribuem de maneira singular para a formação do leitor literário, desenvolvendo nele criticidade e visão de mundo ampliada, porque os clássicos – e aqui se ressaltam os clássicos greco-latinos – oferecem aos seus leitores um sólido repertório histórico-cultural, filosófico e linguístico, pois tratam de temas universais e atemporais, os quais permitem reflexões extremamente profundas sobre a condição humana.

3.1 Intertextualidade e recepção dos clássicos

Trevizam e Prata (2023) trazem-nos as seguintes contribuições acerca das relações entre os estudos intertextuais e os estudos da recepção ou “recepções”, conforme defendem Hardwick e Stray (2008):

A intertextualidade (ou jogo alusivo), contudo, pode ser entendida como um tipo de recepção em sentido lato, baseado em sua acepção primeira, etimológica, que é a “ação de receber”; no caso da composição textual, *grosso modo*, seria o receber de outros textos material e assunto para sua composição. Hardwick e Stray (2008), em sua Introdução ao *Companion to Classical Receptions* [...] discutem o termo “Recepções” proposto no título do livro. Nesse sentido plural proposto pelos estudiosos para o conceito recepção, podemos dizer que os Estudos intertextuais se caracterizariam também como um tipo de estudo da recepção. (Trevizam e Prata, 2023, p. 11)

Para os estudiosos, a intertextualidade, como uma propriedade da linguagem e de todos os sistemas semióticos, constitui um dos principais mecanismos pelos quais se efetiva a recepção dos clássicos da literatura, alimentando novas produções literárias, artísticas e discursivas. Nesse contexto, a intertextualidade revela-se como prática de atualização dos clássicos, permitindo que narrativas antigas dialoguem com problemáticas atuais, como questões sociais, políticas, identitárias e culturais. Dessa forma, a recepção intertextual assegura a permanência dos clássicos na história literária, não como textos fossilizados, intocáveis, mas como obras abertas, discursos

vivos, capazes de gerar novas significações e provocar leituras críticas em diferentes tempos e contextos.

No contexto escolar, no qual nossa pesquisa-ação se insere, o trabalho com a intertextualidade é fundamental para aproximar os clássicos do cotidiano dos alunos. Ao reconhecer, por exemplo, referências mítico-literárias em textos contemporâneos — como livros infantis, juvenis, músicas, filmes, quadrinhos, jogos, etc. — o estudante compreende que os clássicos não pertencem apenas ao passado, mas continuam em diálogo com a atualidade. Ressaltamos, no entanto, que o repertório cultural discente, suas leituras prévias e sua experiência de mundo devem ser considerados e valorizados nas leituras mediadas feitas no ambiente escolar, pois

[...] a interpretação cabe ao leitor, temos uma grande quantidade de leituras possíveis (virtualmente, infinitas) para um dado texto, pois estas dependerão do conhecimento prévio do leitor do sistema literário em que aquele está inserido”. (Trevizam e Prata, 2023, p. 11)

A partir desse movimento de mediação e interação, os clássicos deixam de ser vistos como difíceis e/ou distantes e passam a ser compreendidos como importantes obras que atravessam o tempo, assumindo novos significados a cada leitura.

Posto isso, estratégias de leitura literária (Cosson, 2018; Paulino, 2004; Solé, 1998), como as que propusemos em nossa sequência didática, auxiliam no desenvolvimento da leitura crítica, da interpretação e da competência linguístico-discursiva dos discentes, tornando-os mais capazes de reconhecer diálogos entre textos e compreender a literatura como prática social e histórica.

Desse modo, a intertextualidade e a recepção dos clássicos, quando articuladas no espaço escolar, tornam-se instrumentos potentes para democratizar o acesso à literatura e promover leituras significativas, críticas e contextualizadas, demonstrando que a literatura clássica sobrevive, também, por sua capacidade de dialogar com o presente, num contínuo movimento de leitura, releitura, reescrita e adaptações.

3.2 A literatura da Antiguidade Clássica greco-romana

A literatura da chamada Antiguidade Clássica greco-romana refere-se ao conjunto de obras literárias produzidas nas civilizações da Grécia e Roma antigas,

aproximadamente entre os séculos VIII a.C. e V d.C. Essa literatura configura-se como fundamental para a formação da cultura ocidental e abrange gêneros como poesia épica, tragédia, comédia, oratória, filosofia e historiografia.

Junio de Souza Brandão destaca em seus estudos a relevância da literatura clássica como fonte inesgotável de reflexão sobre a condição humana. Segundo ele, os textos da Antiguidade Clássica continuam a ser referência fundamental não apenas por seu valor estético, mas também pela universalidade de seus temas, como a busca pela justiça, a natureza do amor, o heroísmo e os dilemas éticos e as tragédias humanas. Em sua obra, *Mitologia Grega*, Brandão (2004) salienta a importância de autores como Homero, Ésquilo, Sófocles, Virgílio e Ovídio, cujas narrativas têm influência direta na literatura ocidental e contribuem para a construção de símbolos e arquétipos ainda presentes na cultura contemporânea.

Consideramos, pois, para este projeto de pesquisa, que o estudo da literatura da Antiguidade Clássica tem um valor inestimável, tanto para a compreensão das raízes culturais do Ocidente quanto para o desenvolvimento do pensamento crítico e estético. Tais obras abordam temas universais e atemporais, como anteriormente citado, os quais continuam sendo pertinentes até hoje, oportunizando-nos profundas reflexões sobre o comportamento humano, suas virtudes, vícios e dilemas morais.

De maneira complementar, Sousa *et al.* (2016) argumentam que

Por muito tempo, o repertório literário da Antiguidade clássica foi compreendido não só como um instrumento do fazer artístico, de conservação e difusão de saberes, mas também como um elemento de distinção social, reservado a uma elite erudita. Nos últimos anos, em contrapartida, tem havido um crescente esforço em proporcionar um amplo acesso a esse arcabouço literário, que apesar de fazer parte da nossa cultura através de inúmeras releituras (Calvino, 1993), muitas vezes acaba retomando seu antigo papel socialmente distintivo devido à escassez de contato do grande público com o próprio repertório de origem. Portanto, a favor desse cenário de ampliação do acesso ao repertório literário da Antiguidade, destaca-se a importância da constante reflexão acerca do papel social da cultura clássica como um todo em nossa sociedade atual. (Sousa *et al.*, 2016, p.71)

Concordando com Sousa *et al.* (2016), buscamos oportunizar aos nossos alunos, com este projeto de pesquisa e intervenção pedagógica, o acesso ao repertório literário da Antiguidade Clássica, o qual também lhe é de direito. Destacamos, portanto, a relevância dessa literatura na formação do leitor literário da Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, pois tais

obras continuam a dialogar com o presente, oferecendo respostas a questionamentos humanos ontológicos profundos, servindo como um espelho para compreender melhor nossa própria sociedade, cultura, língua, entre outros lugares sociais a que o repertório clássico da Antiguidade pode chegar.

Gostaríamos de salientar, ao final desta seção, conforme propõem Martindale e Thomas (2006), que não almejamos a busca de um sentido das obras da Antiguidade Clássica no momento de sua criação, como um possível sentido original e histórico ainda a ser buscado pelos leitores. Compartilhamos a ideia de que toda leitura pode ser um ato de recriação, pautado sempre na materialidade do texto, em que o passado e o presente se conectam, numa troca de temporalidades, fazendo com que cada nova leitura dessas obras seja uma nova forma de existência e renovação desses textos.

3.3 E como fica a literatura da Antiguidade Clássica no ambiente escolar?

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (Calvino, 1993, p. 13)

Calvino (1993) indica, na epígrafe acima, que cabe à escola, enquanto instituição, oportunizar aos alunos o acesso aos clássicos, incluindo-se, obviamente, as obras literárias clássicas greco-latinas, que têm muito a contribuir para a formação integral do indivíduo. No entanto, Sousa (inédito) argumenta que os Estudos Clássicos são uma área que ainda vem enfrentando pressões diárias por respostas sobre a sua utilidade nas instituições de ensino, o que revela certa tendência de ensino utilitarista, que põe de lado, muitas vezes, valores humanísticos, seguindo um viés de uma educação de modelo neoliberal. Para a pesquisadora, entretanto, os Estudos Clássicos podem contribuir “para uma real, efetiva e transformadora troca de saberes, ao criar espaços de debate e de produção de conhecimento que têm toda condição de colaborar para o desenvolvimento dos territórios em que se insere” (Sousa, inédito).

Apesar de todo o potencial dos Estudos Clássicos, no nosso caso especificamente da literatura da Antiguidade Clássica, temos acompanhado o apagamento desses saberes literários nas últimas décadas, fruto de políticas de reforma

da educação nacional, as quais produziram documentos educacionais norteadores, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos quais há um progressivo silenciamento das temáticas clássicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem recebido inúmeras críticas, pois apresenta uma lacuna preocupante devido à pouca ênfase atribuída à literatura no Ensino Fundamental, bem como sua relação com o ensino da língua, algo que acreditamos ser crucial para o desenvolvimento cultural, social e cognitivo dos estudantes. Apesar de a BNCC reconhecer a importância da leitura no âmbito escolar, sua abordagem tende a priorizar textos de caráter informativo, instrucional e funcional, enfatizando competências e habilidades práticas, com vieses mais utilitários, negligenciando, pois, conteúdos fundamentais da tradição humanística.

Logo, tem-se deixado em segundo plano a literatura como uma forma de expressão artística, cultural e estética, reduzindo-se consideravelmente o seu papel a um mero suporte de desenvolvimento de competências linguísticas, perdendo-se de vista a promoção do pensamento crítico, da imaginação e da própria humanização que a literatura pode nos oferecer – conforme defende Candido (1995) – seja nos ambientes educacionais ou fora deles.

Essa lacuna é problemática por diversos motivos, haja vista que a literatura é um meio poderoso de promover a reflexão e o contato com diferentes culturas, épocas e realidades, assim como ela traz reflexões sobre a própria língua. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e do prazer pela leitura, algo que textos meramente técnicos ou utilitários dificilmente conseguem oferecer.

Ao negligenciar a literatura como um dos eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, marginalizando-a, a BNCC perde a oportunidade de formar leitores plenos, autônomos, capazes de interpretar não apenas textos, mas o mundo ao seu redor. Obras literárias clássicas (e aqui ressaltamos a literatura da Antiguidade Clássica, foco de nossa pesquisa) e contemporâneas podem proporcionar reflexões profundas sobre questões humanas, sociais e linguísticas, algo que é essencial para a formação cidadã dos estudantes. Fortes e Miotti (2014) corroboram essa perspectiva ao afirmarem:

Se a escola fundamental tem o papel de formar cidadãos para o futuro, também será sua função apresentar ao educando seu lugar na tradição cultural ocidental. Ora, de que outra forma, se não por via dos estudos clássicos, poderemos compreender os valores sobre os quais nossa sociedade se funda? (Fortes; Miotti, 2014, p.162)

A ausência de menção à literatura clássica também pode contribuir para o enfraquecimento do papel da escola como espaço de acesso democrático à cultura. Muitos alunos, especialmente os de contextos socioeconômicos menos favorecidos, dificilmente terão acesso crítico e reflexivo a elementos da literatura da Antiguidade Clássica fora do ambiente escolar.

Os documentos educacionais mais contemporâneos, como a LDB, os PCNs, as DCNs e a própria BNCC, o documento mais recente de todos, não fazem alusões específicas aos conteúdos clássicos. É importante, pois, ressaltarmos que tais documentos acabam por modelar e, muitas vezes, enrijecer o sistema educacional, culminando na oferta de conteúdos disciplinares na Escola Básica que, cada vez mais, silenciam as vozes clássicas.

Como exemplo, podemos citar, conforme Sousa (inédito), que a própria BNCC do Ensino Fundamental só faz referência direta à Grécia e Roma nas áreas de Matemática e História. Verificamos também que o documento apenas apresenta uma alusão direta à Antiguidade Clássica em História, apagando os grandes temas greco-latinos da área relacionada às linguagens, em que se encontra a Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que a BNCC e demais documentos não vetam esse trabalho com os Clássicos. Pelo contrário, na seção sobre as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, abre espaço para a inserção da literatura greco-latina, mesmo que indiretamente, por meio da competência 9, que diz:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2017, p. 87)

No entanto, consideramos insuficiente o direcionamento acima, devido à sua amplitude, pois, com a progressiva desvalorização dos Estudos Clássicos, corre-se o risco de conteúdos e saberes valiosos para a compreensão da sociedade ocidental desaparecerem por completo das instituições nacionais de educação básica.

A respeito desse apagamento, contribuem conosco novamente Fortes e Miotti (2014), ao afirmarem que

O valor concedido à “herança do agora” que, nos documentos oficiais brasileiros, parece apagar não somente qualquer vestígio das matrizes culturais greco-latinas, mas também de quaisquer outras matrizes históricas da nossa cultura (africanas, indígenas etc.), em prol de uma abordagem centrada no presente, resulta na própria marginalização de tais conteúdos, que, inversamente, como ocorre em outros países, poderiam configurar objetos escolares concorrendo para o desenvolvimento de competências comunicativas, retóricas, interculturais e interdisciplinares. (Fortes; Miotti, 2014, p. 159)

Sousa (inédito) complementa essa análise ao constatar que

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em sua 7ª edição, de 2023, sequer cita, nem timidamente, a cultura clássica em suas relações com as propostas de ensino de língua portuguesa, literatura e humanidades. O fato de não sermos nem mencionados nos documentos mais atuais faz parte do movimento histórico e gradual de apagamento desses conteúdos nos currículos básicos (e consequente diminuição de seu espaço nos currículos das universidades) [...] (Sousa, inédito)

Assim, os estudos da Antiguidade Greco-latina deixam de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão das raízes da cultura ocidental e o acesso às bases da filosofia, literatura, política e ciência que moldaram grande parte do pensamento do mundo moderno. No entanto, embora os documentos norteadores da educação básica brasileira pouco abordem a questão clássica greco-latina, esta continua extremamente vigorosa no imaginário cultural contemporâneo, haja vista, por exemplo, os inúmeros “filmes, documentários, séries de TV, jogos e HQs ambientados na Antiguidade ou que tematizem o mundo antigo” (Fortes; Miotti, 2014, p. 159), exemplificando uma das proposições de Calvino (1990) acerca do clássico, como uma obra que nunca termina de dizer, estando sempre em interlocução com o presente, suscitando novas leituras e interpretações.

Em suma, finalizamos esta seção concordando com o que diz Machado (2002), evidenciando, acima de tudo, o prazer que o clássico pode nos proporcionar, o que já é um forte argumento para a sua manutenção nos programas escolares para uma educação linguística eficaz e para um trabalho de formação do leitor literário na Educação Básica que vise à ampliação do repertório clássico greco-latino dos discentes: “Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos

clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa literatura nos dá” (Machado, 2002, p. 19).

4. Os mitos e sua função

“O mito é o nada que é tudo.” Fernando Pessoa

A palavra mito provém do grego “*mythos*”, significando uma narração, uma fábula, uma anúncio, mas também sendo traduzida por palavra, discurso ou relato. No entanto, para as sociedades arcaicas, o mito tinha uma acepção semântica mais ampla, a de “história” e de grande valor por possuir um sentido de uma narrativa sagrada, exemplar e significativa. Todavia, de acordo com Eliade (2016), conforme tradução de Pola Civelli, a partir do século VI a.C., os gregos começaram a despir o termo da ideia de sagrado e metafísico, como presente nas obras de Homero e Hesíodo. Portanto, o *mythos* passou a representar tudo aquilo que não pode existir realmente, em oposição ao *logos* (razão).

Para Eliade (2016), seria difícil encontrar um conceito para mito que pudesse ser aceito por todos os eruditos e, concomitantemente, ser acessível a não especialistas. O autor propõe uma definição, considerando-a menos imperfeita por ser mais ampla:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (Eliade, 2016, p. 11)

Dessa forma, para ele os mitos descrevem as irrupções do sagrado ou do sobrenatural no Mundo, sendo essa irrupção aquilo que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. Para Eliade (2016), os mitos, de fato, não narram apenas a origem cosmogônica/etiológica de todos os seres – animais, plantas, homem, deuses –, narram, inclusive, todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem está organizado em sociedade, trabalhando para viver, de acordo com determinadas regras.

No entanto Jabouille (1994), em sua obra *Iniciação à Ciência dos Mitos*, defende a ideia de que o mito se integra à vivência do homem contemporâneo, materializando-se “numa generalização do conceito a aspectos vários do quotidiano, numa afirmação do interesse pelos velhos mitos ou ainda, como escala comparativa de eventos” (Jabouille, 1994, p. 14). Por vezes essa palavra – mito – é atribuída em contextos políticos, esportivos, cinematográficos, históricos, mantendo, segundo ele, a relação de eventos e personagens mitológicos com o presente.

O estudioso prossegue afirmando que na sociedade hodierna, racionalista, tecnológica e positivista, a materialização do mito passa também pela erupção de fenômenos que recuperam os mitos antigos por meio de sua atualização e integração estrutural no contexto contemporâneo. Segundo Jabouille (1994), há uma necessidade mítica inerentemente humana, muitas vezes mal vista na sociedade ocidental, que busca desmitificar ou desmitologizar as velhas tradições, muitas vezes sendo obrigada “a substituí-las por elementos artificiais, incompreensíveis, ou, então, por puros decalques do que se pretendia anular” (Jabouille, 1994, p. 15). O autor segue afirmando:

Contrariando esta tendência e afirmando a necessidade mítica do ser humano, verificamos que, mesmo dizendo-se amítica e pretendendo actuar de uma forma mitofágica, a nossa sociedade aproveita todas as oportunidades para tentar criar e afirmar uma mitologia que pensa adequada à sua realidade. (Jabouille, 1994, p. 15).

Brandão (2004) define o mito como caminhos simbólicos que contribuem para a formação da consciência coletiva, dialogando com a Psicanálise. Para o pesquisador brasileiro, o mito seria um símbolo que permeia diversas culturas, estabelecendo-se como marco para o caminho da humanidade. Brandão (2004) também argumenta que

[...] as palavras e imagens nos textos míticos possuem sentidos profundos que vão além do que costumam significar ou simbolizar, já que são usadas para expressar algo diferente do que aparentemente parecem revelar. O texto alegórico é metafórico e repleto de “suposições”, “significações ocultas” e “subentendidos” nem sempre percebidos ou compreendidos pelo leitor numa única leitura, visto que a alegoria é uma ficção que representa um objeto para dar ideia de outro ou, mais profundamente, ‘um processo mental que consiste em simbolizar como ser divino, humano ou animal uma ação ou uma qualidade’. (Brandão, 2004, p. 35)

Brandão (2004) também enxerga no mito diversas funções da cultura humana, vendo-o como um forte elemento estruturante da identidade cultural e da psiquê humana, proporcionando uma compreensão profunda acerca do comportamento, das crenças e dos valores de uma sociedade. Dentre as diferentes funções, destaca-se a explicativa – que oferece justificativas diversas para os fenômenos; a mediadora – que estabelece uma conexão do humano com o sagrado; a normativa – que oferece preceitos morais e sociais, como guia de conduta; a psicológica – que permite projetar temas de conteúdos inconscientes de forma simbólica; e a estética e cultural – que influencia as artes, como a própria literatura, a música e demais formas de expressão humanas.

Carlos Byington, psiquiatra e analista junguiano, em seu prefácio para a obra *Mitologia Grega*, de Brandão (2004), revela-nos uma função mítica ao mesmo tempo social, antropológica e psicológica:

Os pais ensinam aos filhos como é a vida, relatando-lhes as experiências pelas quais passaram. Os mitos fazem a mesma coisa num sentido muito mais amplo, pois delineiam padrões para a caminhada existencial através da dimensão imaginária. Com o recurso da imagem e da fantasia, os mitos abrem para a Consciência o acesso direto ao Inconsciente Coletivo. Até mesmo os mitos hediondos e cruéis são da maior utilidade, pois nos ensinam através da tragédia os grandes perigos do processo existencial. (Byington)

Jean-Pierre Vernant (1999) enfatiza que os mitos têm uma função essencial na sociedade: servem como uma maneira de compreender o mundo e de lidar com as questões existenciais e os dilemas humanos. Segundo o autor, o mito tem a função de exprimir, num universo onde o pensamento racional ainda não foi constituído, as interrogações que se colocam aos homens no que tange às condições da sua existência, suas relações com o sagrado, o poder e a morte. Dessa forma, Vernant (1999) vê o mito, semelhantemente a Brandão (2004), como uma forma de pensamento simbólico que permite aos seres humanos articular suas experiências e conflitos de maneira acessível, oferecendo explicações simbólicas que, apesar de não científicas, são profundamente significativas.

Adicionalmente, Matyszak (2022), conforme tradução de Camila Aline Zanon, defende que devemos nos importar com os mitos porque eles descrevem a visão de mundo dos antigos, revelando os arquétipos de heróis, vítimas femininas e dos deuses como uma expressão da própria relação humana com o universo e com sua própria

existência. Os mitos não são, para ele, apenas “paradigmas culturais, sequências temáticas de ‘motifemas’ (ou qualquer palavra da moda que os acadêmicos preferam no momento), mas porque, ao fim, eles são narrativas influentes e imensamente aprazíveis” (Matyszak, 2022, p. 6).

Para Joseph Campbell (1990), as narrativas mitológicas desempenham um papel essencial na compreensão da jornada humana e na construção de significados profundos em nossas vidas. Campbell argumenta que os mitos refletem uma estrutura universal, compartilhada por diversas culturas, que revela padrões fundamentais da experiência humana, servindo como meios para o autoconhecimento e o crescimento pessoal, pois abordam temas e dilemas humanos universais, como o medo, a coragem, a perda e a transcendência, conduzindo-nos através de arquétipos e símbolos às transformações que todos enfrentamos. De maneira semelhante, Burkert (1991) defende a ideia dos mitos como uma narrativa tradicional, com relevância social, uma vez que eles são instrumentos culturais que organizam as diversas experiências humanas, como a vida, a morte, a violência, o amor, etc.

Campbell (1990) informa ao jornalista Moyers que os alunos se interessam muito por mitos, porque estes transmitem uma mensagem, indicando, assim, a sua função extremamente humanizadora.

São histórias sobre sabedoria de vida, realmente são. O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações. Há uma curiosa relutância de parte administrativa universitária em indicar os valores de vida de seus assuntos. (Campbell, 1990, p. 22)

Ainda segundo o autor, mitos são “pistas para as potencialidades espirituais da vida humana, aquilo que somos capazes de conhecer e experimentar interiormente” (1990, p. 17).

Baseados nessas discussões, defendemos que a leitura dos mitos da Antiguidade Clássica tem o poder de despertar os leitores para outras leituras, vivências e experiências, contribuindo para a ampliação da competência leitora e linguística, possibilitando “a humanização do sujeito leitor, porque dá ênfase às experiências e vivências humanas com as quais o leitor se identifica e assim é levado geralmente ao prazer, à reflexão ou à catarse” (Moura, 2019, p. 34).

Dessa maneira, podemos perceber que a mitologia greco-latina tem importante papel para uma interpretação intertextual, pois os mitos gregos e romanos serviram

de base para inúmeras produções literárias e artísticas ao longo dos séculos, sendo propostos ainda hoje inúmeros diálogos intertextuais com diversas obras. Nesse contexto, a mitologia clássica é uma rica fonte de símbolos, narrativas e personagens que são constantemente revisitados nos mais diversos campos artísticos, como na literatura, na música, no teatro, no cinema, na pintura, nos jogos, etc., evidenciando como a mitologia greco-latina continua a enriquecer a produção literária e cultural, mantendo vivas as narrativas clássicas em novas formas e perspectivas.

Logo, concluímos esta subseção certos de que o trabalho com os mitos, no segundo seguimento do Ensino Fundamental, pode contribuir eficazmente para o letramento literário dos educandos, a fim de que estes se tornem pessoas mais críticas, usuários mais competentes da sua própria língua, com mais repertório cultural e experiências que apenas a literatura pode proporcionar. Ressaltamos também que é função da escola discutir valores, crenças, ética, poder, etc., pois tudo isso é muito humano e transborda nas narrativas mitológicas. À escola, não cabe apenas o ensino das novas tecnologias, cabe ainda a ela toda uma perspectiva de trabalho com o que nos torna efetivamente humanos.

4.1 Narrativas mitológicas e letramento literário

“Não somos nós que inventamos o mito, antes é ele que nos fala como uma palavra de Deus.” (Carl Gustav Jung)

Defendemos que as narrativas mitológicas são ricas para o letramento literário, pois trazem histórias atemporais e simbólicas, as quais abordam temas universais, como amor, coragem, medo e transformação. Utilizá-las no contexto educativo contribui para desenvolver a imaginação, ampliar o vocabulário e fortalecer o entendimento sobre estruturas narrativas complexas, além de despertar o interesse pela leitura e, conseqüentemente, para discutir oralmente e/ou escrever sobre os temas lidos.

Essas narrativas também são úteis para estimular a reflexão crítica, pois muitas vezes abordam conflitos morais e dilemas éticos que levam o leitor a questionar suas próprias ideias e valores e a querer debater sobre o tema. Ao explorar mitos de diversas culturas, os alunos podem reconhecer a pluralidade cultural e perceber como diferentes sociedades interpretam questões comuns, promovendo uma visão de

mundo mais ampla e empática, além do aprimoramento da expressão oral e/ou escrita a partir da prática.

Para além do incentivo à prática da expressão oral e/ou escrita, o estudo de mitologias envolve variados gêneros e elementos literários, como perfis arquetípos, metáforas, símbolos e personagens marcantes, o que, de fato, enriquece o repertório linguístico e literário dos estudantes, que, ao se apropriarem desses textos, têm a oportunidade de desenvolver competências interpretativas e analíticas, habilidades essenciais para o letramento literário, além de aprimorar sua expressão textual.

Como exemplo de práticas exitosas de letramento literário e linguístico a partir de narrativas míticas, podemos destacar as atividades do projeto de extensão “Contos de mitologia”, que promove a contação de histórias clássicas³ e é desenvolvido pela equipe de Língua e Literatura Latina da Faculdade de Letras da UFJF, em parceria, desde 2016, com a Escola Municipal Tancredo Neves, em Juiz de Fora, atendendo a crianças das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Tal projeto tem obtido resultados positivos, promovendo

[...] uma relação dialógica e de aproximação entre a Universidade e parte da comunidade que a circunda, contribuindo para a abertura do espaço universitário cada vez mais para aqueles que o cercam fisicamente, mas nem sempre se sentem incluídos nas atividades ali desenvolvidas. Essa oportunidade tem possibilitado ainda a divulgação e a desmistificação de um conhecimento considerado por muito tempo pertencente a poucas pessoas, mas que pertence a todos: o legado clássico. (Sousa e Novais, 2022, p. 65)

Os mitos que nos chegam pelo arcabouço da literatura greco-latina fazem parte dessa grande gama de conhecimento que muito pode contribuir para a formação de nosso aluno, não por exaltar de modo vazio e lamentoso um “passado glorioso”; mas justamente o oposto: por ajudar a desmistificar o imaginário em torno dessa cultura, tornando-a acessível, de modo que o aluno, à medida que se apossa desse repertório textual, consiga compreender um pouco do legado cultural da Antiguidade, ao encarar esse passado e todos os estereótipos associados a ele. Mas, para isso, é necessária a mediação do professor. Então, como fazê-lo?

³ Conferir a trajetória do projeto em: SOUSA, F. C.; NOVAIS, V. dos S. PROJETO DE EXTENSÃO “CONTOS DE MITOLOGIA” E ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES: UMA PROFÍCUA PARCERIA. *Revista Intertexto*, Uberaba, v. 14, n. Especial, p. 44–67, 2022.

4.2 Mitos e ludicidade: um caminho de encontros

A ludicidade no estudo dos mitos é uma abordagem que utiliza estratégias como jogos, brincadeiras e dramatizações para explorar e compreender as narrativas míticas e trabalhar diferentes habilidades a partir disso. Essa prática permite que estudantes de diferentes faixas etárias mergulhem nos aspectos simbólicos, culturais e psicológicos dos mitos de forma muito envolvente, criando conexões emocionais e intuitivas com as histórias.

Destarte, algumas das atividades sugeridas mais à frente, na seção sobre as etapas da Sequência Básica do Letramento Literário na Escola, podem ser articuladas de maneira mais lúdica, por meio de metodologias ativas, o que possibilita o envolvimento efetivo de todos. Esse procedimento está em consonância com o que apresenta Almeida (2013, p. 84), o qual afirma que a sala de aula ludicamente inspirada é “aquela em que se apresentam as características do aprender de forma motivada, atraente, com conteúdos que tenham significação”.

Sigiliano *et al.* (2021) também corroboram essa visão ao dizer que:

A busca constante pelo aprimoramento de estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos alunos e proporcionem uma aprendizagem significativa tem mobilizado professores a recorrerem a metodologias ativas de aprendizagem. Dentre elas, com adolescentes, estratégias envolvendo a ludicidade têm se mostrado eficazes. A ludicidade na sala de aula favorece a interação e a aprendizagem, além de motivar o aluno. (Sigiliano *et al.*, 2021, p. 10)

Ainda de acordo com a visão das autoras, o termo ludicidade, neste trabalho, contempla as atividades “que dão prazer, que despertam a experiência interna da plenitude, da diversão e são proporcionadas por ações que envolvem o jogo, a brincadeira e as atividades criativas de uma maneira geral” (Sigiliano *et al.*, 2021, p. 12).

Tendo como base os pressupostos acima, podemos concluir que, ao introduzir o lúdico e o estudo dos mitos, a proposta deixa de ser apenas um exercício de leitura, interpretação e prática textual pela obrigatoriedade do contexto, tornando-se uma experiência imersiva e criativa. Essa abordagem pode incluir jogos de encenação,

teatro de fantoches, criação de histórias próprias com elementos míticos, ou até o uso de recursos digitais, como aplicativos e jogos eletrônicos.

Tal prática ajuda a desenvolver habilidades como comunicação, cooperação e criatividade, e estimula o pensamento crítico e a imaginação dos estudantes. Facilita, também, o entendimento dos valores e questões universais que os mitos abordam, permitindo que os alunos vivenciem os temas míticos em um contexto real, prazeroso e significativo.

5. O corpus literário selecionado: as *Metamorfoses* de Ovídio

Escolhemos para nossa proposta interventiva as *Metamorfoses*, pois elas “foram, desde sempre, dos poemas romanos mais lidos e imitados” (Alberto, 2010, p. 26). Sobre essa obra magna de Ovídio, concordamos com Alberto (2014), ao dizer:

Se há obra da antiguidade que merece o rótulo de “sem igual”, ela é certamente as *Metamorfoses*. Figura, a par da *Eneida* de Virgílio, como das maiores criações literárias da cultura romana. (...) E nenhuma outra obra da Antiguidade Clássica exerceu maior influência na cultura europeia, em particular na arte, literatura e música. (Alberto, 2014, p. 10)

Portanto, é de extrema necessidade que alunos tenham o direito a acessar, ao menos na escola, essa grande obra fundadora da cultura e pensamento ocidentais, pois talvez seja o ambiente escolar o único em que eles possam conhecê-la e dela fruir. Posto isso, defendemos que tal escolha é estratégica para o letramento literário e para a formação leitora de nossos alunos, pois, concordando com os PCNs: “Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para produção” (Brasil, 2001, p. 25). Logo, é na escola que os alunos podem entrar em contato com importantes textos e gêneros não ofertados no seu cotidiano social, como é o caso das *Metamorfoses*, de Ovídio.

5.1 O autor

Segundo Domingos Lucas Dias (2017), em sua nota introdutória à obra *Metamorfoses*, Ovídio, ou Públio Ovídio Nasão (Publius Ovidius Naso), um dos

maiores poetas da Roma Antiga, nasceu em 43 a.C., em Sulmona, na Itália, em uma família aristocrática da classe dos *equites*⁴. Por volta de 31 a.C., vai para Roma com o irmão mais velho a fim de completarem os estudos em retórica, mas é atraído pela poesia a ela quis se dedicar, opondo-se à vontade do pai (Tristia, IV, 10, 21 – 6):

“Por que enveredas por uma atividade inútil?
Nem Homero (o Meônida) deixou qualquer riqueza”,
dizia-me o meu pai, muitas vezes.
Tocavam-me as suas palavras e, abandonando o Hélicon,
tentava escrever em prosa. Tudo saía espontaneamente,
com ritmo, e era verso quanto tentava dizer.

Seguiu o costume romano, depois de Cícero, de ir à Grécia para complementar os estudos e a formação cultural. Ao retornar a Roma, tentou ingressar na carreira política, especificamente no Senado, o que não ocorreu. O poeta participou do Círculo de Messala, um círculo literário do qual também faziam parte Virgílio, Horácio, Tibulo, Propércio, entre outros importantes autores latinos, o que de fato fez com que ele estabelecesse relações com grandes nomes da literatura romana.

Em 8 d.C., o imperador Augusto o exilou para Tomos (atual Constança, na Romênia), às margens do Mar Negro, próximo à foz do rio Danúbio. As razões para o exílio não são claras, mas Ovídio menciona um "poema" e um "erro" (*carmen et error*) como causas possíveis, o que muitos interpretam como uma referência a *Ars Amatoria* e a algum incidente político ou pessoal. Diversos pesquisadores argumentam que o exílio de Ovídio foi uma tentativa de Augusto de silenciar as críticas presentes em seus versos, que apresentam as arbitrariedades e crueldades dos deuses, as quais se assemelhavam às do próprio imperador. Apesar das dificuldades no exílio, Ovídio continuou a escrever até o fim de sua vida, porém não retornou a Roma, falecendo por volta de 17 ou 18 d.C.

Ovídio ficou amplamente conhecido por suas obras poéticas que combinam mitologia, amor e temas de transformação. Sua habilidade de criar versos refinados e imaginativos o coloca entre os principais escritores latinos, ao lado de Virgílio e Horácio, sendo até hoje um dos principais autores – senão o principal – por meio dos quais as mitologias clássicas greco-latinas são-nos apresentadas. Seu legado literário

⁴ Segunda classe social da Roma Antiga, abaixo dos senadores, ligada ao exército romano e caracterizada por terem cavalos e cavaliços.

influenciou profundamente a literatura, as ciências humanas e as diversas artes ocidentais, especialmente durante o Renascimento.

5.2 As *Metamorfoses*

Produzidas entre 2 e 8 d.C., com quase doze mil versos em hexâmetros datílicos, divididos em quinze livros, as *Metamorfoses* são certamente a obra-prima de Ovídio, com a qual o poeta “compete” com Virgílio, fornecendo à literatura e às demais artes um rico e frutífero repertório de mitos, sendo até hoje uma grande fonte da mitologia latina. Essa obra épica é povoada por narrativas mitológicas, sendo composta em hexâmetros datílicos.

A “competição” com Virgílio, chamada de emulação (em latim *aemulatio*), era um antigo procedimento para a composição, tanto grego quanto romano, sadio, de acordo com Oliva Neto (2017, p. 17), que visava à imitação, à comparação e à superação em relação a outras obras e poetas.

É inerente à emulação buscar como que uma vitória e honra que ela traz. Ora, com mais de uma vez percebemos no próprio Ovídio, os poetas (e também os prosadores) antigos, para compor, não apenas imitavam outros, isto é, não apenas se serviam da imitação de um ou vários modelos que elegiam, mas também desejavam superá-los compondo obras eventualmente superiores àquelas que imitaram. A rivalidade poética era sadia porque na escolha do poeta paradigmático a ser imitado estava implícita uma enorme admiração que o imitador tinha por ele, o que não o impedia, todavia, de almejar superá-lo. Os juízes da disputa eram os críticos (gramáticos, rétores, como Quintiliano, e poetas-críticos, como Horácio na *Arte poética*) e o público. Se, ao imitar antigos, os poetas jovens não trouxessem novidade, eram considerados perdedores, “gado servil” [...] (Neto, 2017, p. 18)

As *Metamorfoses* podem ser compreendidas tanto como uma cosmogonia, em Ovídio relacionada “à origem dos Elementos primordiais e mais importantes do mundo – Céu, Terra, Oceano, Dia, Noite, Subterrâneo e os seres que deles descendem” (Neto, 2017, p. 9), quanto uma etiologia, relacionada a “elementos muito menores, como a origem de certas árvores, por que são negros os etíopes, como surgiu o deserto, e até coisas ainda mais pequenas, como a origem de certos costumes, a origem de certos nomes etc.” (Neto, 2017, p.9). Segundo Ferreira (2020), nelas

[...] há o encadeamento de cerca de duzentas e cinquenta lendas etiológicas com a origem de inúmeros seres, a qual ocorre como resultado das transformações (metamorfoses). As descrições oferecem imagens que, mesmo irracionais e contrárias à natureza, são apresentadas de modo tão convincente que se tornam visíveis aos olhos do leitor. (Ferreira, 2020, p. 12)

O objetivo cosmogônico e etiológico de Ovídio nas *Metamorfoses* já é evidenciado no Proêmio (Livro I, vv. 1 – 4):

É meu propósito falar das metamorfoses dos seres
em novos corpos. Vós, deuses, que as operastes,
sede propícios aos meus intentos e acompanhai o meu poema,
que vem das origens do mundo até os meus dias. (Ovídio, 2017, p. 43)

Oliva Neto (2017), em sua apresentação das *Metamorfoses*, observa que Ovídio teve em mente os modelos cosmogônicos de Hesíodo apresentados em *A Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*. Em *A Teogonia*, narra-se a origem dos deuses, os quais para os gregos

[...] eram uma realidade inquestionável e o mundo não era outra coisa que a manifestação, a epifania, dessa realidade, de modo que, quando narra o nascimento dos deuses primordiais – Caos, Céu, Terra, Éter, Dia, Noite, Érebo, Oceano etc. –, Hesíodo está a narrar a origem do mundo e o faz até o nascimento das divindades olímpicas. Em *Os trabalhos e os dias* (...), Hesíodo, para tratar do homem e sua laboriosa condição – narra o mito de Prometeu e Pandora, o mito das Cinco Raças (Ouro, Prata, Bronze, Heróis e Ferro), a difícil Justiça humana e o duro trabalho que os mortais devem realizar para viver. (Neto, 2017, p. 8)

Consoante Calvino (1993), explicitando a cosmogonia e a etiologia da obra, as narrativas das *Metamorfoses* representam uma relação intrínseca de todos os seres, sejam eles divinos, humanos ou naturais, de modo trazer uma certa relação de parentesco entre todos:

As formas e as histórias terrestres repetem formas e histórias celestes, mas umas e outras se entrelaçam reciprocamente numa dupla espiral. A contiguidade entre deuses e seres humanos — parentes dos deuses e objeto de seus amores compulsivos — é um dos temas dominantes das *Metamorfoses*, mas não passa de um caso particular da contiguidade entre todas as figuras ou formas de tudo o que existe, antropomorfas ou não. Fauna, flora, reino mineral, firmamento englobam em sua substância comum aquilo que costumamos considerar humano enquanto conjunto de qualidades corpóreas, psicológicas e morais. (Calvino, 1993, p. 31,32)

Chcheglóv (1979) acrescenta-nos acerca da questão imagética e da capacidade poética de Ovídio nas *Metamorfoses*:

Lendo-se Ovídio, salta aos olhos o quanto o mundo por ele representado é vário e colorido. As *Metamorfoses* tratam de inúmeros objetos. Surgem diante do leitor imagens de pessoas, aves, árvores, montanhas, serpentes, peixes; fala-se de água, ar, mares e rios, aldeias e cidades, dos heróis mitológicos, do reino subterrâneo e muitas outras coisas. [...] Mas a impressão mais viva que fica de As *Metamorfoses* é a unidade e parentesco de tudo no mundo, objetos inanimados e seres vivos. Por mais distantes entre si que estejam os objetos no mundo real, aqui eles são mostrados de tal modo que parecem criados do mesmo material. [...] É o mundo real nosso conhecido, mas como que examinado através de certo vidro peculiar e fantástico, que permite ver os objetos de modo novo. Os objetos distantes se aproximam, aqueles que nós considerávamos distintos resultaram ser apenas variações de um mesmo objeto. (Chcheglóv, *apud* Ferreira, 2020, p. 13)

Calvino (1993) acrescenta-nos, ainda, acerca das imagens retratadas por Ovídio em *Metamorfoses*, que

As *Metamorfoses* são o poema da rapidez, tudo deve seguir-se em ritmo acelerado, impor-se à imaginação, cada imagem deve sobrepor-se a uma outra imagem, adquirir evidência, dissolver-se. É o princípio do cinematógrafo: cada verso como cada fotograma deve ser pleno de estímulos visuais em movimento (...). Ao longo de páginas e mais páginas todos os verbos estão no presente, tudo acontece diante de nossos olhos, os fatos premem-se, toda distância é negada. (Calvino, 1993, p. 37)

As *Metamorfoses* são consideradas uma das maiores expressões da intertextualidade na literatura clássica e têm exercido influência ao longo de séculos, servindo como uma imensa fonte para outras narrativas e obras artísticas. Autores como Dante Alighieri, ao escrever *Divina Comédia*, William Shakespeare, em suas peças, como *Sonho de uma Noite de Verão*, *Romeu e Julieta* e *Titus Andronicus*, e Jean de La Fontaine, na composição de algumas fábulas, inspiraram-se nas transformações descritas por Ovídio em sua obra magna, fazendo dela um marco basilar para a compreensão da intertextualidade em contextos literários e culturais mais amplos.

Entretanto, as releituras de Ovídio não se encontram apenas no passado, pois diversas obras contemporâneas, entre livros, filmes, quadrinhos, séries e jogos, continuam se inspirando nas *Metamorfoses*, mantendo a obra viva através da intertextualidade em múltiplas mídias, o que já em si é um forte argumento para a

apresentação e estudo da obra na educação básica. A ideia de transformação, central na obra de Ovídio, é um tema frequente em muitas narrativas ao longo do tempo, ressaltando a intertextualidade com conceitos de mudança de identidade, metamorfose física e simbólica.

6. O *locus* da pesquisa: a Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória-EPNSG

A Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória, situada na rua Augusto Severo S/N no bairro Morin, Petrópolis – RJ, é uma instituição de ensino pública, municipal, gratuita e mantida pela Prefeitura Municipal de Petrópolis em convênio com a Mitra Diocesana de Petrópolis. A escola atualmente atende 422 alunos, do primeiro ao nono ano, em dois turnos: o primeiro turno, de 6h 50min às 12h 10min (6º ao 9º ano), e o segundo turno, de 13h às 17h (1º ao 5º ano). Para mim, como professor-pesquisador, é um privilégio atuar e contribuir com minha pesquisa nesta escola, onde também estudei da alfabetização à antiga oitava série, assim como demais familiares, como minha mãe, primos e tios.

A Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória iniciou suas atividades em 1948 como Escola Santa Helena com 79 alunos matriculados na 1ª série, funcionando no início da vila operária da Fábrica de Tecidos Santa Helena, num prédio pertencente à mesma fábrica, onde, inclusive, meu pai e minha mãe trabalharam por 47 e 30 anos, respectivamente. A escola surge com o objetivo alfabetizar os filhos dos operários da fábrica. Norma Storino Nogueira foi a primeira diretora e, posteriormente, Lucia Tanembauer assumiu a direção.

Em 1958 a escola passou a chamar-se Escola Nossa Senhora da Glória, respondendo pela direção a Professora Marisa de Sá. Funcionava com suas salas de aula no subsolo da Igreja de Nossa Senhora da Glória, que foi construída num terreno doado pela Fábrica de Tecidos Santa Helena. Todo o material escolar fora doado pela fábrica para o atendimento aos alunos. Desde então, a escola passou a pertencer a Mitra Diocesana e mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Petrópolis.

De 1965 a 1968, a direção da escola ficou sob a responsabilidade de irmãs de caridade, que além de lecionarem as disciplinas curriculares, transmitiam ensinamentos religiosos aos alunos. Passaram pela direção nesse período as irmãs Ismália (1965-66), Amália (1966-67) e Lucíola (1967-68).

De 1968 a 1970, ofertou o curso noturno já sob a direção da professora Maria Laura de Araújo Guimarães, que permaneceu até 1973 no cargo. Durante sua gestão, a partir de 1970, foi iniciada a construção do prédio em dois pavimentos, os quais abrigam nossa instituição até os dias atuais.

De 1974 a 1976, a escola teve como diretora a professora Zenir de Freitas Souza. Em 1977, a professora Edna Tardeli Leite. Em 1978 e 1979, novamente assume a direção a professora Maria Laura de Araújo Guimarães. A partir de 1980, fica a frente da direção a professora Leila de Souza Castro.

Entre 1978 e 1990 a escola passou por diversas ampliações ganhando mais banheiros, salas de aula e sala de direção. Vale destacar que tanto a construção inicial quanto as reformas e ampliações até esse momento foram executadas com verbas arrecadadas em festas promovidas pela Igreja e por meio de colaborações de alguns moradores do bairro.

Em 1991, a escola passou a denominar-se Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória (Portaria nº 2049 CDCE.E 28/05/91). A partir de 1995, pequenas reformas foram iniciadas para a ampliação do espaço físico, contudo, foi entre 2003 e 2004 que a escola passou por sua maior reforma que lhe conferiu sua configuração atual.

Hoje o prédio é constituído de (09) nove salas de aula, (01) uma sala de direção e orientação educacional/pedagógica, (01) uma sala de professores com banheiro, (01) uma secretaria, (04) quatro banheiros femininos e (04) quatro banheiros masculinos, (01) um banheiro com chuveiro para funcionários, (01) uma sala de leitura, cozinha, refeitório, despensa e pátio com uma parte coberta e outra sem cobertura.

No período de maio de 2006 até julho de 2007, funcionou no período noturno uma turma do Viva Rio de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio em Convênio com a Prefeitura e a Fundação Roberto Marinho.

Em 2006, a escola iniciou sua participação no Programa de Qualidade Rio (PQRio). Isso possibilitou uma mudança em algumas práticas educativas e algumas implementações como a criação de um jornal, a construção do site, a participação no programa de reciclagem de garrafas pet, implementação do projeto sala de leitura e participação no projeto de informática educativa.

Em 2011, assumiu como diretora interina durante seis meses a professora Paula Tavares de Souza Vasconcelos. Em julho de 2013, a professora Leila de Souza

Castro, que entra com o pedido de aposentadoria, afasta-se da direção, assumindo a professora Laura Ferreira de Souza, a qual continua até os dias atuais.

Entre as atividades escolares, destacam-se a Banda Marcial Professora Leila de Souza Castro, o Projeto Tempo de Aprender, o Projeto Espiral e o Projeto Virtudes, este último em parceria com a Mitra Diocesana de Petrópolis.

Assim, através de palestras, encontros de formação - inclusive religiosa - feiras do conhecimento, atividades esportivas, desenvolvimento de projetos e a realização de festas comunitárias, a Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória chega aos dias atuais como instituição indispensável para toda a comunidade em que está inserida, visando à formação cidadã de seus alunos, de maneira justa, ética e democrática.

Figura 1: Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória – EPNSG.



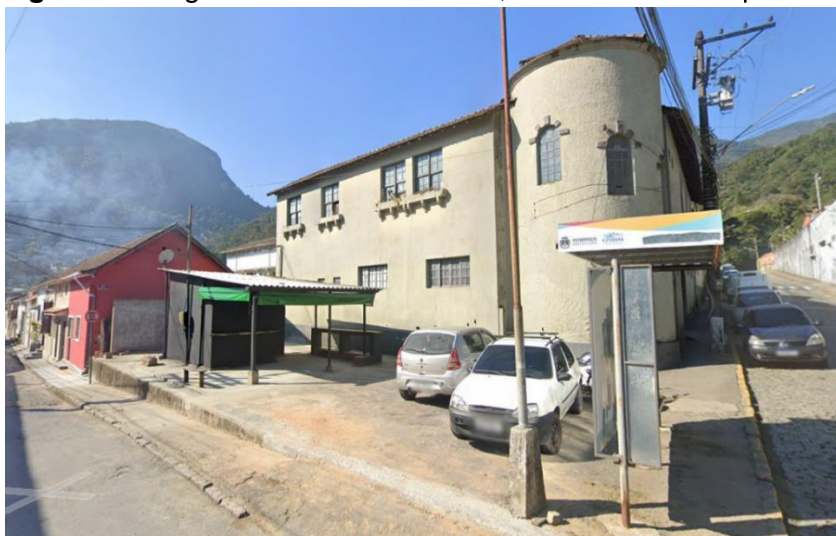
Fonte: <http://wikimapia.org/19316431/pt/Escola-Paroquial-Nossa-Senhora-da-Gl%C3%B3ria>

Figura 2: Fábrica de Tecidos Santa Helena, na década de 1940.



Fonte: Arquivo familiar, pertencente a Sylvio Mayworm, meu pai.

Figura 3: Antiga Escola Santa Helena, no início da vila operária.



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/R.+Dr.+P%C3%BAblo+de+Oliveira+-+Morin,+Petr%C3%B3polis+-+RJ.>

7. O perfil dos participantes da pesquisa: o professor-pesquisador e a turma de 9º ano da EPNSG

Tendo em vista o caráter da pesquisa, o qual seguirá os parâmetros da pesquisa-ação, que será abordada em seção à frente, todos os envolvidos no processo de pesquisa assumem papel de relevância. Posto isso, torna-se necessário falar do professor-pesquisador e da turma 901 da EPNSG.

7.1 O professor-pesquisador

Formei-me em Teologia no ano de 2003 pelo CEFORTE – Centro de Formação Teológica, localizado na cidade de Petrópolis – RJ. No ano seguinte, iniciei a licenciatura em Letras na Universidade Estácio de Sá, na mesma cidade, onde pude ser bolsista no ano de 2006, fazendo parte do Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estácio de Sá com a pesquisa *Submissão e Escravidão: a visão épica e trágica da mulher na Grécia Antiga*. Ainda no ano de 2006, iniciei minha primeira especialização em Linguística e Literatura, haja vista já ter uma graduação, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), curso esse concluído no ano de 2008, o qual me trouxe diversas contribuições teóricas, fazendo-me sonhar em prosseguir a formação para o mestrado.

Em 2007, retornei ao CEFORTE como docente, ministrando aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Produção Textual, Organização do Trabalho Acadêmico, além de

disciplinas da área teológica, como Hermenêutica Bíblica, Análise do Antigo e Novo Testamentos, orientando, inclusive, alguns alunos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cobrado ao final do curso teológico. Nesta instituição, permaneço como docente, ininterruptamente, até os dias atuais.

Ainda no período do curso de Letras, prestei meu primeiro concurso para a área docente, na Prefeitura de Petrópolis, tendo sido aprovado em 10º lugar e chamado para ocupar o cargo de Professor de Língua Portuguesa apenas em 2010, portanto, após a conclusão da graduação em 2006. Desde 2004, já trabalhava no setor administrativo-pedagógico do Colégio Bom Jesus Canarinhos e do Instituto dos Meninos Cantores de Petrópolis, ligados à Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, com sede em Curitiba – PR. Em 2007, já formado, fui contratado para ser professor de Língua Portuguesa e Produção de Texto dessa mesma instituição, permanecendo no seu quadro de funcionários até o ano de 2020. Em 2008, fui novamente aprovado para o cargo de Professor de Língua Portuguesa, só que na prefeitura de São José do Vale do Rio Preto – RJ, outrora 5º distrito de Petrópolis. Permaneci como professor desse município, durante o ano de 2008, na Escola Prefeito Bianor Martins Esteves, mas devido a problemas de saúde de minha mãe, tive que pedir exoneração do cargo.

Na prefeitura de Petrópolis, desde 2010 até os dias atuais, atuo como professor de Língua Portuguesa, também ministrando aulas de Ensino Religioso e HGPT/ET (História e Geografia de Petrópolis, Turismo e Educação para o Trânsito), tendo passado por algumas unidades escolares, como Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória, Escola Municipal Professora Maria Campos da Silva, Liceu Municipal Prefeito Cordolino Ambrósio, Escola São Judas Tadeu, Instituto Metodista de Petrópolis e Escola Paroquial Bom Jesus, tanto no regime de matrícula quanto no regime de ETJ (Extensão Temporária de Jornada), atualmente denominado REHT (Regime Especial de Horas Temporárias).

Nos anos de 2016 e 2017, fui convidado pela Secretaria de Educação de Petrópolis a palestrar na *Semana da Educação*, oferecendo as oficinas formativas *Gramática contextualizada: um trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa* (junho de 2016) e *Os gêneros textuais e o processo de escrita e reescrita de textos* (agosto de 2017). Neste ano de 2025, ministro aulas de Língua Portuguesa na Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória (em regime de matrícula) e na Escola Paroquial Bom Jesus (em regime de REHT).

Em 2017, procurando ampliar minha atuação pedagógica, fiz minha segunda especialização, dessa vez em Gestão Escolar, com foco na administração, supervisão e orientação escolar, pelo Instituto Prominas.

No ano de 2022, atuei novamente como professor de Língua Portuguesa e Produção Textual no município de São José do Vale do Rio Preto – RJ, na Escola Santa Isabel, permanecendo até 2023, quando, após aprovação em concurso público do município de Areal -RJ, passei a coordenar e dar aulas de Português e Redação no *Projeto Pré-Enem*, ainda em curso.

Desde a primeira seleção para o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, desejei nele ingressar, especificamente na UFJF, tendo em vista seu viés voltado para a atuação docente na Educação Básica. Todavia, devido a questões de saúde e outras demandas familiares e profissionais, tive que adiar a tentativa de ingresso no Profletras. Em 2023, após algumas perdas familiares, problemas de saúde e angústias relacionadas à minha formação profissional e acadêmica, resolvi me inscrever na seleção do Profletras, tendo sido um dos seis candidatos aprovados para a pequena Turma 10, que recebeu uma aluna vinda do Espírito Santo, por meio de oferta de vagas ociosas na unidade da UFJF. Sete (7) alunos compuseram nossa turma, para a qual fui eleito em 2024 como representante discente junto ao colegiado do Profletras da UFJF, mantendo-me nesta função até meados de 2025.

O percurso do mestrado foi de extrema revitalização, alegrias e aprendizados para mim, fazendo-me rever minhas práticas em relação ao ensino de língua e literatura. Portanto, olhar minha prática pedagógica com uma perspectiva voltada para a pesquisa, a fim de trazer melhorias para a formação discente, de maneira crítica e humanizadora, tem sido um privilégio e um grande desafio, o qual é combatido não apenas visando a uma formação pessoal, mas, principalmente, a uma educação pública de qualidade a todos os meus alunos.

7.2 O perfil da turma

A turma 901 da EPNSG inicialmente estava composta por 25 alunos, dentre os quais 15 são meninas e 10 meninos, com idade entre 13 e 16 anos, sendo a maioria com 14 anos. Tendo o objetivo de identificar o perfil da turma 901, com a qual serão realizadas a pesquisa e a intervenção pedagógica, foi proposta aos discentes uma

atividade com fins de sondagem. Tal atividade, que pode ser conferida na íntegra nos anexos, foi composta de perguntas para analisarmos os hábitos de leitura dos educandos e dos familiares, o gosto pela leitura, a forma de acesso aos livros literários, as atividades que costumam realizar nas horas livres, a opinião acerca do trabalho da escola em relação à leitura literária, o que entendem por literatura e literatura da Antiguidade Clássica, o que consideram sobre os mitos, entre outras perguntas relevantes para a nossa pesquisa, as quais podem ser consultadas à frente.

O questionário foi respondido por toda a turma (25 alunos) e, a partir das respostas, pudemos traçar alguns pareceres acerca da referida turma, como podem ser vistos abaixo.

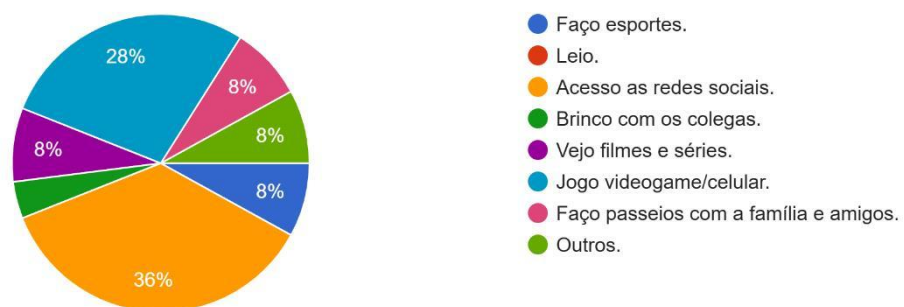
7.2.1 Sondagem inicial e dados preliminares

Inicialmente, perguntamos aos alunos sobre sua idade. Observamos que a maioria dos alunos está na faixa etária adequada para a série, entre 13 e 14 anos (80%). Três (3) alunos estão com 15 anos e dois (2) alunos com 16 anos, indicando uma leve distorção idade-série⁵ na turma.

Gráfico 1 – O lazer dos alunos.

2) Que tipo de lazer você gosta de realizar nas horas livres?

25 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

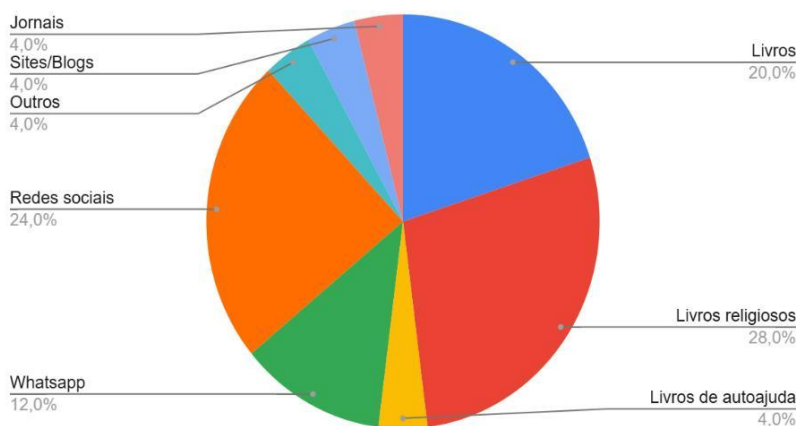
⁵ A distorção idade-série, segundo a LDB nº 9.394/1996, refere-se à proporção de alunos que estejam com mais de dois anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve entrar no 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade completos até 31 de março do ano da matrícula, permanecendo no Ensino Fundamental até o nono ano, com expectativa de conclusão desta modalidade aos 14 anos de idade.

A segunda pergunta demonstrou que a maioria dos alunos (72%), nas horas vagas, utiliza as redes sociais, joga no videogame ou no celular, ou vê filmes e séries, demonstrando uma preferência por conteúdos ligados às mídias digitais. Dos dois (2) alunos que responderam “outros”, um (1) indicou que gosta de passear no Alto da Serra (bairro da cidade) e o outro que gosta de dançar e fazer aula de dança. Importante destacar que nenhum aluno indicou que lê livros de literatura como lazer nas horas livres, o que para nós é um dado importante, pois revela que não é feita por eles uma leitura literária por prazer e fruição em suas rotinas.

Já a terceira pergunta do questionário demonstrou que, para os alunos, 92% dos pais ou responsáveis têm o hábito de leitura, enquanto 8% não têm o hábito de ler. Essa pergunta foi importante para nós porque, segundo pesquisas e também de acordo com nossa experiência ao longo do magistério, observamos que as famílias que leem influenciam diretamente nos hábitos de leitura de seus filhos, proporcionando vínculos afetivos e desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças.

Gráfico 2 - Hábitos de leitura da família.

4) Se você assinalou “sim”, responda: O que os seus pais ou responsáveis mais têm o hábito de ler?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na percepção dos alunos, dos 92% dos pais ou responsáveis que têm o hábito de ler, a maioria lê livros religiosos (28%), 20% leem livros em geral, outra parcela significativa mantém a leitura em mídias digitais, como as redes sociais (24%), o whatsapp (12%) e sites e blogs (4%). Uma parcela menor lê em outros suportes, como jornais (4%) e livros de autoajuda (4%). Apenas um (1) aluno, que corresponde a 4%

da turma, respondeu “outros”, no entanto, ao especificar sua resposta, escreveu “Nada”, mostrando não ter compreendido a indagação.

A pergunta 5 foi feita para sondarmos quantos alunos têm o hábito de ler. Do total, 60% disseram que sim e 40 % que não. Esses dados também se contrapõem à ideia da leitura por lazer nas horas livres, haja vista que ninguém disse que lê nesses momentos. A pergunta 6 foi elaborada a fim de sabermos se os alunos gostam de ler. Dentre os participantes, 64% afirmaram que gostam de ler, mas 36% que não gostam de ler. A pergunta 7 indagava se os alunos têm o hábito de ler livros de literatura. Dos 25 alunos, 68% afirmaram que sim, ao passo que 32% responderam que não, o que, para nós, é um dado positivo.

Gráfico 3 – A importância da leitura.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O gráfico 3 revela-nos a perspectiva dos alunos sobre a importância da leitura para a sua vida. Do total, 76% consideraram a leitura muito importante ou importante, ao passo que 20% consideraram-na pouco importante. Apenas 1 aluno (4%) revelou não saber responder à indagação proposta. Os dados apresentam uma percepção positiva da maioria dos alunos acerca da relevância da leitura em suas vidas.

A maioria, ao considerar a leitura como um fator de relevância para o seu desenvolvimento escolar, reforça-nos a ideia de desenvolvermos o letramento literário dos estudantes. Uma vez que os próprios estudantes consideram-na importante, podemos supor que eles sejam participativos, já que o objeto de estudo é valorizado por eles. Também é um desafio para nós, enquanto formadores de opinião, atingir

aqueles que não consideram a leitura importante ou não sabem dizer acerca da importância dela para suas vidas.

Gráfico 4 – A motivação para ler.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O gráfico 4 apresenta a motivação dos alunos para a leitura. A maioria (52%) disse que a leitura é essencial e 24% que a leitura é prazerosa (o que consideramos positivo), 20% que a leitura é uma exigência da escola e 4% que a leitura é um incentivo dos familiares e responsáveis. Os dados apontados pela maioria dos alunos, 52% e 24%, respectivamente, mostram-se incoerentes se os compararmos com os dados do gráfico 1, sobre o tipo de entretenimento nas horas livres, mas também se contrapõem às respostas dadas nas questões 5, 6 e 7 por grande parcela dos alunos. Embora no gráfico 4 a maioria indique a leitura como essencial e prazerosa, o gráfico 1 mostra-nos que nenhum aluno lê por prazer nas horas vagas, o que soa como um alerta para nós, demonstrando a necessidade de intervenção pedagógica em relação à leitura literária dos discentes.

As perguntas 10,11 e 12 são extremamente essenciais para nossa pesquisa porque indagam os alunos a respeito do que é um livro clássico, o que compreendem por Antiguidade Clássica e o que consideram por mito.

Ao responderem sobre o que seria um livro clássico, obtivemos as respostas, registradas aqui na íntegra: “Não”; “Não sei”; “Não”; “Sim, eu acho q é um livro exemplar”; Um livro que muitos conhecem e é antigo”; “Não”; “Sim, livros como ‘A metamorfose’, ‘O pequeno príncipe’, entre outros são livros clássicos”; “É um livro que não passa na moda, é um livro atemporal”; “É um modelo de livro”; “É um livro que todos conhecem”; “São livros que não são como tirinhas e gibis, tendo um humor mais

sério”; “Livro de classe antigo sofisticado”; “Um livro muito reconhecido e antigo”; “Não”; “Sim. Acredito que seja livros conhecidos só de ouvir”; “não”; “sim, um livro onde abre novas portas para a carreira”; “Um livro que serve de exemplo para livros futuros”.

Embora alguns alunos não tenham uma opinião crítica formada acerca do que vêm a ser os clássicos, já que inclusive para os teóricos o termo é de difícil definição, muitas respostas aproximaram-se de algumas das definições trazidas por diversos teóricos, como o próprio Calvino (1990). Percebemos que alguns alunos tiveram as seguintes concepções de clássico mais próximas de conceitos teóricos, como: obras inesquecíveis, atemporais e modelares.

Sobre o que seria “Antiguidade Clássica”, os alunos disseram: “Algo antigo”; “Livros antigos”; “Eu acho q um contexto histórico”; “Não sei dizer”; “Algo antigo e conhecido por muitos”; “História”; “Coisas antigas, sofisticadas”; “Que foi muito conhecido pelo seu passado, e que até hoje é falado sobre”; “Arte, arquitetura, filosofia e etc”; “Não ouvi falar”; “Antigo modelo, clássico pra mim é modelo”; “Uma coisa antiga que todos conhecem”; “Livros que falam sobre o passado e tem um humor sério.”; “A literatura antiga”; “Algo antigo sofisticado”; “Algo antigo com classe”; “Livros antigos e clássicos.”; “Livros antigos”; “Algo antigo e com classe”; “Algo que seja antigo muito conhecido”; “Uma coisa antiga”; “Lugares antigos que hj em dia são clássicos e pontos turísticos”; “Um livro antigo que serviu para a criação de outros livros”.

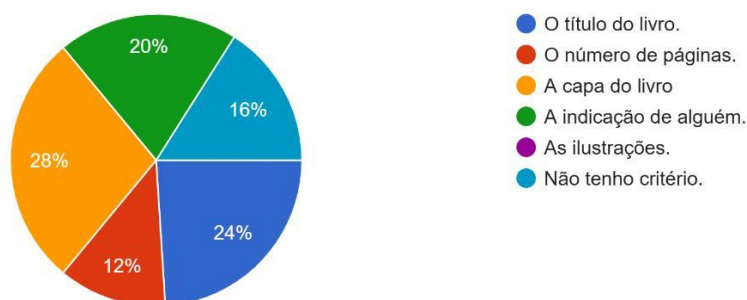
Percebemos que nenhum aluno referiu-se ao termo Antiguidade Clássica como o período clássico greco-romano, pensaram principalmente o termo como um sinônimo para obras clássicas. No entanto, determinados alunos aproximam-se de uma perspectiva espaço-temporal do termo, embora não saibam se referir a que lugar e a que época o termo se refere. Essa visão evidencia o que já havíamos outrora analisado a partir de documentos educacionais brasileiros sobre o silenciamento do ensino da Antiguidade Clássica na educação básica no Brasil.

Sobre o que seria “mito”, os alunos responderam: “Uma mentira”; “É algo que as pessoas contam sem saber se é verdade”; “É uma história que as pessoas contam, mas não sabemos se é verdade”; “Algo que não existe”; “Contos que não sabemos se de fato são reais.”; “Histórias contadas que as pessoas contam que pode ou não ser verdadeiras.”; “Algo não comprovado mas que se acredita”; “Uma lenda”; “É uma história passada de geração em geração que não se sabe se é verdade ou não”; “Algo que não existe (tipo saci-pererê)”; “Uma coisa que não é real.”; “Um ser ou objeto que

é dito que existe, mas na verdade não.”; “Uma história que pode ou não ser verdade”; “Tipo uma lenda. Mentira que nunca existiu”; “Algo q é falso”; “Uma notícia ou fala sem base que a pessoa não procura saber se é real ou falso.”; “Mentira”; “Uma lenda, algo que algumas pessoas crêem”; “Contos”; “Uma leitura com o objetivo de explicar a origem das coisas.”; “mangás”; “Uma história antiga”; “Algo que existe e algumas pessoas acreditam”. Pudemos perceber que a maior parte dos alunos apenas tem a ideia de mito como algo falso ou que não existe, o que evidencia a necessidade de interferirmos didaticamente para que os discentes tenham uma visão ampliada do que são os mitos e de sua função na sociedade.

Gráfico 5 – Critério para a escolha de livros literários.

13) Ao escolher um livro literário, qual critério utiliza?
25 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O gráfico 5, sobre o critério utilizado pelos alunos para a escolha de um livro literário, expõe-nos que 28% escolhem o livro pela capa, 24% pelo título do livro, 20% pela indicação de alguém e 12% pelo número de páginas. Quatro (4) alunos (20%) responderam que não têm nenhum critério de escolha. A razão pela qual os alunos escolhem os livros a serem lidos mostrou-se bastante diversa, sem muitas razões críticas, o que nos mostra a necessidade de instruí-los a realizar tal escolha por meio de critérios específicos, como as inferências que podem ser feitas a partir do título, a leitura da capa, as ilustrações presentes e a leitura da sinopse.

As questões 14 e 15 dizem respeito à sala de leitura da escola, se os alunos a conhecem e sobre o que acham sobre ela. Dos 25 alunos, 23 (92%) disseram conhecê-la e apenas 2 alunos (8%) não a conhecem. Ao serem perguntados sobre a avaliação que fazem da biblioteca quanto à sua estrutura, ao mobiliário, ao acervo e

ao atendimento, a maioria dos alunos (88%) que disseram que a conhecem fez uma avaliação muito negativa dela, apresentando respostas como: “Acho que mais pessoas da escola poderiam visitar, tinha que tem alguém que incentivasse e auxiliassem elas a irem.”; “Péssimo”; “Não, a escola não tem uma biblioteca apropriada para os alunos”; “Estrutura e atendimento péssimos.”; “Bem ruim”; “Boa, mas sem muita utilidade”; “Ruim”; “Acho pequena e precisa de mais variedades de livros”; “A estrutura é ruim, o mobiliário é bom e o atendimento também”; “Estrutura ruim n tem espaço, n tem nenhum tipo de atendimento, mobiliário até que com estrutura.”; “Precisa melhorar o atendimento a pessoa e a recepção.”; “Ruim”; “Bom, só deveria ser mais organizada”; “Pequena e não tem atendimento”; “É boa, mas não acessamos ela.”; “Ruim, sem espaço, sem bibliotecário”; “Acho um espaço bom, porém, acredito que deveriam liberar mais a ida no horário de recreio.”.

Essas opiniões demonstram uma visão crítica da realidade da EPNSG em relação à sala de leitura, que, anos atrás funcionava com maior espaço e maior organização numa sala embaixo da Igreja de Nossa Senhora da Glória, no entanto, sem nunca ter um atendente regular de fato, pois eram (e ainda são) os professores os responsáveis por levar os alunos até o espaço, indicar os livros e fazer o controle do empréstimo. A partir do momento em que a igreja solicita o espaço para fins eclesiais, a sala de leitura é transferida para um espaço apertado ao final do pátio, com proporções irregulares, sem ventilação e sem critério de organização das obras. Nesse local, são guardados também os livros didáticos e outros objetos, como alguns instrumentos da banda. Defendemos que a sala de leitura/biblioteca de toda escola deveria ser um espaço de livre acesso à comunidade escolar, que fomentasse a leitura e a pesquisa, contribuindo assim para a formação integral dos educandos.

Apenas 2 alunos (8%) relataram uma opinião positiva, mas sem muita criticidade: “Bom”; “Acho boa”. Somente 1 aluno não respondeu ao que se esperava, demonstrando incoerência em sua resposta: “Não é boa, mas também não é ruim”.

Colomer (2007, p. 118), na tradução de Laura Sandroni, destaca a relevância do contato físico com o livro: “se ter livros nas mãos e tempo para lê-los parece, sob todos os aspectos, uma condição imprescindível para formar leitores, há que começar a pensar em formas de organização que facilitem essa vivência alfabetizada”. E que melhor espaço nas escolas para fomentar essa vivência senão as salas de leitura/bibliotecas? Logo, os dados indicaram que a sala de leitura deveria ser um espaço pensado de modo articulado a todo o projeto de ensino.

A pergunta 16, sobre a frequência de visitas à sala de leitura, 88% disseram que não vão à biblioteca e 12% que vão uma vez ao mês, evidenciando, por motivos diversos, uma utilização muito aquém desse valioso espaço escolar público.

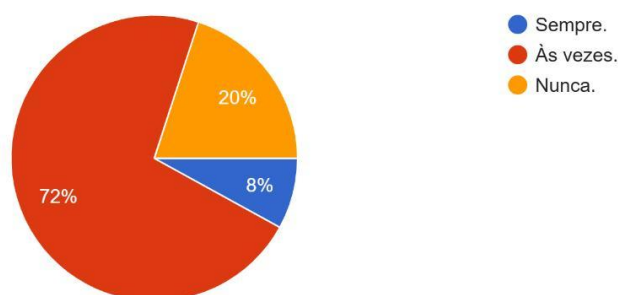
A pergunta 17, sobre o local de maior acesso aos livros, mostrou-nos que a maioria tem acesso aos livros em casa (68%), 28% em outros locais, como em livrarias ou pegando emprestado com alguém. Apenas 1 aluno (4%) indicou a biblioteca como o principal espaço de seu acesso a livros.

A questão 18, que se articula com as anteriores, aponta que 92% dos alunos nunca leram um livro da biblioteca da escola, ao passo que 8% disseram que, às vezes, leem.

A questão 19 indica-nos que 72% dos alunos já leram livros indicados por alguém, enquanto 28% não leram. A pergunta 20 indagava os alunos se seus professores dos anos anteriores indicavam livros literários para eles e sua turma. Dos 25 alunos, 92% disseram que sim e 8%, que não. Embora positivo, esses dados revelam, de acordo com a pergunta 19, que nem todos leram livros que os professores indicavam.

Gráfico 6 – A indicação literária do professor.

21) Quando seu professor indica algum livro, você se sente motivado?
25 respostas

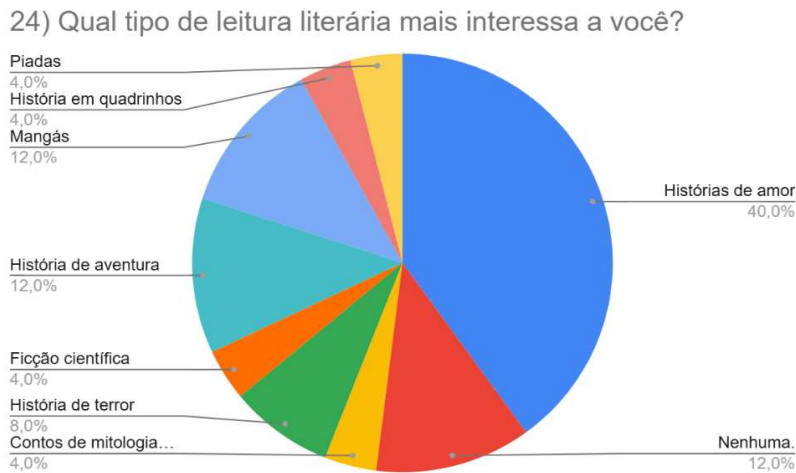


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A questão 22 perguntava se o aluno está lendo algum livro atualmente. Constatamos que 48% dos alunos não estão lendo nenhum livro atualmente. Dos 52% que disseram estar lendo um livro, alguns indicaram: a *Bíblia*, *A Culpa é das Estrelas*, *Minha história de amor com Chorão*, *O diário de Anne Frank*, *Sherlock Holmes: um estudo em vermelho*, *Amor e Azeitonas*, *Amor e Gelato* e *Fala, Lizzie!*

Sobre o livro preferido dos alunos (questão 23), os mesmos 48% indicaram que não possuem nenhum livro preferido, os demais indicaram a *Bíblia*, *Um Anjo de Quatro Patas*, *O diário de Anne Frank*, *A Princesa Apaixonada*, *Amor e Gelato*, *Harry Potter e as relíquias da morte* e *Fala, Lizzie!*

Gráfico 7 – Preferência de leitura literária.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A maioria dos alunos (40%) indicou livros de histórias de amor como os preferidos, mangás e história de aventuras ficaram em segundo lugar, com 12% cada, em terceiro lugar ficou a história de terror (8%), e com 4% cada os livros de piadas, histórias em quadrinhos, ficção científica e contos de mitologia. Três alunos (12%) disseram não ter nenhum tipo de leitura que mais lhes interessa.

Observamos, pelas respostas à questão 25, que 64% dos discentes disseram que já participaram de algum projeto de leitura na escola e 36% disseram que não. Ao serem perguntados se gostariam de participar de um projeto de leitura e escrita na escola (questão 26), 60% disseram que não gostariam e 40% disseram que sim.

Gráfico 8 – A autoavaliação da leitura literária.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

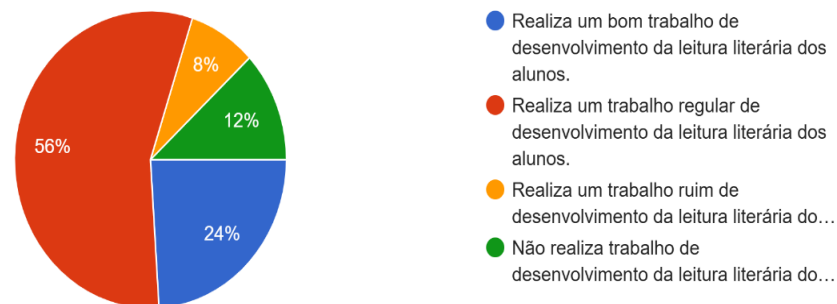
O gráfico acima apresenta-nos que a maioria dos alunos (48%) considera sua leitura de livros literários como boa, 4% como ótima, 24% e 12% como regular ou ruim, respectivamente, e 12% não têm opinião formada.

Os dados acima indicam, portanto, que menos da metade da turma considera sua leitura de textos literários como satisfatória. Logo, o desenvolvimento das habilidades de leitura literária a partir da metodologia do letramento literário mostrou-se pertinente, porquanto tal metodologia possibilita que a nossa proposta de letramento literário a partir do clássico greco-latino possa ser realizada tendo em vista as dificuldades e as percepções dos alunos, melhorando qualitativamente a leitura literária dos alunos.

Gráfico 9 – A atuação da escola acerca da leitura literária.

28) Sobre a leitura literária, você pensa que a sua escola:

25 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Sobre as atividades de leitura literária que a escola faz, apenas 24% consideram que a escola realiza um bom trabalho de desenvolvimento da leitura literária, demonstrando uma visão crítica dos alunos acerca da atuação da escola em relação à literatura, reforçando em nós ainda mais a necessidade de promover atividades de letramento literário com nossos alunos.

8. Metodologia

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é um programa de pós-graduação que visa ao aperfeiçoamento dos professores de língua portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, contribuindo para a formação continuada dos docentes, buscando-se melhorias na qualidade de ensino nos locais de atuação dos profissionais egressos do programa.

Diante dessa demanda, a qual envolve a relação entre o professor e os alunos, a pesquisa ora proposta será de natureza interpretativa e interventiva, com foco de investigação em um problema oriundo da sala de aula de língua portuguesa, no nosso caso, um problema especificamente relacionado ao letramento literário e linguístico de uma turma de 9º ano da Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória, localizada na rua Augusto Severo S/N, no bairro Morin, Petrópolis - RJ. Ressaltamos, porém, que os dados quantitativos revelados sobre a turma nos servem como suporte para as análises preliminares e finais, auxiliando-nos na interpretação dos dados.

De acordo com nossa realidade, escolhemos a pesquisa-ação, que, segundo autores, como Thiollent (2011),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo. (Thiollent, 2011, p. 20)

Sob essa perspectiva, aponta-se para uma metodologia de caráter participativo, em que todos os protagonistas da sala de aula (o professor-pesquisador e os alunos) possam estar envolvidos, tendo como objetivo a compreensão e resolução conjunta de um problema percebido nas aulas, como postula Thiollent (2011), ao afirmar que “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (p. 22). Com a pesquisa-ação, objetivam-

se mudanças na ação do professor-pesquisador perante suas próprias experiências pedagógicas diárias, bem como, em relação aos hábitos leitores dos alunos, oportunizando autoconsciência e autocrítica em relação ao próprio processo de leitura literária e expressão textual.

No caso deste projeto de pesquisa, busca-se melhorar o processo de leitura literária a partir de textos da Antiguidade Clássica por meio de algumas narrativas mitológicas ovidianas presentes em *Metamorfoses*, atuando de forma conjunta com os discentes, haja vista que estes trazem também conhecimentos de mundo e vivências leitoras, considerados extremamente relevantes para as etapas da pesquisa.

É importante neste momento destacar que a pesquisa-ação é uma maneira de aperfeiçoar práticas escolares, incluindo a própria expressão linguística, por meio dos conhecimentos teóricos, apresentando estratégias com potencial de modificar o processo de ensino-aprendizagem da literatura dita “clássica” no ambiente escolar, especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, optou-se pelo modelo de Engel (2000), em que o ponto de partida é a definição de um problema subjacente às aulas; o segundo momento da pesquisa-ação é o da pesquisa preliminar, levantando as necessidades dos envolvidos com a situação-problema; a terceira fase da metodologia refere-se à hipótese levantada frente às informações coletadas na pesquisa preliminar; as próximas etapas da pesquisa-ação, segundo Engel (2000), são de caráter interpretativo e interventivo, com: o desenvolvimento de um plano de ação; a implementação do plano de ação; a coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano; a avaliação do plano de intervenção; e a comunicação dos resultados.

9. A sequência básica de letramento literário e suas respectivas etapas

A proposta interventiva deste trabalho abordou, como explicitado anteriormente, quatro narrativas mitológicas ovidianas, a saber, “Píton” (Livro I, vv. 416-451), “Apolo e Dafne” (Livro I, vv. 452-567), “Aracne” (Livro V, vv. 1-145) e “Dédalo e Ícaro” (Livro VIII, vv. 183-235). Os referidos mitos possuem temáticas que dialogam com os alunos na faixa etária do nono ano, como aventura, romance, os ímpetus da juventude, entre outras leituras possíveis, tanto por meio de personagens masculinas

quanto por femininas, o que possibilita maior identificação por parte dos leitores adolescentes.

Nossa intervenção foi inspirada na Sequência Básica do Letramento Literário na Escola, elaborada por Cosson (2009), considerada por nós a mais adequada para ser trabalhada no Ensino Fundamental, constituída, originalmente, por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A adaptação da sequência básica para esta proposta interventiva incluiu, entretanto, um passo a mais, representado por um momento que denominamos “etapa de compartilhamento”, como forma de “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2009, p. 65). É nesse momento externo de interpretação que se percebe a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente da instituição escolar.

De modo semelhante, Colomer (2007) argumenta que:

[...] compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de algum livro em um momento determinado, como se conecta com sua tradição cultural. A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. (Colomer, 2007, p. 151)

É importante salientar que adotamos, em determinadas etapas de nossa sequência básica, a leitura protocolada como uma importante ferramenta de interação e diálogo dos discentes com o texto, com os colegas e o professor.

A leitura protocolada, consoante Coscarelli (1996), tem a finalidade de fazer pausas estratégicas para melhor compreensão do texto que se está lendo. Algumas questões/atividades foram elencadas a fim de compreendermos melhor o que já foi lido e/ou antecipar o que poderia vir posteriormente durante a leitura. Conforme a autora, podem ser feitas

[...] várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso, o aluno tem que ter entendido o que foi lido, e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto. (Coscarelli, 1996)

Para a pesquisadora, fazer perguntas inferenciais é uma maneira de estimular o leitor a interagir com o texto de modo mais profundo, realizando diversas analogias, o que possibilita múltiplas leituras, algo que perguntas meramente objetivas costumam não promover.

Coscarelli (1996) segue afirmando que quem não faz inferências não lê adequadamente e que o leitor proficiente sabe fazer variados tipos de inferências que o texto escrito requer.

Pereira e Batista (2022) também nos acrescentam que

[...] a prática da pausa protocolada pode ser feita com qualquer tipo de texto e por meio dela pode-se trabalhar a produção de inferências em relação ao significado do que vai ser dito. Essa prática evidencia o fato de que os textos são construídos dentro de uma estrutura previsível e padronizada, ou seja, cada tipo de texto segue um padrão estrutural previamente determinado. A autora ressalta que é interessante mostrar que essa estrutura existe e pode ser usada para criar expectativas do que se espera encontrar em cada parte do texto e, além disso, ter a consciência dessa estrutura tende a refletir positivamente no(a)s aluno(a)s tanto no momento em que estiverem lendo quanto durante sua produção de texto. (Pereira; Batista, 2022, p. 138)

Portanto, as estratégias de leitura protocolada nas atividades de letramento literário permitiram que os alunos compartilhassem os conhecimentos apreendidos durante a leitura e ouvissem o que os outros tinham a dizer.

Consideramos que as interpretações dos leitores são, muitas vezes, distintas, e, por isso, a leitura protocolada é um eficiente instrumento de promoção da discussão das ideias do texto e da interpretação coletiva, valorizando cada leitura e cada recepção.

9.1 A motivação

A motivação é o primeiro passo proposto por Cosson (2009) em sua sequência básica. As atividades propostas devem ter, segundo ele, a finalidade de preparar o aluno para a leitura, aproximando-o do texto, por meio da antecipação temática e da exploração da estrutura do texto, envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. Destacamos que as atividades propostas sucintamente no quadro a seguir podem ser conferidas, na íntegra, em nosso Caderno Pedagógico.

Quadro 1

Atividades para o momento da motivação
<p>1. Apresentação de dois episódios da série “<i>Grandes Mitos Gregos</i>”: <i>Zeus e a conquista do poder</i>”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-1nqbN3aLWI, que apresenta, de acordo com a mitologia grega, a origem de todo o universo até a conquista de Zeus, e “<i>Prometeu: O rebelde do Olimpo</i>”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=OWY4PxmexV8, o qual se inicia com a história dos Titãs, de alguns deuses e da humanidade com suas tragédias e deleites.</p> <p>Esses vídeos têm a função de ambientar o aluno quanto às narrativas mitológicas presentes nas <i>Metamorfoses</i>.</p>
<p>2. Roda de conversa sobre os vídeos vistos, buscando perceber as possíveis leituras dos alunos acerca das temáticas, dos personagens, etc.</p>
<p>3. Pesquisa individual sobre mitos e roda de conversa sobre a sua função nas sociedades antigas e na contemporaneidade.</p>
<p>4. Confeção de uma tabela em papel kraft da correspondência entre os principais deuses e heróis gregos e romanos, com seus principais símbolos e atributos, para exposição no mural da sala. Observação: como a obra <i>Metamorfoses</i> segue a nomenclatura latina, é importante que os alunos façam essa pesquisa a fim de se familiarizarem com os nomes latinos, podendo eles acessar os principais nomes a qualquer momento na sala de aula.</p>

Fonte: o autor (2025).

9.2 A introdução

Nesta etapa, propiciamos o primeiro contato dos os alunos com a obra, apresentando-a de forma sucinta, destacando apenas as informações mais relevantes, como a apresentação da capa, da contracapa, da orelha direita e esquerda

da edição escolhida e do autor. É essencial, nesse momento, a realização de sondagens acerca das expectativas e hipóteses dos alunos sobre a obra. Para Cosson (2009),

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão. (Cosson, 2009, p. 60)

Quadro 2

Atividades para o momento de introdução à obra <i>Metamorfoses</i>
1. Leitura da capa, enfocando o título <i>Metamorfoses</i> . Neste momento, perguntar aos alunos o que eles entendem ao ouvirem/lerem a palavra metamorfose para, a partir dessa resposta, levantarmos hipóteses sobre o teor temático da obra.
2. Leitura dos demais elementos paratextuais da obra: contracapa, orelhas, trechos do prefácio, juntamente com questionamentos sobre eles.
3. Aula expositiva sobre o autor, Ovídio, abordando sua vida, obras e sua importância para a literatura e a cultura em geral.

Fonte: o autor (2025).

9.3 A leitura

Essa etapa é a mais importante para o processo de letramento, pois, para Cosson (2009), é no ato da leitura que a experiência literária, de fato, acontece. Neste momento, ainda segundo o autor, é necessário haver um acompanhamento do professor junto aos alunos, com o objetivo de levá-los a superar suas dificuldades durante o processo de leitura e manter o foco nos seus objetivos.

Cosson (2009) ressalta a importância de serem feitos intervalos de leitura de acordo com a extensão da obra, tendo a finalidade de diagnosticar as etapas da decifração no processo de leitura. Nesses intervalos, o professor deve resolver problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional, além de dirimir outras dificuldades que possam surgir, incluindo ajustes em relação às expectativas

levantadas e à própria interação com texto. Para o pesquisador, os intervalos podem ser “o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (Cosson, 2009, p. 64).

Quadro 3

Atividades para o momento de leitura
1. Leitura de reconhecimento de cada narrativa mitológica, de modo silencioso.
2. Ao final de cada texto lido, fazer o seu “ <u>diário de leituras</u> ”, anotando suas aprendizagens, suas dúvidas para serem compartilhadas posteriormente, seus sentimentos e reflexões sobre os temas e as ações da narrativa, as conexões que você fez com outros textos, histórias, jogos e obras artísticas.
3. Releitura oral ou expressiva das narrativas, feita pelo professor ou pelos alunos em forma de jogral, usando a leitura protocolada, por meio de pausas estratégicas, com fins de proporcionar aprendizagem durante as trocas entre os leitores.

Fonte: o autor (2025).

9.4 A interpretação

Esta etapa está relacionada aos sentidos estabelecidos pelo leitor ao processar o texto, por meio das inferências e do conhecimento de mundo. Em nosso trabalho, as atividades de interpretação, que podem ser orais e/ou escritas, ocorrerão sempre após a leitura protocolada de cada narrativa. Buscamos, com as diversas atividades, que os alunos apreendam o sentido global das narrativas mitológicas selecionadas (Cosson, 2009), confirmando ou refutando as hipóteses levantadas durante a leitura.

Por meio da interpretação o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. (Cosson, 2009, p. 40-41)

Cosson (2009) difere dois tipos de interpretação, os quais são complementares um ao outro. Inicialmente, para o pesquisador, a interpretação se dá numa esfera textual interior, na qual o leitor visa compreender os significados dentro da própria obra, sem recorrer a fatores externos. Posteriormente, a interpretação extrapola o texto, associando-o a diversos fatores, sejam eles históricos, sociais e culturais, sempre pautados na experiência única de cada leitor. Na interpretação exterior, o leitor estabelece conexões com outros textos, conhecimentos e experiências, analisando os impactos da obra na sociedade.

Para Oliveira e Antunes (2013), as atividades desse momento são extremamente relevantes para a verificação dos objetivos estabelecidos com a leitura. Segundo as autoras,

O momento pós-leitura é muito importante, pois proporcionará ao professor subsídios para verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o lugar em que se passa a história, se tiveram uma percepção crítica dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um relato da história lida. (Oliveira; Antunes, 2013, p. 78 - 79)

A seguir, trazemos algumas atividades que podem ser realizadas com os alunos no momento de pós-leitura. As atividades de nossa sequência didática estão presentes em nosso Caderno Pedagógico.

Quadro 4

Atividades para o módulo de interpretação das narrativas mitológicas	
Narrativas mitológicas	Atividades:
“Píton”	De acordo com Cosson (2009), pode ser feita a construção de um novo final; o relato da história em outro gênero textual; caracterização dos personagens; identificação da temática; estabelecimento de semelhanças com outras histórias, reais ou ficcionais, da atualidade; roda de conversa; confirmação ou refutação das hipóteses; entre outras.
“Apolo e Dafne”	
“Dédalo e Ícaro”	
“Aracne”	

Fonte: o autor (2025).

9.5 A etapa de compartilhamento

Nesta etapa final da proposta interventiva, foi feita a produção de uma gincana mitológica com o objetivo de construir e consolidar as aprendizagens de forma mais lúdica e socializá-las, estimulando a cooperação, a integração e também favorecendo a expressão linguística e artística dos discentes. Nossa gincana mitológica foi a culminância de nosso projeto, apresentando várias atividades que incluíram diversos gêneros e suportes textuais, tais como jogos, charadas, encenação teatral, notícia, júri simulado, entre outros. Também foram propostas outras atividades artísticas, como pintura, desenho, escultura, etc., relacionadas aos temas das narrativas mitológicas estudadas, mas também a outras da mitologia greco-latina, a fim de contribuir para a ampliação do repertório dos estudantes.

Destacamos que a partir de nossa ação pedagógica, estruturada na perspectiva da Sequência Básica do Letramento Literário na Escola, elaborada por Cosson (2009), novas etapas do projeto de pesquisa foram realizadas, como veremos mais adiante. Tais etapas já estavam previstas no modelo metodológico de Engel (2000), como a coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação da ação pedagógica, a avaliação do plano de intervenção e a comunicação dos resultados.

10. Resultados e análises das atividades de leitura literária

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados e as respectivas análises das atividades de nosso projeto de letramento literário, desenvolvido com a turma 901 da Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória, durante os meses de agosto a novembro de 2025. As propostas de atividades podem ser conferidas na íntegra em nosso Caderno Pedagógico, intitulado “*Metamorfoses na sala de aula do Ensino Fundamental II: práticas de leitura literária para a formação leitora e linguística*”.

Começaremos nossa exposição analisando os resultados da etapa denominada “Motivação”; em seguida, passaremos à apresentação e análise das atividades das etapas de “Introdução”, “Leitura e interpretação” e “Compartilhamento”. Posteriormente, passaremos à análise do questionário final realizado pelos alunos após a intervenção pedagógica, a partir do qual buscaremos perceber, também, os impactos do projeto entre os estudantes, analisando as suas experiências de leitura, seus avanços e/ou mudanças, relacionando-os sempre à nossa hipótese de pesquisa.

10.1 Análise da etapa de motivação

Nesta etapa, conforme apontado no capítulo anterior, o objetivo é preparar o aluno para a leitura, aproximando-o do texto, por meio da antecipação temática e da exploração da estrutura do texto, envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade.

Posto isso, na motivação, os alunos assistiram aos vídeos sugeridos *Grandes Mitos Gregos: Zeus e a conquista do poder*, criado por François Busnel, e *Prometeu: O rebelde do Olimpo*, disponíveis gratuitamente no Youtube. Na roda de conversa que fizemos a partir dos vídeos, eles trouxeram percepções interessantes acerca das personagens, como a semelhança entre deuses e humanos em relação às atitudes, que podem ser positivas ou negativas.

Uma aluna fez muitas associações das histórias representadas nos vídeos com as que estão presentes na literatura bíblica, como a criação do homem, a comparação de Pandora a Eva, a punição da humanidade por cometer um erro “pecado” contra Deus, a citação da deusa Diana dos Efésios pelo apóstolo Paulo (referindo-se à deusa Ártemis, irmã de Apolo), etc. Nesse momento, um aluno lembrou-se da personagem Diana Prince, do filme *Mulher-Maravilha*, perguntando se havia ligação entre elas ou não, o que demonstrou sua capacidade de associação temática e valorizou seus conhecimentos prévios relacionados ao tema.

Perguntamos se os estudantes conheciam séries, filmes, livros e jogos com temas mitológicos. Apenas 2 participantes afirmaram não conhecer nenhuma obra cultural com temáticas mitológicas, ao passo que obtivemos 23 respostas positivas, nas quais apareceram frequentemente o filme *Hércules*, o jogo eletrônico *God of War* e a série literária e fílmica de *Percy Jackson*.

Os alunos comentaram que os mitos trazem explicações para aquilo que antes não tinha explicação científica. Alguns relataram que os mitos estão mais relacionados à fruição literária, com foco, ao nosso ver, no deleite e no divertimento do leitor/ouvinte.

Ao elaborarem o quadro com a correspondência dos nomes dos deuses e heróis gregos e romanos, diversos alunos se surpreenderam com determinadas ocorrências, pois pensavam que se tratava de personagens totalmente distintas, como, por exemplo, se Zeus e Júpiter não tivessem qualquer relação entre si.

Como previsto, nossos alunos estavam muito mais familiarizados com a nomenclatura grega, o que justifica essa atividade como forma de letramento dos

alunos, os quais agora estão constantemente acessando o quadro quando há alguma dúvida acerca das personagens elencadas.

Figura 4 – Quadro de correspondência dos deuses gregos e romanos.

Deus grego	Deus romano (latino)	função/atributo Principal
Zeus	Júpiter	Deus do céu, da chuva e do trovão
Hera	Juno	Deusa do casamento e da família
Poseidon	Netuno	Deus do mar e dos terremotos
Hades	Plutão	Deus do mundo dos mortos
Atena	Minerva	Deusa da sabedoria e da estratégia
Ares	Marte	Deus da guerra
Afrodite	Vênus	Deusa do amor e da beleza
Apolo	Apolo	Deus do sol, da música e da poesia
Artemis	Diana	Deusa da caça e da lua
Hermes	Mercúrio	Deus do comércio, viagens e mensagens dos deuses
Deméter	Ceres	Deusa da agricultura e dos cereais
EROS	CUPIDO	Deus do amor

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Apresentamos a narrativa mitológica *Eco e Narciso*, adaptada por Machado (2011). Fizemos a leitura protocolada do texto, analisando as características e os elementos da mitologia presentes nessa narrativa. Os alunos perceberam como o mito lido explica a origem de um fenômeno natural, o eco. Muitos comentaram a respeito da atitude da deusa Juno com a ninfa Eco, considerando-a extremamente severa e desproporcional.

Em sequência, ouvimos a canção *A face de Narciso*, de Jorge Vercillo, analisando com atenção a letra, que busca, poeticamente, responder à indagação “O que é o amor?”. Pedimos aos alunos que discutissem e respondessem acerca de quais elementos da letra faziam referência direta ao mito de Eco e Narciso. Os alunos relataram o próprio nome da canção, mas também fizeram referência às atitudes de Narciso, destacando os versos “Altruísmo em nós/Ou apenas auto-adoração?” e “Face de Narciso por capricho se espelhou”.

Após a atividade com a letra da canção, lemos mais dois textos, agora de caráter científico. O primeiro é uma explicação da Física sobre o eco como a

propagação do som até o ouvido; o segundo, um texto da Botânica sobre a flor chamada narciso. Perguntamos aos alunos qual a finalidade comunicativa desses textos e qual seria a diferença entre eles e a narrativa *Eco e Narciso*. Os discentes relataram que a narrativa mitológica é uma explicação simbólica da origem do eco, com uma linguagem mais emotiva, ficcional e figurativa, ao passo que os outros textos têm uma linguagem mais técnica, literal, objetiva e informativa.

Almejamos com essa atividade auxiliar os alunos a diferenciar as características do texto literário e do não literário, inclusive em relação aos seus propósitos distintos (informar, descrever, entreter, divertir, promover reflexão sobre atitudes e valores humanos, etc.).

Dando continuidade às atividades de motivação, apresentamos à turma mais duas narrativas mitológicas: *A criação do mundo segundo os yorubás*, de origem yorubá, e *O mito indígena do Sol*, pertencente à tradição oral da tribo Tucana, que vive no vale do Rio Solimões, no Amazonas. Com essas leituras, tivemos o objetivo de discutir com os alunos sobre a presença de mitos entre diversos povos e culturas, evidenciando que todos eles têm seus mitos e seus próprios clássicos.

Ressaltamos com eles que, muitas vezes, as narrativas circulam entre diferentes culturas, com algumas adaptações, o que demonstra a ideia de interculturalidade dessas narrativas.

Ao final desta etapa, preenchemos juntamente um quadro-síntese com as características e elementos das narrativas mitológicas, além de revisarmos aspectos da sequência narrativa. Produzimos, a partir das respostas contidas no quadro-síntese, o texto coletivo *Para ficar na memória*, o qual podemos conferir a seguir:

“Por meio da atividade realizada, percebemos que as narrativas mitológicas se originam da tradição oral, criadas para explicar o mundo, a origem e o destino da humanidade, os fenômenos da natureza, a morte e os sentimentos, etc.

Elas possuem uma sequência (introdução, conflito, clímax e desfecho) e, também, os elementos: espaço, tempo e personagens. Dentre as personagens míticas, destacam-se os heróis (exemplos de superação e perfeição moral) e os seres sobrenaturais (deuses, monstros etc.).

Desse modo, as principais características desse gênero são:

- sequência narrativa;

- presença de seres extraordinários, heróis, divindades, monstros, etc;
- explicação de um fenômeno, da origem de determinados seres, de lugares e costumes;
- narração no passado”.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

10.2 Análise da etapa de introdução

Nesta etapa, os alunos iniciaram o contato com a obra *Metamorfoses*, publicada pela Editora 34. Destacamos informações mais objetivas, como a apresentação da capa, da contracapa, da orelha direita e esquerda da edição escolhida e do autor. Como veremos adiante, nas atividades desta etapa, iniciaram-se as sondagens acerca das expectativas e hipóteses dos alunos sobre essa obra ovidiana.

Começamos apresentando a obra à turma, fazendo-a circular por toda a classe. Os alunos puderam manusear o livro, fazer algumas leituras iniciais, buscando, inclusive, obter informações sobre quais mitos estariam presentes nele, consultando, para isso, o índice temático presente ao final da obra, nas páginas 901 a 906. Alguns alunos demonstraram interesse pelo “Mapa geral”, com partes da Europa, Ásia e África, e pelo “Mapa das regiões gregas”, respectivamente encontrados nas páginas 898-899 e 900.

Figuras 5 a 7 – Primeiro contato com a obra.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Depois do primeiro contato com a obra, alguns alunos acharam interessante, nas suas palavras “estranho”, que uma obra de mais de dois milênios ainda estivesse em circulação na contemporaneidade. Comentamos que muitas obras que consideramos clássicas são milenares e estão em plena circulação na atualidade, influenciando a cultura e a sociedade.

Após nossa fala, os alunos sugeriram, como exemplo, a própria *Bíblia*, a *Ilíada*, a *Odisseia* e o *Alcorão*. Um aluno, que gosta de história antiga, perguntou a respeito dos textos da filosofia grega, citando os filósofos Platão e Aristóteles. Neste momento, o professor comentou acerca das obras *A República* e a *Póetica*, de Platão e Aristóteles, respectivamente, as quais influenciaram grandemente o pensamento ocidental, sendo estudadas em diversas áreas do conhecimento.

Em seguida, perguntamos aos alunos se eles sabiam o que é uma metamorfose. A maioria respondeu afirmativamente, indicando como respostas possíveis as palavras mudança, mutação e transformação em diversos seres.

A partir da leitura do título *Metamorfoses*, solicitamos que os estudantes levantassem hipóteses sobre o teor temático da obra. Relatamos a seguir algumas das hipóteses trazidas, muitas delas frequentes em respostas de diversos estudantes: “Diversas mudanças nos personagens”; “A obra deve falar das transformações do mundo”; “Transformações dos seres humanos e do mundo”; “Mudanças no nosso planeta e na nossa vida”; “Pessoas mudando, tipo o homem que vira barata”; “Nossas mudanças físicas e de opiniões”; “Mudanças no planeta, climáticas, evolução, etc.”; “Mudanças marcantes na vida de personagens”.

Ao serem perguntados se conheciam outra obra cultural em que ocorra a palavra metamorfose, a maioria (16 ocorrências) respondeu que não, mas alguns trouxeram as seguintes obras: a canção “*Poesia Acústica #6 Era uma Vez*” (5 ocorrências); “*Metamorfose ambulante*”, de Raul Seixas (3 ocorrências); “O livro *A metamorfose*, de Franz Kafka” (1 ocorrência).

A próxima questão indagou os alunos a respeito de quem teria sido Ovídio e em que época ele escrevera a obra. Do total, 21 alunos afirmaram não saber, no entanto, 4 alunos aproximaram-se da resposta “correta”: “Ele era um historiador antigo, da Grécia ou de Roma”; “Um cientista de um passado remoto”; “Cientista ou historiador da Roma Antiga”; “Ele era um historiador da Roma Antiga”.

Comentamos que a obra com a qual trabalharíamos era uma edição bilíngue, sendo uma das línguas o português. Pedimos que eles levantassem possibilidades sobre qual seria a outra língua e 18 alunos responderam que era o latim, talvez por terem lido alguma parte dos textos em latim ao manusear a obra anteriormente. Cinco alunos disseram ser o grego e dois alunos não responderam a essa questão.

Partimos para a leitura da contracapa e, após ela, perguntamos aos alunos a respeito da função do texto presente nela, identificada rapidamente por todos os alunos, que disseram que a função é introduzir a obra, como numa sinopse, para atrair o leitor, despertando nele curiosidade para lê-la. Uma aluna perguntou a respeito da numeração que está presente na contracapa, por isso aproveitamos para informá-las sobre o código de barras, o ISBN (International Standard Book Number) e o nome da editora, dados esses importantes para o mercado editorial.

Explicamos aos alunos o que seriam os marcadores de opinião (muito frequentes no texto da contracapa lida), os quais são palavras ou expressões que revelam o ponto de vista e a avaliação de quem fala ou escreve sobre determinado assunto. Posto isso, solicitamos que os alunos lessem novamente o texto, destacando os marcadores de opinião que eles encontrassem e indicassem a que eles se referiam. Os alunos destacaram facilmente inúmeros marcadores de opinião – grande, verdadeiro, obra máxima, maestria, singular, entre outros – e responderam que esses marcadores evidenciavam uma crítica positiva acerca da obra *Metamorfoses*. Um aluno ressaltou que a obra deveria ser realmente muito importante, pois o texto dizia que ela inspirou inúmeras obras culturais, como poemas, romances, esculturas e músicas.

Ao final das atividades com a contracapa, indagamos os alunos se eles ficaram menos ou mais interessados pela leitura da obra após fazerem essa leitura. Dos 25 alunos, 10 (40%) afirmaram que não se interessaram mais, 12 (48%) disseram que tiveram maior interesse de realizar a leitura e 3 (12%) que o interesse não aumentou nem diminuiu.

Fizemos, na aula posterior, a leitura dos textos presentes nas orelhas direita e esquerda da obra. Buscamos, por meio das atividades propostas, auxiliar os alunos a perceber que os textos entre aspas eram citações de importantes personalidades de diversas áreas da cultura sobre as *Metamorfoses* de Ovídio. A partir da leitura dessas citações e da pesquisa que eles realizaram acerca de seus autores, os estudantes perceberam a relevância das *Metamorfoses* para diversas áreas artísticas, em diferentes épocas.

Logo após assistimos à entrevista feita ao professor Dr. Alexandre Hasegawa, da USP, o qual faz uma apresentação de Ovídio e de suas principais obras, destacando as *Metamorfoses*. Tivemos neste dia dificuldades para que os alunos mantivessem atenção ao conteúdo do vídeo, pois o som da TV não era de qualidade e havia outras programações na escola, as quais provocaram muito barulho e conseqüente dificuldade de concentração de todos. Solicitamos, por isso, que assistissem à entrevista novamente em casa, o que foi feito por uma grande parte da turma.

Em continuidade, apresentamos um trecho do prólogo da obra tanto em latim quanto em português, o que foi, ao nosso ver, significativo, pois os alunos puderam perceber muitas palavras que estão relacionadas quanto à sua origem, possuindo,

segundo eles, o mesmo “radical” (conteúdo que é trabalhado no nono ano). Dias depois, uma aluna, que faz parte do coral de meninas da UCP, trouxe-nos uma partitura da música que estava ensaiando no coro “*Verbum caro*”, dizendo que se lembrou de mim porque estava em latim.

10.3 Análise das etapas de leitura e interpretação

Este momento é, a nosso ver, o mais importante das atividades de letramento literário, pois, conforme Cosson (2009), é no ato da leitura que a experiência literária, de fato, acontece. Acompanhamos de perto os estudantes no seu percurso de leitura e interpretação, sempre atentos para auxiliá-los a superar suas dificuldades durante todo o processo.

No decorrer da leitura das narrativas mitológicas ovidianas selecionadas, realizamos alguns intervalos, sempre com a finalidade de diagnosticar as etapas da decifração no processo de leitura. Nesses intervalos, baseados no que prescreve Coscarelli (1996), buscamos resolver problemas ligados ao vocabulário, à sintaxe do texto e à sua estrutura composicional, além de dirimir outras dificuldades que surgiram durante a leitura, como ajustes em relação às expectativas levantadas e à própria interação com texto, como o próprio Cosson (2009) sugere.

Gostaríamos de ressaltar que demos destaque à leitura que os estudantes fizeram do texto clássico ovidiano, não pretendendo recuperar o sentido “original” do texto em sua escritura, mas dando foco à renovação de sentidos que os clássicos promovem nos seus leitores de cada época, reinterpretando-os e renovando-os continuamente. Para isso, baseamo-nos em teóricos como Martindale (2006), Hardwick & Stray (2008) e Trevizam & Prata (2023), que evidenciam que toda leitura – no nosso caso, do clássico ovidiano – é, inevitavelmente, um ato de recriação.

A partir destas etapas, as atividades de leitura literária foram realizadas em seis grupos, sendo 5 grupos com quatro discentes e um grupo com 5 discentes, totalizando, assim, o número de alunos envolvidos no projeto, 25 discentes, os quais, para mantermos o sigilo na análise, utilizaram letras para se identificar durante as atividades, como uma espécie de pseudônimo. Escolhemos fazer as atividades em grupo, pois acreditamos que elas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, indo além da simples realização de tarefas em conjunto, visto que tal modelo contribui de forma significativa para o

desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Percebemos que, ao trabalhar em equipe, nossos alunos são estimulados a dialogar, respeitar os diferentes pontos de vista e tomar decisões coletivas, habilidades essas consideradas essenciais para a vida em sociedade, tudo de forma colaborativa e empática, como preconiza a própria BNCC (2018) em suas Competências Gerais.

Defendemos, também, que o trabalho em grupo permite que os estudantes reconheçam suas próprias potencialidades e limites, fortalecendo a autoconfiança e o senso de pertencimento.

Ao professor coube, nesse contexto, assumir o papel de mediador, orientando os alunos e estimulando um pensamento mais crítico e criativo. Posto isso, apresentaremos, nas subseções seguintes, os resultados obtidos nas etapas de leitura e interpretação, segundo a metodologia pedagógica optada para nosso trabalho, inspirada em Cosson (2018).

10.3.1 Atividades e comentários da narrativa “Píton”

Ao serem perguntados, no momento de leitura prévia do texto, sobre o que o título “Píton” sugere, 5 grupos relacionaram-no à espécie de uma cobra ou serpente, ao passo que, em 1 grupo, os alunos responderam que o título não sugeria nada. Em relação ao conteúdo, todos os grupos fizeram alguma relação com a mitologia acerca da origem de animais, especificamente as “cobras”.

Após a leitura protocolada da narrativa, 1 grupo apenas relatou dificuldades em relação ao nível de linguagem empregado no texto, dizendo que “Tiveram algumas palavras que não estão no nosso vocabulário”. Os demais grupos não apontaram dificuldade; resultado, ao nosso ver, da própria leitura protocolada por meio da mediação do professor, que sanava as dúvidas, inclusive vocabulares e sintáticas, durante as pausas estratégicas.

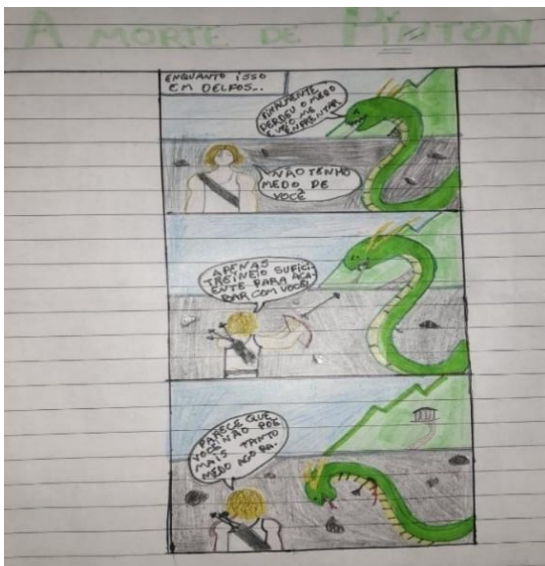
Perguntamos aos alunos acerca dos elementos presentes no texto característicos de uma narrativa mitológica e obtivemos variadas perspectivas, como “Coisas irreais, mitológicas. Presença de criaturas mitológicas e deuses (Apolo)”; “Os nomes de deuses”; “Coisas irreais, jogos sagrados, origem divina e presença de deuses”; “Que os animais vieram do barro”; “Coisas irreais, cientificamente impossíveis, presença de deuses e criaturas mitológicas e tentativas de explicar origens”; “Presença de deuses, criaturas, conflitos e heróis”. Podemos perceber que

todos os grupos apontaram elementos característicos dos mitos. Alguns grupos apontaram a questão de “coisas irreais”, ainda fazendo uma relação muito dicotômica “MITO” X “RAZÃO”. Todos os grupos disseram que a narrativa explicava a origem de certos animais e da própria serpente Píton.

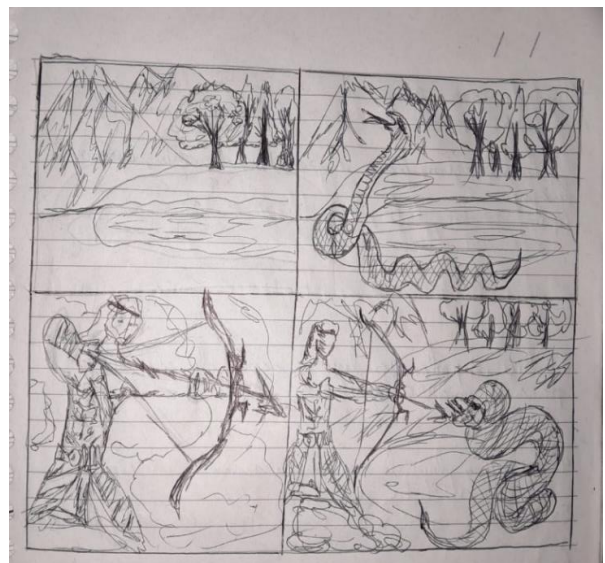
Ao serem solicitados que elaborassem uma manchete a respeito da vitória de Apolo sobre Píton, obtivemos interessantes textos, bastante coerentes e adequados à estrutura, estilo e composição das manchetes: “Do caos à ordem: Apolo vence Píton e traz a paz de volta!”; “Deus Apolo traz a paz depois de derrotar a caótica Píton”; “A grande vitória do deus Apolo sobre a cobra Píton”; “Píton acaba de ser derrotada pelo deus Apolo”; “Apolo mata cobra que assombra a vizinhança apenas com flechadas”; “Atenção, o deus Apolo acaba de matar a serpente Píton”.

Solicitamos, como atividade final, que os alunos produzissem tiras a fim de representar algo relacionado à narrativa, as quais estão disponibilizadas a seguir.

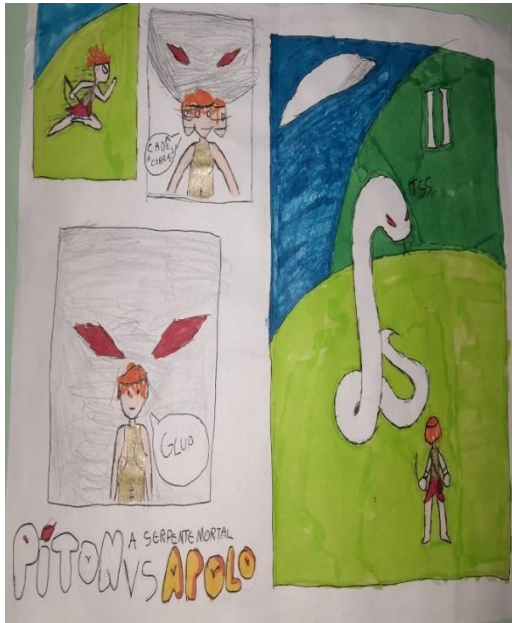
Figuras 8 a 13 – Tiras de Apolo e Píton.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



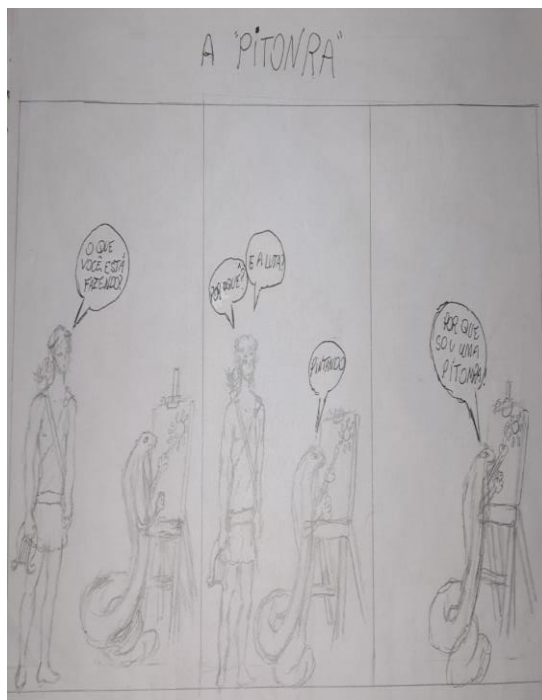
Fonte: dados da pesquisa (2025).



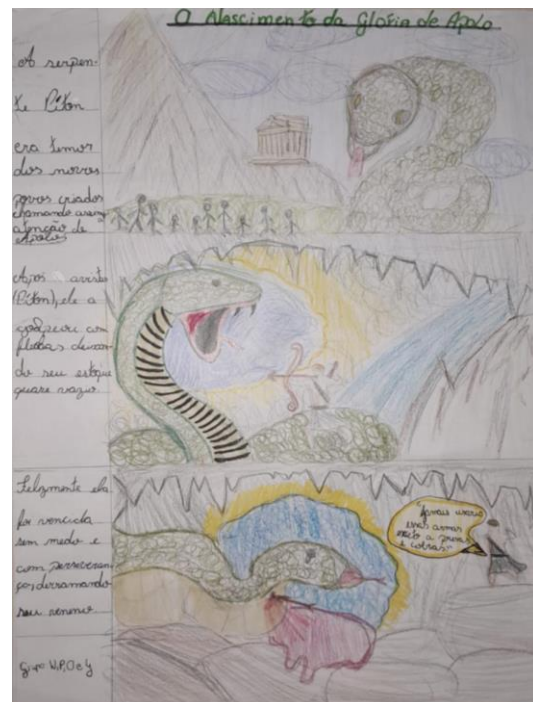
Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

10.3.2 Atividades e comentários da narrativa “Apolo e Dafne”

Destacamos que a partir deste momento, uma aluna foi transferida de turma, diminuindo, assim, para 24 o número de discentes que continuaram participando do projeto.

Fizemos a leitura protocolada da narrativa, recorrendo, algumas vezes, ao *Dicionário da Mitologia Grega*, de Pierre Grimal (1993), para fins de pesquisa. Os alunos, inicialmente, não demonstraram tanto interesse, relatando que era uma narrativa mais longa, que poderia ser desinteressante. Um aluno relatou, na primeira pausa protocolada, que era uma história de amor como qualquer outra. No entanto, ao perceberem a perseguição de Apolo a Dafne, houve uma mudança de interesse nos alunos.

Percebemos uma espécie de incômodo dos alunos durante os momentos mais impactantes da narrativa. Ao darmos a palavra aos discentes, muitos deles comentaram, indignados, acerca da atitude machista e soberba de Apolo, segundo sua leitura. Também relataram que, na realidade, Dafne ficou prisioneira de si mesma para sempre, deixando de viver plenamente suas escolhas e vida, estando para sempre atrelada a Apolo, assim como acontece com algumas pessoas na “vida real”. Uma aluna disse que a coroa de louros era um sinal de que foi Apolo quem triunfou, não Dafne.

Iniciamos as atividades da sequência em pequenos grupos, de quatro e cinco pessoas. Foi pedido que fizessem a caracterização física e psicológica de Apolo e Dafne. Os grupos, basicamente, relataram as seguintes características. Apolo: loiro, forte, com muito ego, corpo bonito, arrogante, egocêntrico, soberbo, apaixonado; obsessivo. Dafne: determinada, bela, pura, corajosa, independente, atraente e desapegada, frágil psicologicamente.

Os alunos destacaram, na questão seguinte, a atuação de Cupido para o desenrolar da narrativa, evidenciando que, embora as flechas do amor e do desamor tenham sido destinadas a Apolo e Dafne, respectivamente, as escolhas das ações e suas consequências são de ordem pessoal. Dessa maneira, percebemos que os discentes não justificaram as atitudes negativas de Apolo porque ele amava Dafne. O sentimento de vingança de Cupido também foi algo relatado, pois atingiu uma pessoa que não estava envolvida no conflito dos deuses: a ninfa Dafne. Um grupo relatou que por Apolo ter sido soberbo e irônico com Cupido, este quis diminuir o ego de Apolo.

Em seguida, os alunos comentaram como os deuses greco-latinos se assemelham aos seres humanos, na forma de sentir, agir, podendo ser bons, maus, vingativos, orgulhosos, justos, em tudo semelhante a nós.

Sobre a atitude de Peneu, pai da Ninfa, ao lhe pedir um genro e netos, obtivemos um olhar bastante crítico, principalmente das meninas. Disseram que esse

pedido revela como as mulheres eram vistas apenas como procriadoras, devendo se casar e levar a vida que o marido quisesse. Algumas meninas comentaram que essa visão ainda é presente na atualidade, pois muitos pais desejam esse perfil tradicional para suas filhas. Nesse momento, uma aluna relatou que, mesmo com muitos avanços na sociedade, muitas questões continuam as mesmas, reforçando a necessidade de todos refletirem sobre isso. Solicitamos que os meninos participassem dessa discussão; os que optaram por falar reafirmaram as falas anteriores, sem trazer outras questões para o debate iniciado.

Ao discutirem sobre a fala de Peneu “Com teu voto contende a tua beleza”, os estudantes fizeram uma relação com a atualidade, evidenciando que, muitas vezes, as mulheres sofrem assédio simplesmente por serem o que são, pelo vestir, pelo jeito de falar, etc. Um aluno afirmou que nada pode ultrapassar o direito de escolha de uma pessoa. Um grupo comentou que Peneu quis dizer que era “um desperdício sua filha não se relacionar com um homem tendo esta beleza” (ressalta-se que o grupo não concorda com esse posicionamento).

A partir da fala de Apolo “Eu tenho o amor como causa de perseguição”, os alunos concordaram, de forma unânime, que deve haver limites para tudo, que inclusive o amor não pode justificar todas as ações, pois do contrário, as relações não ficam saudáveis, tornam-se obsessivas.

Os alunos destacaram que as estratégias que Apolo utilizou são muito parecidas com as de pessoas assediadoras e abusadoras. Primeiramente tecem elogios às pessoas de seu interesse, depois tentam se autopromover, destacando suas importâncias e qualidades e, ao final, caso não obtenham “sucesso”, começam uma perseguição violenta por diversos meios, tanto reais quanto virtuais hoje em dia.

Nas discussões seguintes, foi trazido à tona pelos estudantes que, na realidade, muitas meninas e mulheres vivem situações semelhantes à de Dafne, tendo que se transformar no que não são essencialmente (na personalidade, na maneira de se vestir, falar, com quem conviver, etc.) para, assim, poderem escapar de múltiplas violências.

Os estudantes também foram taxativos ao afirmar que, para eles, Dafne não se viu livre de Apolo, pois para sempre estava junto desse deus, seja na coroa de louros, na cítara ou na sua aljava, sendo claramente, segundo eles, um elemento objetificado. Obtivemos variados argumentos para isso, dentre os quais destacamos: “Dafne virou um mero objeto de Apolo”; “Mesmo ela virando árvore para não ceder à violência de

Apolo, ela também foi violentada, tendo que ser para sempre um objeto e símbolo de Apolo”; “De um certo modo, ele (Apolo) a prende nele para toda a vida”.

Tais argumentos demonstram, a nosso ver, que a leitura literária realizada pelos estudantes contribuiu significativamente para a ampliação do senso crítico dos educandos, uma vez que a literatura – e os próprios mitos, evidentemente – é repleta de figurações, as quais retratam a visão de mundo de uma sociedade de maneira única e numa linguagem alegórica, ao mesmo tempo em que aborda temas atuais e de interesse do jovem leitor.

Assim como dizem Rodrigues e Souza, a literatura permite ao leitor, com distanciamento e, simultaneamente, proximidade, vivenciar as experiências das personagens, expressando seus medos, angústias, conflitos e outros sentimentos que, não raro, temos dificuldade em compartilhar, externar e dialogar sobre os tais (Rodrigues; Souza, 2020, p. 193).

Souza e Feba afirmam sobre o papel da literatura na formação de um leitor mais crítico e reflexivo e na sua construção de crenças e valores:

A literatura [...] possibilita, também, a participação ativa do sujeito como leitor, fazendo dele um ser crítico, reflexivo e capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de o auxiliar na construção dos símbolos e na convalidação dos sistemas de crenças e valores. (Souza; Feba, 2011, p. 81)

Em sequência, solicitamos que os alunos representassem, por meio de desenhos ou colagem, a metamorfose de Dafne e, a seguir, apresentamos algumas dessas produções sob a ótica de nossos alunos.

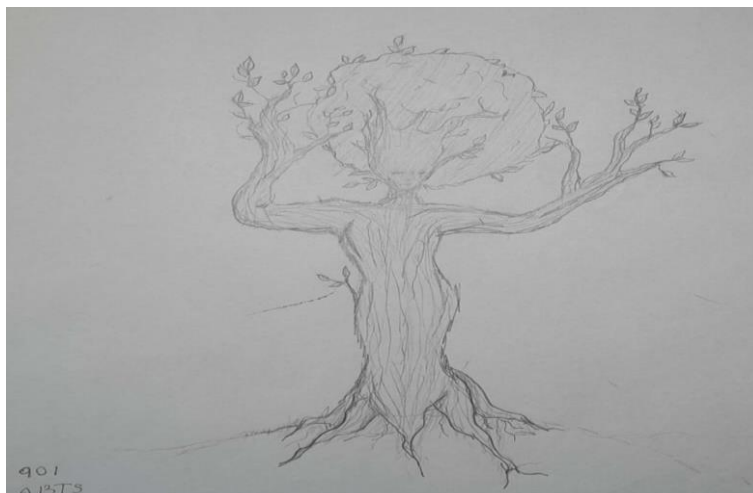
Figuras 14 a 16 – A metamorfose de Dafne.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Um aluno interessou-se em saber como seria uma coroa de louros. Assim, trouxemos para a sala de aula ramos de loureiro e confeccionamos uma coroa, a qual foi utilizada por dois alunos que fizeram a representação do deus Apolo, como demonstraremos mais adiante.

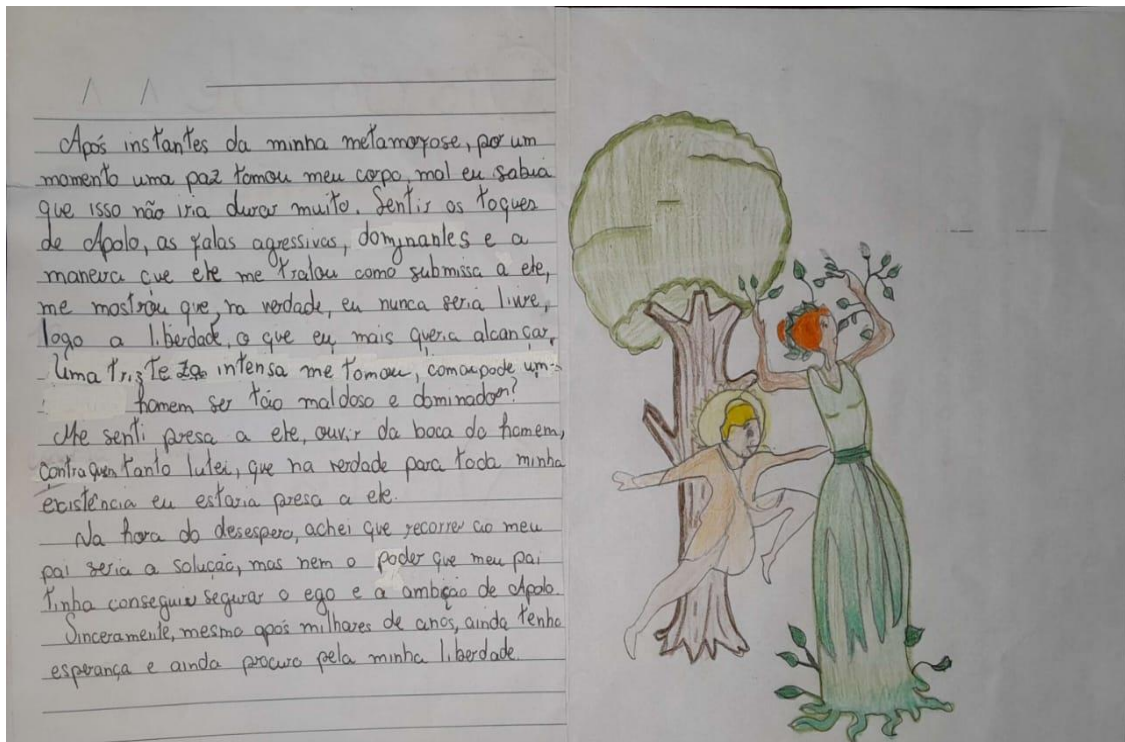
Figura 17 – A coroa de louros construída com os alunos.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

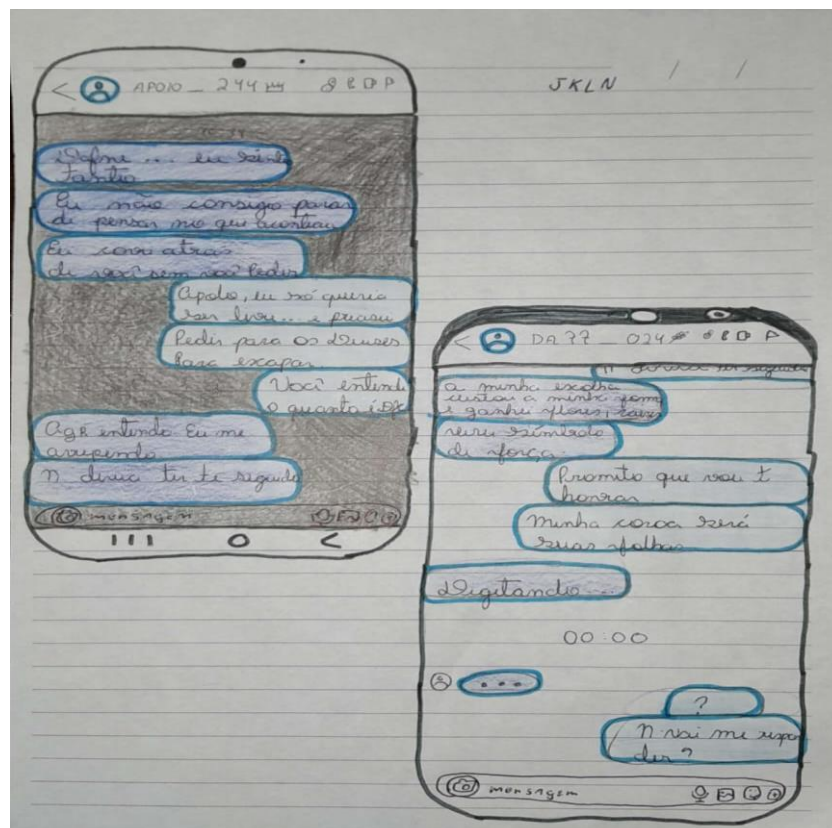
Na seção de produção de texto escrito, pediu-se que os grupos produzissem diversos textos, de diferentes gêneros textuais, cuja temática estivesse relacionada à narrativa em estudo. As propostas de produção de texto integrais podem ser conferidas no Caderno Pedagógico.

Texto: diário de emoções.




Fonte: dados da pesquisa (2025).

Texto: diálogo digital.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Texto: notícia.


ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA
 MITRA DIOCESANA EM CONVÊNIO COM A P.M.P.
 Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

"Ninfa Dafne Transforma-se em árvore para escapar de Perseguição Divina!"


Nesta manhã de Quarta-feira, foi encontrada a jovem Dafne transformada em árvore. Boatos dizem que isso aconteceu para se livrar de perseguição.

Pessoas que moram ao redor, relatam ouvir barulhas de gritos antes do acontecido. Algumas destas pessoas também viram um homem de altura mediana, lairo, forte e bonito. Ele carregava consigo uma lira e um arco com flechas. Esse mesmo homem foi visto perseguindo Dafne.

Já foi da moça relata ela mesma Ter se livrado pela Transformação, pois não aguentava a obsessão do homem que a perseguia. Não sabemos ao certo quem a perseguia, mas há suspeitas de que possa ser o jovem deus Apolo. Mais informações em breve. Boa Tarde.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Texto: narrativa moderna.


ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA
 MITRA DIOCESANA EM CONVÊNIO COM A P.M.P.
 Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

Apolo e Dafne

Dafne trabalhava em uma livraria, todos os clientes eram apaixonados por ela. Apolo era dono de uma empresa, se achava dono do mundo, o mais bonito de todos. Apolo chega para comprar a livraria, e lá estava ela, Dafne! Logo ele fica desobediente por ela, chega em casa e se vai procurar ela nas redes sociais, por ser um empresário muito importante logo ele descobre onde a moça mora, começa a seguir Dafne, lá nos mesmos sites, começou a fazer amizades com os amigos de Dafne.

Em uma segunda-feira qualquer, ele toma coragem para confessar seu amor por ela. No dia seguinte ele foi se encontrar com a sua amante, quando ele chega na livraria ele ela guardando alguns livros e foi contar sobre seus sentimentos para ela. Ele se aproximou dela e contou para ela como se apaixonou por ela. Ela confessa seu amor por ela, só que a sua reação não foi como ele esperava. Sua reação foi negativa e ela pensou "Como ele pode gostar de mim se nem se conhece?" ela acabou fugindo dele por pressões e medo, e a partir desse dia ele começa a ir a livraria todos os dias, lhe enviando mensagens frequentemente, mas não tendo seu amor correspondido. E mais uma vez ele tenta se aproximar novamente dela e ela falou novamente e ele fala:

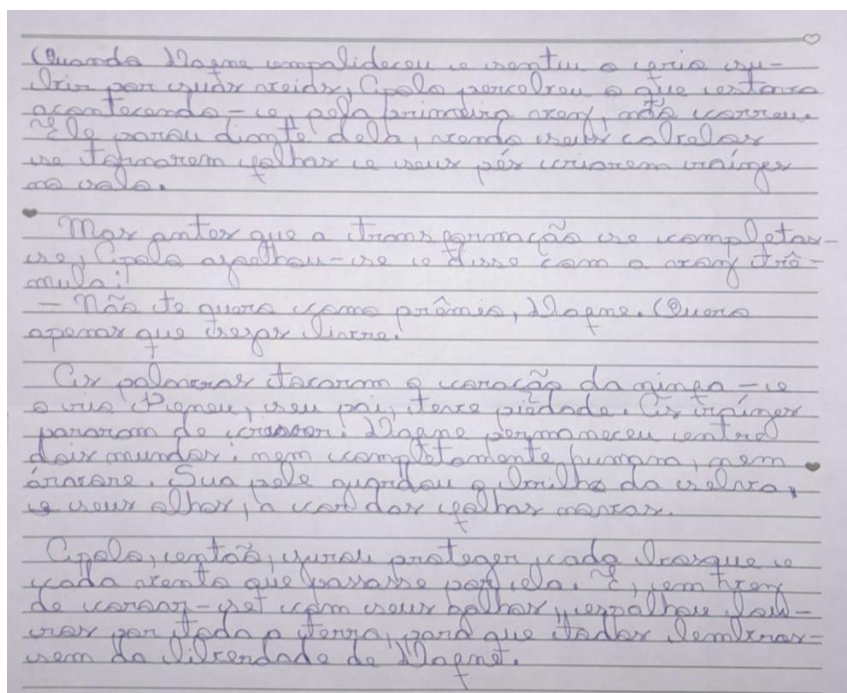
- Por que foge de mim?
- Não sabe quem sou?
- Sou um dos maiores empresários do país e sou conhecido e mais belo.

Ela nem escuta e foge da mesma forma. Após esse dia ele não viu ela depois do que aconteceu, então decidiu perguntar para o dono da livraria.

Ele descobriu que o dono da livraria, tem, e por ele Dafne é ele contou que ela tinha se mudado para fora do país, ele sentiu uma tristeza imensa e prometeu para si mesmo que ainda iria encontrar ela.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Texto: construção de um novo final para Apolo e Dafne.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Texto: narrativa moderna no ambiente digital.

O texto seguinte é fruto de uma construção coletiva dos alunos com o objetivo de “recontar” a clássica história de Apolo e Dafne, porém, ambientada no século 21, com toda a influência das tecnologias digitais, que estariam presentes, sob a ótica de nossos alunos, na relação persecutória presente na narrativa.

Apolo e Dafne no século 21

Apolo era o deus da música, do Sol e da beleza. Dafne era uma ninfa da natureza, livre e independente. Mas quando Apolo irritou o deus Eros (o cupido da época), ele foi 'amaldiçoado' a se apaixonar loucamente por Dafne... e ela, a odiar o amor. 😞

Apolo, influencer do Olimpo, dono do perfil @solzinhodourado, postava stories de harpa e selfies na luz perfeita.

Dafne, eco-friendly total, fazia vídeos no TikTok com a tag #VidaNaFloresta e falava sobre sustentabilidade.

Um dia, Apolo viu o perfil dela e pensou: 'Perfeita 🥰 vou mandar um direct.'

A perseguição digital:

Apolo começou a curtir TUDO dela — até os posts de 2018!

Dafne achou estranho e mandou no grupo das ninfas no WhatsApp: 'Meninas, o @solzinhodourado tá me stalkeando 😞.'

Apolo insistia, mandava mensagem: 'Oi, linda 😊 bora sair?'

Dafne só respondia com o emoji 🍀

Cansada de fugir dos DMs e dos stories dele, Dafne pediu ajuda aos deuses da natureza: 'Me ajuda, não quero mais esse cara no meu pé!'

Então... 🌀

Ela virou uma árvore de louro — símbolo de sua liberdade e paz.

Apolo, arrependido, jurou nunca mais insistir.

Ele pegou algumas folhas dela e fez uma coroa de louros, símbolo da vitória e respeito.

Ensinamentos da história:

- Nem tudo que brilha no feed é amor verdadeiro.
- Respeitar o espaço do outro é essencial — até entre deuses.
- Apolo aprendeu que 'não' é 'não', mesmo no Olimpo.

Após as atividades de produção de texto escrito, lemos uma reportagem e assistimos a um vídeo sobre o crime de stalking. Toda a discussão empreendida a partir da reportagem propiciou um relato de abuso: Uma aluna pediu a palavra e comentou que uma conhecida, de 12 anos, era assediada constantemente por um homem adulto. Segundo nossa aluna, houve uma denúncia e uma medida protetiva a essa menina.

Outra aluna reportou que uma vizinha tem medidas protetivas, mas mesmo assim esta vive sendo perseguida. O perseguidor foi detido, mas, segundo ela, não permaneceu na prisão.

Percebemos, pelos relatos anteriores, como o tema e a abordagem feita sobre ele propiciaram momentos de segurança em nossos alunos para promoverem esse tipo de relato, o que, para nós, foi altamente positivo.

Encerramos as atividades previstas para a narrativa “Apolo e Dafne”, no entanto, fomos surpreendidos com a produção voluntária de memes por alguns alunos, os quais estão reportados a seguir:

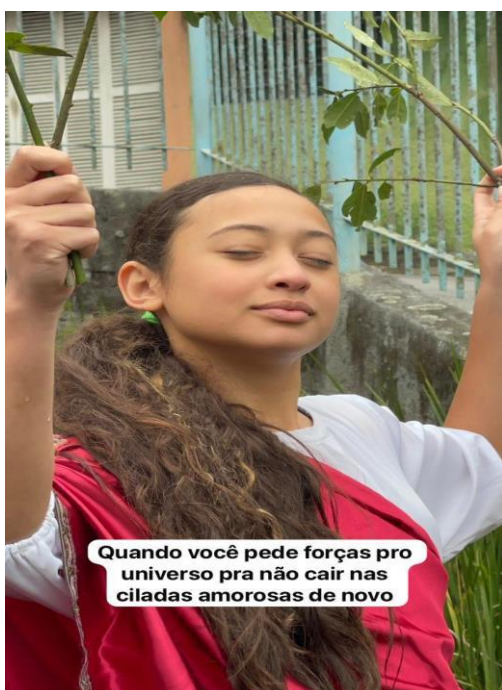
Figuras 18 a 23 – memes sobre “Apolo e Dafne”.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



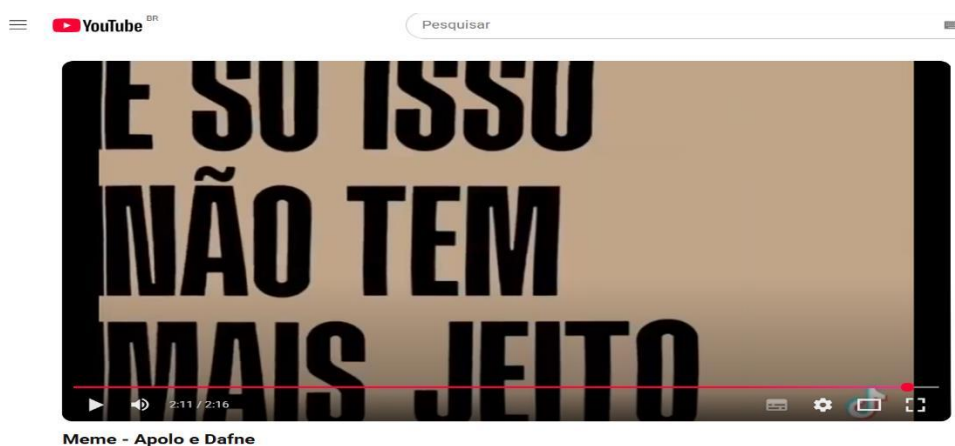
Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Link de acesso ao vídeo-meme:

<https://youtu.be/IG9ogSA2onk?feature=shared>.

10.3.3 Atividades e comentários da narrativa “Aracne”

Partimos para a terceira narrativa mitológica “Aracne”, sendo a mais longa e necessitando de mediação de leitura de forma constante, devido às várias personagens citadas, bem como diversas localidades geográficas que se relacionam com a narrativa.

Os alunos, ao final da narrativa, já demonstraram uma visão crítica mais relacionada à atitude da deusa Minerva, considerando-a um tanto desproporcional. Ao

caracterizarem psicologicamente as personagens principais, os estudantes destacaram: Aracne: vaidosa; talentosa; confiante em suas habilidades orgulhosa de si; Minerva: arrogante; injusta; vingativa; sábia.

Os alunos disseram que ao se disfarçar de uma velha senhora, Minerva tinha como verdadeira intenção testar a humildade de Aracne, tentando demovê-la de suas intenções de entrar em conflito direto com a deusa, dando-lhe uma chance para arrepende-se. Um aluno, neste momento, pediu a palavra e expôs sua impressão: “Acho que Atena queria mesmo o conflito, pois já sabia que Aracne, sendo vaidosa, não iria ouvir uma idosa”. Essa leitura destoou das outras leituras discentes, que viram uma forma mais benevolente da deusa em relação à tecelã Aracne.

A próxima questão solicitava que os estudantes percebessem as motivações de Aracne e Minerva ao retratarem determinadas cenas em suas obras. Eles relataram que Minerva quis destacar o poder dos deuses, suas glórias e honras, enquanto Aracne fez justamente o oposto, demonstrando o lado perverso, maldoso e manipulador que os deuses têm, evidenciando que os deuses também erram.

Todos os grupos concordaram que quem venceu o desafio de tecer o mais belo tecido foi Aracne, pois a própria deusa não percebe uma falha sequer, o que a leva a um gesto desmedido, rasgando a obra de Aracne e batendo-lhe na face.

Os alunos comentaram, ainda, que mesmo que ambas as obras fossem perfeitas, Aracne teria mais mérito, por ser uma humana, sem “poderes especiais”. “Aracne é tão boa quanto Minerva”. Atena, segundo uma aluna, não suportou a ideia de ter alguém no mínimo igual a ela na arte de tecer e puniu terrivelmente Aracne, demonstrando a soberba da deusa. Um aluno afirmou que a punição foi merecida, pois os homens não são superiores aos deuses. Neste momento, um outro aluno concordou e fez uma relação com a fé cristã, de que Deus está acima de todos os homens.

Alguns alunos comentaram que o talento é uma coisa tão potente nas pessoas que, mesmo com limitações, como foi no caso da metamorfose de Aracne, o talento continua. Uma aluna, em particular, procurou-nos e comentou do mestre do barroco mineiro Aleijadinho, que mesmo muito doente, com deformações em seus membros, continuou a fazer lindas obras. A partir disso, na aula seguinte, levantamos essa questão e apresentamos à turma algumas obras de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, falando brevemente sobre sua vida também.

Na questão de número 10, trabalhamos com a turma o conceito de *hybris* como tudo aquilo que ultrapassa a justa medida das coisas, uma espécie de descomedimento; o termo alude também a uma autoconfiança excessiva, um orgulho exagerado, presunção, arrogância ou insolência (originalmente contra os deuses), que frequentemente termina sendo punida. Na Antiguidade Greco-Latina, referia-se também a um desprezo pelo espaço pessoal alheio, unido à falta de controle sobre os próprios impulsos.


No entanto, ao pedirmos para relacionarem o conceito de *hybris* ao comportamento de Aracne e à punição imposta a ela, dois grupos não responderam nada, enquanto os outros acabaram citando a ideia do orgulho como causa do castigo de Aracne. Um aluno disse que mesmo assim acha injusto o castigo, pois foi Atena que estipulou o critério e a pena. Afirmou que a *hybris* deveria ser aplicada principalmente com Atena.

Embora muitos alunos tenham demonstrado dificuldades em relação ao termo, verificamos que, na prática, de forma crítica, eles perceberam a relação que pretendíamos que eles realizassem com a leitura da narrativa “Aracne”.

Na seção “Produção de texto escrito”, supondo que os discentes tivessem um canal de entrevistas na internet, solicitamos que os grupos elaborassem um roteiro de entrevista com Aracne ou Minerva. Pedimos que os grupos escolhessem a personagem para a entrevista e produzissem o roteiro com perguntas relevantes para cada uma dessas personagens. Os roteiros produzidos estão apresentados adiante.

Roteiros para entrevista com Aracne:

A 851

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morin Petrópolis RJ

Produção de Texto

Hoje estamos com a Aracne aqui no
nosso escritório.

Primeira Pergunta: "Como está seu
estabelecimento de investigação?"

Segunda Pergunta: "Fale sobre sua experi-
ência instalando a 2ª casa Minerva?"

Terceira Pergunta: "Como está se tornando
uma escola?"


Quarta Pergunta: "O que está dando em
seu trabalho na 'campesinato'?"

Quinta Pergunta: "O que está sobre de
desempenho de trabalho?"

Sexta Pergunta: "Vai considerar Minerva
como uma organização?"

Bom, finalizamos nossa entrevista por
agora, obrigado por compartilhar se quiser
trazer Minerva para contar seu lado da
história.

Fonte: dados da pesquisa (2025).


ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA
 MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
 Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

D.E.F.G

Produção de Texto

Hoje estamos com uma grande tarefa, Brasil, a Britânia.
 Através, para começar... quem era você antes de toda essa história
 com Otomã?

Você realmente disse que teria matado que Otomã,

Como foi quando Otomã foi te confrontar?

Quem venceu essa disputa?

* Foi então que você se transformou em aranha?


De repente falar com Otomã novamente, o que diria?

Por fim, a que você diria aos artistas brasileiros de hoje?

É com uma reflexão profunda, mostrando a importância
 de hoje, através de, através, por isso começa uma conversa
 inusitada.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

J, K, L, M

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVÊNIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morin Petrópolis RJ

Produção de Texto

Entrevista com Aracne

Boa tarde! Pessoal, hoje em nosso canal de entrevistas temos uma convidada muito especial, Aracne, uma jovem famosa na mitologia por sua habilidade na arte de tecer. Vamos conhecer um pouco mais sobre a sua história e entender se que aconteceu no seu encontro com a deusa Minerva.


- Aracne, como você descreveria o seu talento?
- É verdade que você se achava melhor do que a deusa Minerva?
- Como foi quando Minerva apareceu para o desafio entre vocês duas?
- O que você sentiu ao perceber que seria transformada em aranha?
- Se pudesse voltar no tempo, o que você mudaria?
- O que você gostaria que as pessoas aprendessem com a sua história?

Muito obrigada, Aracne, por participar da nossa entrevista e mostrar um pouco da sua história, ela ensina sobre o valor da humildade e o orgulho. Até a próxima!

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Roteiros para entrevista com Minerva:

VUX

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petropolis RJ

Produção de Texto

Olá, sou Mercúrio, apresentador do comunicameus. Nesta noite é uma honra dizer que iremos entrevistar Atena, a deusa da sabedoria!

Perguntas:

- 1- Você se arrependeu de certas atitudes suas em relação a Atena? Caso, sim, quais?
- 2- Qual sua opinião em relação as atitudes de Atena?
- 3- Comente sobre sua competição com Atena.
- 4- Por qual motivo você transformou Atena em uma orelha?
- 5- O que você acha sobre as falas de Atena em relação a você?
- 6- Você considera Atena como sua inimiga?

Terminamos nossa entrevista. Atena, foi uma honra ter você aqui. Obrigada pela sua presença. Uma boa semana a todos, até o próximo programa, tchau!

Fonte: dados da pesquisa (2025).



ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

MITRA DIOCESANA EM CONVÊNIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

H, C, I, R

Ola, pessoal! Sejam muito bem-vindos ao nosso canal. Hoje temos uma convidada ilustre: a deusa da sabedoria, das artes e da justiça - Minerva! Ela vai conversar conosco sobre um episódio que gerou muita discussão: O seu confronto com a Tecelã Aracne. Minerva, é uma honra recebê-la aqui. Obrigada por aceitar o convite!

1- Minerva, para começar, conte um pouco sobre o que aconteceu entre você e Aracne.

2- O que mais te chamou a atenção no talento dela como Tecelã?

3- Muitas pessoas dizem que sua reação foi severa demais, você acredita que agiu com justiça?

4- O orgulho de Aracne foi o motivo principal da punição?

5- Você, como deusa da sabedoria, se arrependeu de ter transformado Aracne em uma aranha?


6- Se pudesse voltar no tempo, faria algo diferente?

Muito obrigada, Minerva, por compartilhar conosco sua visão sobre essa história tão marcante.

Esperamos que essa conversa ajude nossas ouvintes a refletirem sobre o equilíbrio entre orgulho e humildade, e sobre como até os deuses podem aprender com os humanos.

Até a próxima entrevista!

Q, Y, P, O, W

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

Boa noite, na noite de hoje vamos entrevistar nossa sábia deusa, Atena, conheceremos mais sobre sua trajetória.

1ª pergunta: Porque o conflito com Aracne se iniciou? Foi uma escolha sua?

2ª pergunta: Qual são seus pontos fortes? Se for confortável para você, me diga também os seus pontos "fracos".

3ª pergunta: Você acha que o conflito foi realmente necessário?

4ª pergunta: Como você aperfeiçoou seu talento na tecelagem, ou melhor, a beleza dos tecidos vieram de um dom?

5ª pergunta: Na sua opinião, você considera que o desafio foi uma vitória sua?

6ª pergunta: Você acha que a proporção que tomou esta confusão com Aracne foi exagerada? Talvez precipitada?

7ª pergunta: Você teve algum arrependimento? Faria diferente?

Chegamos ao final da entrevista, antes do encerramento quero agradecer pela sua participação e o tempo que você separou para nossa entrevista. Agradecemos por tudo, Atena.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Ao analisar os roteiros de entrevista anteriores, percebemos as leituras que nossos alunos fizeram do texto clássico ovidiano em estudo, trazendo diálogos e críticas atualizadas, apropriando-se, de fato, da literatura enquanto um direito que lhes cabe. Também é perceptível que eles demonstraram possuir habilidades necessárias para a composição do gênero solicitado, as quais envolvem uma combinação de competências de pesquisa, comunicação e organização. As perguntas elaboradas indicam crítica, domínio discursivo do assunto, pontos temáticos de maior aprofundamento, concisão e lógica.

Na seção "Produção de textos orais", dentre as diversas possibilidades de gêneros de texto oferecidas, a turma escolheu, por voto da maioria, fazer o debate

regrado. Os alunos dividiram-se em dois grupos. O grupo A defendeu a ideia de que Aracne foi orgulhosa e mereceu a punição. O grupo B, por sua vez, defendeu que Minerva agiu com injustiça e não soube lidar com o talento humano. Uma aluna foi a mediadora do debate e um grupo formado por cinco discentes compôs o corpo de jurados.

A mediadora deu início à sessão, cumprimentando a todos e explicando as regras do debate, o tempo de fala (2 min.) e o respeito ao turno de fala que deve haver. Também expôs o direito à réplica e à tréplica.

Grupo A: (1ª defesa)

“Colegas, hoje vamos falar sobre a jovem Aracne, que movida pela vaidade e soberba, em vez de reconhecer o dom que os deuses atribuíram a ela e agradecer, preferiu colocar-se acima dos deuses. Esse ato não foi só ousadia, foi afronta mesmo. Ela recusou a humildade e aceitou o orgulho e a arrogância. Quando Atena a puniu, não foi por crueldade, e sim por justiça, transformando Aracne em uma aranha, a condenado eternamente a tecer. Ela se tornou um símbolo vivo de seu talento e ao mesmo tempo de seu castigo e de sua arrogância”.

Grupo B: (1ª defesa)

“Minerva certamente agiu com injustiça e não soube lidar com o talento humano. Ao ver que Aracne era tão habilidosa quanto ela, sentiu inveja e não aceitou que um ser humano pudesse ser como um deus. Em vez de Minerva reconhecer o talento de Aracne, reagiu com orgulho, mostrando falta de sabedoria, justo ela, a deusa da sabedoria! A deusa viu o talento de Aracne e se sentiu ameaçada ao invés de ter admiração.

Minerva usou mal o seu poder, transformando Aracne em Aranha, sendo injusta, pois o castigo não foi para educar, simplesmente foi para apagar Aracne, que era tão boa tecendo quanto a deusa. A deusa deveria proteger o talento de Aracne, ensinando a jovem, orientando Aracne a como lidar com sua arte”.

Grupo A: (Réplica)

“Aracne foi orgulhosa e mereceu a punição. Vamos explicar.

1. Aracne desrespeitou os deuses, o que na Antiguidade era considerado uma grande ofensa, e ela sabia disso, sabia das consequências;

2. Ela não demonstrou humildade diante de Minerva, mesmo sabendo que a deusa era superior;

3. A competição contra uma divindade foi um ato de arrogância, pois os humanos são seres inferiores aos deuses;

4. Sua punição serve para que Aracne e outras pessoas aprendam a não ser tão arrogantes”.

Grupo B: (Réplica)

“A prova da injustiça foi que a deusa Atena reconheceu o talento de Minerva e mesmo assim condenou Aracne por pura arrogância e ego inflado da própria deusa. A deusa não soube lidar com o desafio. Ela foi insegura e teve medo de ser superada por uma humana. Não faz sentido nenhum condenar uma família inteira para todo o sempre, sendo que o conflito foi apenas com Aracne, e não com seus descendentes. Ressaltamos que a própria deusa não viu defeito na obra de Aracne e por isso agiu de forma descontrolada, batendo em Aracne, rasgando a obra dela e por último transformando Aracne em aranha. Isso mostra que Aracne realmente venceu o desafio”.

Grupo A: (Tréplica)

“Aracne era habilidosa? Sim, mas podia ser mais humilde e honrar a padroeira da tapeçaria. Ela quis ser reverenciada como uma deusa, algo que Minerva não podia permitir. A deusa se viu no dever de dar essa lição a todos os presentes, para que ninguém queira passar os limites que os seres mortais têm”.

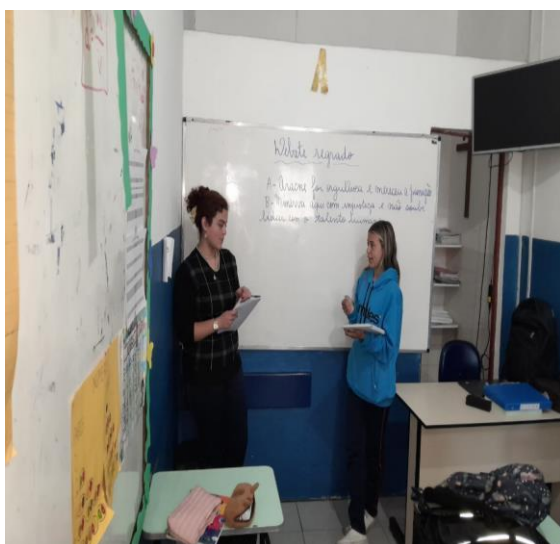
Grupo B: (Tréplica)

“Aracne era apenas uma jovem talentosa e dedicada. Toda a fama que ela conquistou foi com esforço próprio. No entanto, ao mostrar sua habilidade, despertou a inveja de Minerva que não aguentou ver uma humana com seu dom. Ao invés de reconhecer o talento de Aracne, Minerva preferiu a humilhar, pois se sentiu ameaçada pela fama de Aracne. Isso mostra que a deusa era insegura e sentia medo de perder seu destaque. Seu papel como deusa da sabedoria era ensinar, e não destruir o que era belo. O castigo foi cruel e desproporcional, mostrando o orgulho e a falta de humildade da deusa. O verdadeiro poder está em reconhecer, não destruir. Se Minerva fosse realmente sábia, por que transformar a rival em aranha ao invés de ensinar? Minerva se preocupou apenas consigo mesma, não se importando com o destino de Aracne e de seus descendentes. Minerva tinha o objetivo manter sua reputação, não assumindo a responsabilidade por sua ação contra Aracne”.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A mediadora deu por encerrado o debate e pediu que os jurados se reunissem à parte para votar. A votação ocorreu no dia 21 de outubro de 2025 e, por unanimidade, julgaram como injusta a condenação de Aracne, vencendo, assim, o grupo B.

Figuras 24 e 25: o debate.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Percebemos que os alunos demonstraram bons indícios de desenvolvimento de habilidades pertinentes ao gênero debate regrado, trazendo argumentação clara, escuta ativa, respeito às regras e aos turnos de fala, pensamento crítico e comunicação persuasiva, contribuindo, assim, para uma discussão construtiva, não transformando o diálogo em conflito, mas em troca de ideias.

Pudemos observar que os grupos analisaram criticamente os fatos apresentados pela narrativa, dialogando com situações reais da contemporaneidade, criticando as relações de poder que se constituem em nossa sociedade. Um grupo expôs, segundo sua leitura: “O mito de Aracne, para nós, revela os abusos, injustiças e crueldades que os poderosos exercem na sociedade”.

10.3.4 Atividades e comentários da narrativa “Dédalo e Ícaro”

Partimos para a leitura da última narrativa mitológica ovidiana que selecionamos para nosso trabalho. Esse momento ocorreu numa semana em que os alunos tinham encerrado suas avaliações bimestrais e estavam iniciando avaliações

externas. A turma estava muito engajada nas reuniões para a formatura, preocupando-se com as fotos oficiais, o passeio, entre outras demandas suas. Percebemos a turma um tanto cansada para seguirmos, não apenas com a leitura, mas com todas as atividades propostas.

Tentando motivar a turma para a leitura, perguntamos acerca da relação entre pais e filhos, sobre as dificuldades na relação e os aspectos positivos dela. Depois de poucas respostas, iniciamos a leitura de “Dédalo e Ícaro”.

Logo no início da leitura, tivemos de fazer uma pausa protocolada para contextualizar a turma acerca da primeira frase “Entretanto Dédalo, saturado de Creta e do longo exílio e mordido de saudade da terra natal, estava rodeado de mar”. Necessitamos de apresentar à turma a história do Minotauro, da construção do Labirinto de Creta por Dédalo e das possíveis motivações do rei Minos para prender Dédalo, uma vez que a narrativa em estudo já iniciava com Dédalo exilado em Creta.

Após terminarmos a leitura, solicitamos que os alunos produzissem um mapa mental e, a partir dele, elaborassem um resumo da narrativa em um parágrafo. A seguir, apresentamos dois exemplos.

Exemplo 1:

1. Façam, após a leitura dialogada da narrativa, um mapa mental dela contendo as ações principais apresentadas. Em sequência, a partir do mapa mental, elaborem um resumo da narrativa em um parágrafo, respeitando a sequência dos fatos e as ideias principais do texto.

The image shows a handwritten mind map and a summary paragraph. The mind map has a central node labeled 'DÉDALO E ÍCARO'. Four branches extend from it, each with a label and a cloud-shaped node containing text:

- Local:** Ilha de creta e o mar.
- Complicação:** Eles ficaram presos pelo rei dentro do labirinto.
- Personagens:** Dédalo, Ícaro e o rei minos.
- Desfecho:** Ícaro morreu ao cair no mar, Dédalo escapa, mas fica avupnelido.

Below the mind map is a handwritten summary paragraph:

Dédalo era inventor, e o filho dele, o Ícaro, estavam presos na ilha de creta. Para fugir do rei minos, Dédalo teve a ideia de construir duas de penas unidas com cera. Arreuxa ao filho para não ficar perto da água, num muito dia de sol. Mas o Ícaro, todo animado porque estava liberto, resolveu subir o máximo. O calor derreteu as asas, e caiu na água e morreu. O Dédalo ficou triste e enterrou o filho na ilha, dando o nome de Ícaro para aquele lugar.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Exemplo 2:

1. Façam, após a leitura dialogada da narrativa, um mapa mental dela contendo as ações principais apresentadas. Em sequência, a partir do mapa mental, elaborem um resumo da narrativa em um parágrafo, respeitando a sequência dos fatos e as ideias principais do texto.

Ícaro junto com seu pai estavam presos no ilha de creta. Seu pai construiu asas de cera para que pudesse voar e escapar. Ícaro foi advertido para não voar muito perto do sol pois a cera não derreteria, mas ele desobedeceu e voou alto demais. A cera das asas derreteu em a calor do sol, e Ícaro caiu no mar, morrendo. Seu pai, impiedoso, amaldiçoou suas ações e deu ao corpo do filho o nome da terra onde ele caiu.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Em seguida, solicitamos que os grupos caracterizassem psicologicamente as personagens principais dessa narrativa. Obtivemos as seguintes caracterizações: (1) Dédalo: “Protetor e responsável”; “Equilibrado e inteligente”; “Inteligente e sábio”; “Um homem estável, persistente, esperançoso e forte”; “Dédalo é mais velho com barba”; “Criador de asas, inventor, tem inteligência, age com razão e cuidado”.

Percebemos que um grupo não apresentou uma resposta esperada ao comando da questão, focando em aspectos físicos de Dédalo. (2) Ícaro: “Um jovem irresponsável”; “Ora ousado, ora teimoso”; “Soberbo”; Um menino brincalhão, tranquilo, despreocupado e desobediente”; “Ícaro é muito juvenil”; “Age por impulso, é curioso, não tem noção dos riscos e ignora os avisos do pai”.

Revimos com a turma o conceito de *hybris*, o qual utilizamos na atividade sobre Aracne. Pedimos que os alunos relatassem como tal conceito pode ser percebido na narrativa “Dédalo e Ícaro”. Os grupos sugeriram, após discussão, que a *hybris* está presente quando Ícaro voa alto demais, acima do limite adequado, desrespeitando a

orientação mais experiente do pai, assumindo riscos e tendo uma terrível consequência por isso – sua própria morte e desespero do pai.

A questão 4 foi pensada para que pudéssemos refletir sobre a relação entre liberdade e responsabilidade coletiva. Nossos alunos, ao pensarem sobre a atitude de Ícaro, consideraram que ele foi egoísta, ignorando que a fuga era para a sobrevivência de ambos, não era apenas destinada a Ícaro.

Um grupo afirmou que, ao pensar apenas no seu prazer, os cuidados consigo e com o outro não foram tomados, ocasionando uma triste tragédia, que abateu psicologicamente seu pai Dédalo. Nesse momento, questionamos à turma a respeito de suas escolhas de vida e os impactos positivos e/ou negativos que podem ser gerados. Alguns alunos disseram que suas escolhas podem afetar principalmente suas famílias, mas também a toda a sociedade. Citaram, como exemplo, jovens que se envolvem no tráfico de drogas ou em outros crimes, afetando negativamente as famílias e a sociedade como um todo. Exemplos positivos não foram citados pelos alunos nesse momento.

Sobre como equilibrar desejos pessoais e responsabilidades com o outro, os alunos relataram: “Devemos ter maturidade para poder reparar no outro, para que ele não seja atingido negativamente”; “As nossas atitudes nem sempre vão agradar, podendo machucar outras pessoas, e isso não será necessariamente nossa culpa”; “Devemos pensar sempre nas nossas escolhas de agir, pois o impacto sobre o próximo pode ser muito negativo”; “As responsabilidades devem ser sempre prioridades”; “A razão deve ser a chave para evitar que algo ruim aconteça”.

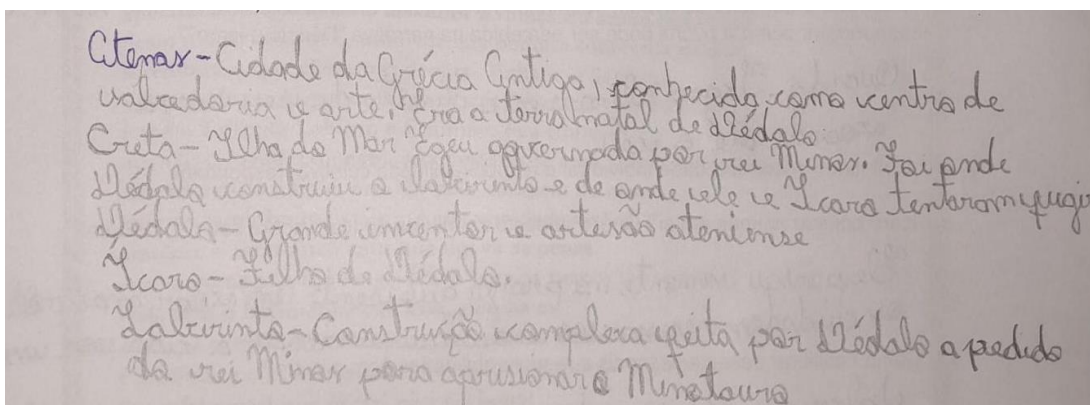
A questão 5 solicitava que os grupos escolhessem um dos provérbios apresentados e o relacionassem à narrativa “Dédalo e Ícaro”. O primeiro grupo selecionou o provérbio “Quem tudo quer, tudo perde”, explicando que Ícaro teve liberdade de voar, mas quis ‘tudo’, ignorando os limites indicados pelo pai. Por ele não se contentar com a segurança, ele perdeu a própria vida”!

O segundo grupo escolheu o provérbio “Devagar com o andor, que o santo é de barro”, afirmando que em vez de Ícaro respeitar os limites e voar devagar, ele foi rápido demais e não seguiu as regras de seu pai”. Os demais grupos também selecionaram o provérbio “Quem tudo quer, tudo perde”, explicando, respectivamente, com as seguintes afirmações: “A ambição nos cega, fazendo com que no momento não pensamos nas consequências dos nossos atos, igual a do Ícaro”; “Quem tudo

quer mais do que é proposto tudo perde”; ‘Com Ícaro, pela irresponsabilidade dele por querer voar mais alto”; ‘Ícaro queria voar muito alto e perdeu a própria vida”.

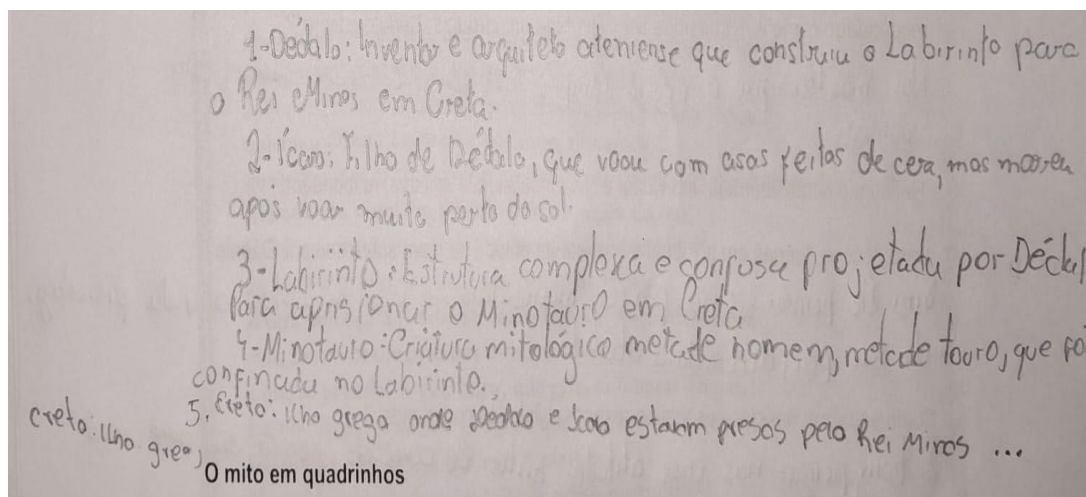
Na próxima questão, a de número 6, pedia-se que os alunos criassem um glossário mitológico, selecionando os termos relacionados à mitologia que fossem imprescindíveis para a compreensão do texto. Demos aos alunos um roteiro para a elaboração do glossário, o qual pode ser conferido no Caderno Pedagógico. A seguir, expomos dois dos glossários produzidos pelos grupos.

Exemplo 1:



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Exemplo 2:




Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na seção de produção de texto escrito, solicitamos que os grupos produzissem uma carta póstuma de Ícaro, já no Hades, a Dédalo, seu pai. Sugerimos à turma que Ícaro poderia expressar arrependimento pela sua imprudência, mas também a

maravilha que sentiu ao voar, a sua incompreensão dos conselhos do pai e o seu anseio pela liberdade. Seguem as cartas produzidas pelos grupos:

K, L, M, J

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVÊNIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

Pai, meu pai, por onde começa?

- Lembra que você me avisou, que não era para ir perto do Sol? Lembra muito do seu rosto, e da sua casa de produção. Eu até te entendi, mas porra pai, eu estava voando!

Essa sensação era única, doida e totalmente livre! Eu estava ignorando tudo e todos, ninguém, cecia e até a gravidade, eu tinha que subir! Eu precisava ver o mundo!


Eu nasci muito alto. Se fosse para morrer, realizo a pena cada segundo daquilo. Foi o que aconteceu de repente as penas caíram, olhei para trás e já tinha caído.

Imo me dáipai! Dói saber que estraguei a intenção do meu pai, mas a culpa é minha, e só MINHA.

Espero que entenda e consiga tocar a sua vida. Pense que até mesmo eu fui livre uma vez...

Fonte: dados da pesquisa (2025).

O, P, Q, X, Y, W

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVÊNIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

Meu querido pai, meu arrependimento está sendo a coisa mais amarga que já experimentei, penso em como as coisas poderiam ser diferentes, minha imprudência me afastou do meu maior companheiro.

Se eu tivesse escutado sua voz e me alertasse para o perigo?


Sinto falta de como as coisas eram e penso em como poderia ser diferente. Por mais que a saudade me consuma, me lembro com clareza a paz surreal que foi sobreviver, sentir o vento no rosto e a luz e o calor do sol se aproximando.

Sempre sonhei com a liberdade, mas na verdade eu só precisava estar focado em seu amor, pai. Me sinto culpado por não ter pensado na sua angústia e dor de perder o único filho. Eu penso todos os dias no seu sorriso orgulhoso vendo a obra que na livraria de uma prisão mas na verdade nos resultou em dor e saudades.

Eu faria tudo diferente por nós, pai.
Com amor, Icaro.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

D, E, F, G

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/n° Morin Petrópolis RJ

Produção de Texto

a esta no didato

Pai, me arrependo de ter desobedecido o Senhor, agora que estou aqui no Hades me arrependo de ter passado sumo do limite. Agora safo com enoqunção pelo que eu fiz. gostaria de ter matado o Senhor, muito tempo que não o vejo, estou com saudade de você, de quando nós faziamos ^{os} jogos, o eva, ^o prédio, o ^o Reino, etc...


Eu queria ter o último chance de ter o ^o último rei, e eu queria ^o ver mais tempo ao seu lado e voltar o ^o reino com o Senhor, como do primeiro rei, só que no limite certo. Tenho certeza que se eu fosse um eu ^o seria muito feliz.

Aqui entre ^o Senhor, que sego o ^o mártir nome, lembra do teu ^o rei "nã ^o sair, ^o não alto".

Tenho ^o cida ^o culas ^o mais ^o no ^o voltar.

Agora ^o Hades, ^o mártir ^o silênis ^o para ^o em ^o de ^o lembrar ^o e ^o salto ^o me ^o enua ^o só ^o no ^o rei ^o encontro ^o outro ^o ptex.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

 **ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA**
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/n° Morin Petrópolis RJ

Produção de Texto

i, H, C, B


Oi, pai,

Queria te dizer que eu amei quando a gente ^o vou ^o juntas. Foi incrível sentir o vento e ver ^o tudo ^o lá ^o de ^o cima! Eu sei que você mandou eu não ^o voar ^o tão ^o alta, mas eu ^o fiquei ^o curiosa ^o e ^o acabei ^o indo... Ai a ^o sol ^o derreteu ^o a ^o cera ^o e eu ^o caí...

Desculpa por não ^o ter ^o te ^o escutado, ^o pai. Mesmo assim, eu ^o te ^o amo ^o muito ^o e ^o sou ^o muito ^o grato ^o por ^o tudo ^o que ^o você ^o fez ^o por ^o mim.

Com carinho,
Jairo.

Fonte: dados da pesquisa (2025).



ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto


ABTS

Meu querido pai, me perdoo pelo meu erro, por conta da minha desobediência fiz isso. Minha vontade de ser livre foi maior que minha obediência, me desculpe por ter sido orgulhoso, não me deu asas para voar e fugir para longe da maldade de novo ali, mas por eu dizer meus orgulhos falar mais alto, acabei tendo um final trágico. Não se culpe pela minha morte, te agradeço por cada momento. Eu sei te amarei para sempre, você foi o melhor pai que alguém como eu poderia ter.

Com amor, de seu filho,
Ícaro.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

04/11



ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA
MITRA DIOCESANA EM CONVENIO COM A P.M.P.
Rua Augusto Severo, s/nº Morim Petrópolis RJ

Produção de Texto

Querido pai Dédalo, depois de um tempo após a minha morte, resolvi fazer uma carta expressando meus sentimentos ao senhor.

Quero que saiba que te amo muito, e espero que esteja bem, sei da imprudência que cometi e não requiro suas instruções e avisos, mas o prazer que eu senti ao voar era inexprimível e mais forte que eu. Espero que futuramente eu possa te reencontrar em Hades e Teu um último momento, expressar minha gratidão e me despedir.

Com carinho e saudade, feite por seu filho
Deixe.

VUX

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Pudemos perceber que os grupos redigiram as cartas de acordo com o que foi proposto, seguindo a estrutura básica solicitada: saudação, corpo do texto e despedida. Em todas as cartas observamos elementos extremamente pessoais, expressividade e sentimentos, conforme o esperado para a relação entre Dédalo e Ícaro.

10.4 Análise da etapa de compartilhamento: a gincana mitológica

Figura 26: o professor-pesquisador e a turma 901 no último dia da gincana.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com a finalidade de construir e consolidar as aprendizagens de forma mais lúdica e socializá-las, estimulando a cooperação, a integração e também favorecendo a expressão linguística e artística dos discentes, fizemos uma gincana mitológica, a qual foi a culminância de nossas atividades. A gincana foi realizada pelos 6 grupos, os quais já estavam organizados para as atividades feitas anteriormente nas etapas

de leitura e interpretação. Nossa gincana mitológica ocorreu como uma outra forma de elaborar e externar as aprendizagens, percepções e leituras que a turma fez após as sequências de atividades. Ela foi composta por 11 questões, as quais foram realizadas e apresentadas ao professor-pesquisador, à própria turma e também a uma comissão avaliadora (especificamente no caso dos *Jogos Mitológicos* produzidos).

Cada tarefa teve uma pontuação estabelecida, a qual foi atribuída apenas com a atividade totalmente concluída e se fosse adequada ao que fora solicitado. O valor máximo de pontuação foi de 150 pontos, sendo a equipe vencedora aquela que totalizasse a maior pontuação.

As tarefas de número 1 a 10 foram avaliadas pelo professor-pesquisador, o qual é responsável pelo projeto, e a tarefa 11 (*Jogos Mitológicos*) foi avaliada por uma comissão formada pelo professor-pesquisador, pelo professor de Ciências da turma e pela diretora adjunta da escola.

Figura 27: a gincana mitológica.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A primeira tarefa da gincana foi a criação de um poema acróstico, um dos tipos de poema trabalhados no ano anterior, com o qual os alunos já estavam familiarizados. O acróstico deveria ser inspirado em uma das narrativas mitológicas lidas. Cinco (5) grupos entregaram essa atividade no prazo, no entanto, um (1) deles entregou um poema tradicional, sem as características acrósticas, o que caracterizou diminuição da pontuação. Os acrósticos e o poema tradicional podem ser conferidos adiante.

Produção 1 – Acróstico do grupo D, E, F, G

Desejo ardente que vem do olhar de um deus

Alma livre, veloz como a luz

Floresta acolhe as lágrimas que escorrem em folhas

Na fuga, raiz se forma e o vento percorre por entre seus galhos

Em tronco e louro, eternamente, encontra a paz

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Produção 2 – Acróstico do grupo A, B, T, S

ASTUTA

REBELDE

HABILIDOSA

CAPAZ

ARANHA

TECELÃ

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Produção 3 – Acróstico do grupo C, H, I, R

Ícaro, filho do vento e da ambição

Com asas de cera e doce ilusão

Altivo voo rumo ao imenso céu

Rasgou as nuvens para ser fiel

O sonho foi audacioso... mas o sol, cruel...

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Produção 4 – Acróstico do grupo J, K, L, N

Tô presa num amor que ninguém entende

Incrível como o destino gosta de brincar

Sinto que mesmo de longe, você me entende

Bate a saudade só de imaginar seu olhar

Eu e você... era para ser, mesmo sem poder falar

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Produção 5 – Poema do grupo O, P, Q, W, Y

Me afogar nas ilusões da liberdade
Foi como me cegar para não enxergar a verdade
Deixei-me levar pela ânsia de descobrir
Mas enfim, me feri para possuir

Um alerta eterno da ambição que não se doma
Meu voo breve, minha queda longa
Vi uma luz me perseguindo
Mas só era o brilho dos meus olhos refletindo

Em meu sonho, ainda pensa na lição:
Voe alto, mas não se esqueça da razão
Fonte: dados da pesquisa (2025).

A maioria da turma (4 grupos) demonstrou domínio das habilidades de produção do acróstico, unindo criatividade, estética e estruturação textual. Ao final dessa atividade, apresentamos os acrósticos produzidos para toda a turma, tendo em vista, principalmente por meio da apresentação de textos modelares, auxiliar o grupo que teve dificuldades nessa produção.

Percebemos ainda que embora um (1) grupo não tenha produzido um acróstico conforme as características típicas, foi mantida a proposta temática e os elementos poéticos no texto, revelando, assim, habilidades linguísticas e de composição literária dos participantes.

A segunda atividade foi a criação de uma mímica de uma das personagens mitológicas presentes nas narrativas estudadas, as quais os alunos puderam escolher. Dos seis (6) grupos participantes, cinco (5) cumpriram a atividade proposta, utilizando gestos e expressões faciais para transmitir as ações e as emoções esperadas para que a personagem escolhida fosse identificada. As mímicas podem ser vistas através deste link:

https://youtube.com/shorts/COmuuX_BK7Q?si=H9Syvo_J0G3Vhhuo.

A atividade 3 foi a apresentação de três palavras da língua portuguesa (ou três expressões) relacionadas a mitos greco-latinos. Foi necessário indicar as palavras ou expressões e explicar a que mitos elas se referem. Apenas um grupo não entregou a atividade no prazo. Na sequência, apresentamos as palavras ou expressões que os alunos trouxeram, ressaltando que as explicações foram feitas por eles oralmente: grupo C, H, I, R: narcisismo, hercúleo, caótico; grupo J, K, L, N: pânico, labirinto, higiene; grupo A, B, T, S: afrodisíaco, fobia, hipnose; grupo O, P, Q, W, Y: calcanhar de Aquiles, cereal, narcisismo; grupo V, U, X: aracnídeo, eco. Consideramos que essa atividade foi extremamente positiva para toda a turma, pois os estudantes, a partir das pesquisas realizadas, além de ampliarem seu repertório vocabular, conseguiram perceber como as temáticas dos mitos da Antiguidade Clássica estão presentes na constituição de nossa língua e cultura, em expressões do cotidiano, em textos literários, jornalísticos e acadêmicos.

Em sequência, na atividade 4, solicitamos que os alunos indicassem alguma obra cultural que estabelecesse diálogo com uma das narrativas mitológicas estudadas ou que fizesse referência direta a ela. Tivemos como respostas: “*Percy Jackson e o ladrão de raios*”; *Sonhos de uma noite de verão*, de Shakespeare (referência a “Píramo e Tisbe”); a *Queda de Ícaro*, uma pintura a óleo sobre madeira do mestre flamengo da Renascença Pieter Bruegel; *Apolo e Dafne*, de Bernini; e *Romeu e Julieta* (inspirada em “Píramo e Tisbe”).

Na quinta atividade, os alunos produziram charadas sobre temas da mitologia greco-latina. Todos os grupos cumpriram essa atividade, que demonstrou ser uma rica oportunidade pedagógica, pois os discentes precisaram refletir sobre os temas e selecionar as pistas adequadas para o interlocutor inferir a resposta, levantando hipóteses e estabelecendo relações de sentido entre as charadas e os temas mitológicos. As charadas produzidas pelos grupos são apresentadas adiante:

1: “Sou metade fera, metade homem. Vivo em um labirinto sem fim, só um herói escapou de mim.” (Minotauro) – grupo J, K, L, N

2: “O que é, o que é? Morre todo dia, mas continua vivo?” (Prometeu) – grupo A, B, T, S

3: “Voei alto demais, caí no mar, sem mais. Quem sou eu?” (Ícaro) – grupo O, P, Q, W, Y

4: “Fui gênio das mãos, mestre da criação. Fiz um labirinto de pura ilusão. Quem sou eu?” (Dédalo) – grupo D, E, F, G

5: “Com fios de seda, teço a perfeição. Desafiei a deusa, em busca de admiração. Minha arrogância me levou à punição. Quem sou eu?” (Aracne) – grupo V, U, X

6: “Sou cheio de luz, com arco e flecha sou certo, derrotei um bicho traiçoeiro. Quem sou eu?” (Apolo) – grupo C, H, I, R

A sexta tarefa solicitava que os alunos produzissem uma pintura, um desenho ou escultura inspirados nas narrativas estudadas, que podem ser conferidos em sequência. Cinco (5) grupos entregaram essa atividade, no entanto, um (1) grupo produziu um desenho de Medusa, personagem que não estava presente em nenhuma das narrativas mitológicas que abordamos, embora na etapa de motivação tenhamos citado essa cativante figura mitológica.

Figura 28: a escultura em metal de um loureiro (grupo C, H, I, R).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Figura 29: Aracne (grupo A, B, T, S).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Figura 30: Dédalo e Ícaro (grupo O, P, Q, W, Y).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Figura 31: Medusa (grupo J, K, L, N).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Figura 32: o loureiro (grupo V, U, X).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A sétima atividade da gincana correspondia à produção de memes com um tema mitológico clássico. Dos seis grupos, cinco realizaram essa tarefa, como mostramos adiante.

Figuras 33 a 37: memes de temas mitológicos clássicos⁶.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

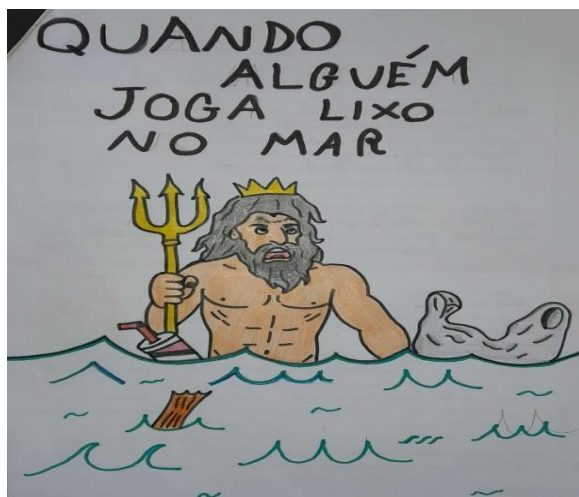


Fonte: dados da pesquisa (2025).

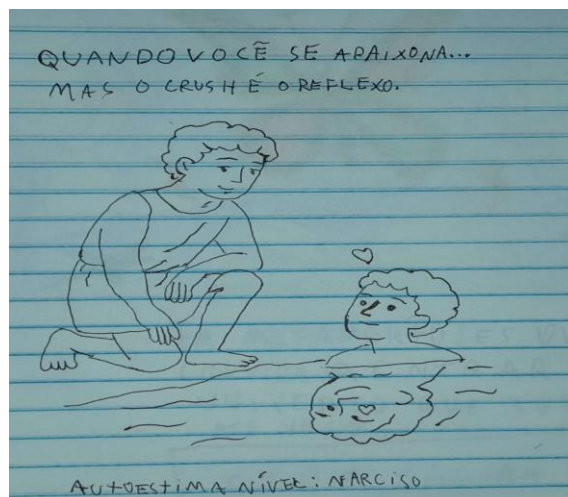


Fonte: dados da pesquisa (2025).

⁶ Os memes foram, respectivamente, produzidos pelos grupos C, I, H, R; A, B, T, S; O, P, Q, W, Y; J, K, L, N; e D, E, F, G.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



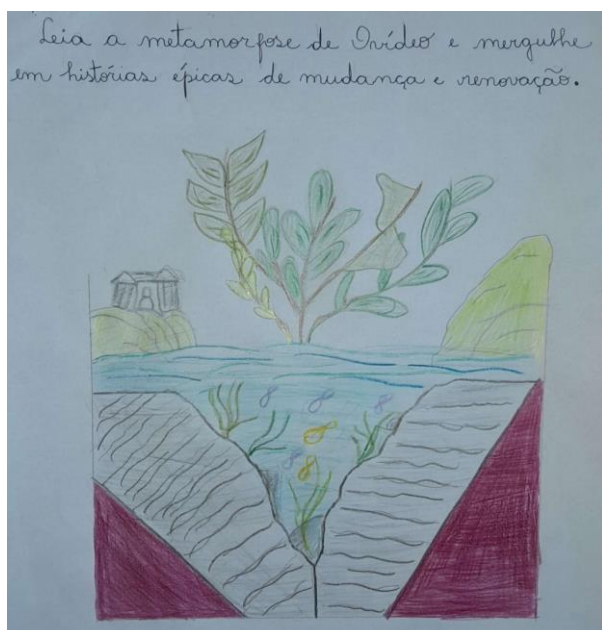
Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na oitava atividade, disponibilizamos a narrativa “Píramo e Tisbe” aos alunos, porém, fora de ordem, “fatiada”. Os grupos deveriam ler os trechos e organizar a narrativa na sequência correta. Apenas 1 grupo (O, P, Q, W, Y) não pontuou nessa atividade por ter trocado dois trechos entre si de posição. Após todos entregarem essa atividade, fizemos a leitura integral do texto, a fim de conhecê-lo mais profundamente.

A atividade de número 9 perguntava aos alunos, que podiam pesquisar, o nome de uma peça de Shakespeare que dialogava com a narrativa lida anteriormente. Dois grupos (A, B, T, S; D, E, F, G) não responderam a essa questão e quatro grupos responderam ser a peça *Romeu e Julieta*, a qual aborda uma trágica história de amor com muitas similaridades a “Píramo e Tisbe”. Após essa atividade, ressaltamos com a turma a intertextualidade que as temáticas da Antiguidade Clássica têm com diversas obras culturais, como no caso de *Romeu e Julieta*, entre muitas outras.

A questão 10 previa que os grupos elaborassem um anúncio publicitário incentivando a leitura das *Metamorfoses* de Ovídio. Dois grupos (O, P, Q, W, Y; D, E, F, G) apresentaram textos com os elementos característicos desse gênero textual, articulando texto verbal e não verbal, com aspectos multimodais. Três grupos (C, H, I, R; V, U, X; e J, K, L, N) aproximaram-se das características composicionais do gênero no que tange aos aspectos do texto publicitário verbal, embora não tenham apresentado os elementos não verbais, que são característicos do gênero, e um grupo (A, B, T, S) não entregou essa atividade no prazo. À frente, apresentamos essas produções para conferência.

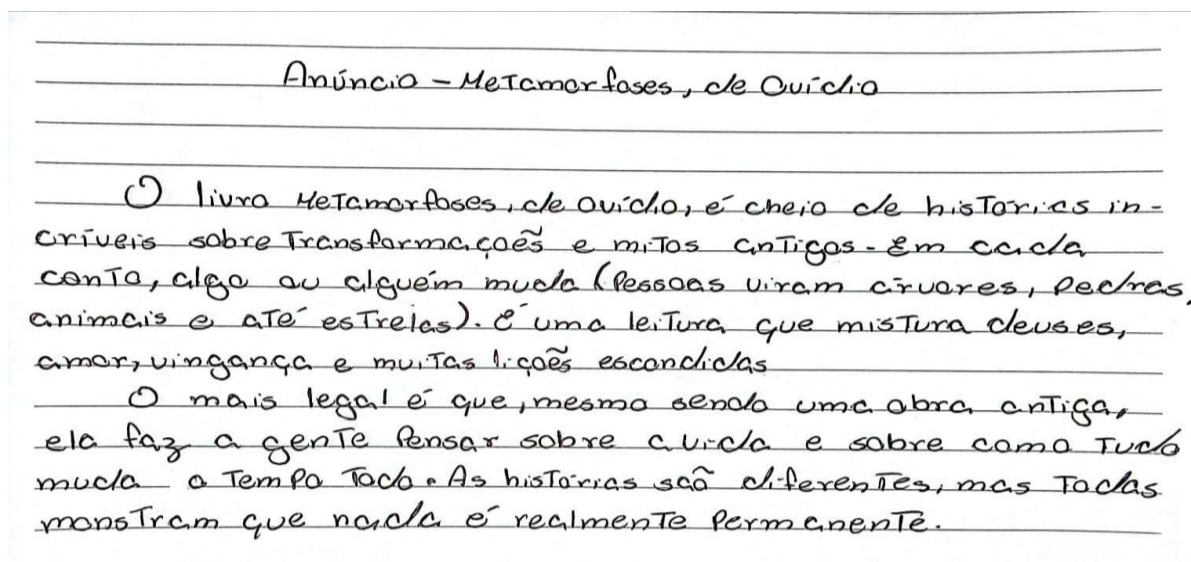
Figuras 38 a 42: anúncios publicitários de incentivo à leitura das *Metamorfoses*⁷.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

⁷ Anúncios produzidos, respectivamente, pelos grupos O, P, Q, W, Y; D, E, F, G; C, H, I, R; V, U, X; e J, J, L, N.

Descubra as metamorfoses de Orúde!

- **Transformações Incríveis:**
Mergulhe em histórias de amores impossíveis e aventuras épicas.
- **Clássicas que Inspiram:**
Entenda por que essas narrativas ainda ressoam na cultura moderna.
- **Leitura que Transforma:**
Cada página traz novas descobertas sobre a humanidade e suas mudanças.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Um mito, mil transformações → e a sua pode ser a próxima.

Você já pensou como as coisas mudam o tempo todo? As pessoas, os sentimentos e a vida... nada fica igual para sempre.

É isso que a metamorfose, de Orúde, vai mostrar.

Nesses mitos, deuses se apaixonam, humanos se transformam em árvores, animais e, entre amor, raiva e coragem, a gente acaba se vendo dentro da história. Porque, no fundo a mitologia fala de nós.

Por Orúde é como entrar num mundo cheio de poesia, drama e emoção, onde cada história e cada página é uma nova mudança. Refletimos quem somos e em quem podemos nos tornar. Cada história é uma viagem por emoções que continuam até hoje transformando a gente.

Daí uma chama para o Orúde, sinta as palavras e descubra que um livro pode te mudar.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Pudemos perceber que, embora familiarizados com os textos publicitários, principalmente nas mídias digitais, e tenham estudado em outra série sobre esse gênero solicitado, os alunos demonstraram não dominar as habilidades para a sua construção textual. Após essa tarefa e análise sobre ela, apresentamos aos alunos

alguns anúncios publicitários presentes no próprio livro didático, discutindo os aspectos composicionais do gênero presentes em cada um deles.

A última atividade de nossa gincana foi a confecção de jogos mitológicos do tipo tabuleiro. Apenas um grupo (V, U, X) não realizou esta atividade, tendo em vista as faltas constantes dos seus integrantes durante a realização dessa atividade. Destacamos, entretanto, que esse grupo participou normalmente da dinâmica de jogar os jogos dos outros grupos.

A confecção dos jogos levou cerca de 6 tempos de aula, em média, necessitando de engajamento dos alunos, diálogo e mediação de conflitos devido a ideias divergentes dos integrantes sobre o passo a passo, a jogabilidade e as características do jogo produzido por cada grupo. Ao final, democraticamente, as dificuldades iniciais foram superadas e os jogos foram produzidos com sucesso, havendo regras claras, cartas de sorte ou azar, cartas de perguntas relacionadas aos temas mitológicos e, claro, uma estética adequada ao que se espera de um jogo. Apresentamos, à frente, algumas imagens que retratam os diversos momentos dessa atividade, desde o processo de confecção dos jogos até o momento em que outras turmas da escola puderam também jogá-los, com auxílio de nossos alunos.

Figuras 43 a 52: o jogo mitológico.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



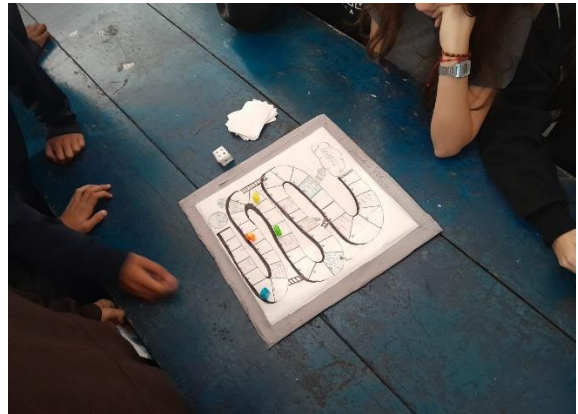
Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A gincana mitológica, que se constituiu por diversas atividades de leitura, intertextualidades, expressão oral e escrita, trouxe uma rica oportunidade para os alunos construírem e consolidarem suas aprendizagens, sendo uma potente estratégia para o desenvolvimento das habilidades artísticas, de leitura e linguísticas dos nossos discentes, além de contribuir para a formação de leitores críticos, criativos e conscientes das possibilidades intertextuais que os mitos podem propiciar. Ao entrarem em contato com algumas narrativas da Antiguidade Clássica, os estudantes puderam ampliar seu repertório linguístico e cultural, desenvolvendo sensibilidade para os múltiplos sentidos que a linguagem literária pode nos proporcionar.

As atividades estruturadas em formato de gincana mitológica — envolvendo leitura, pesquisa, recontos, desafios e produções orais e escritas — estimularam a oralidade, a argumentação e o trabalho colaborativo. Tais práticas favoreceram, ao nosso ver, também a organização do discurso, a defesa de pontos de vista e a escuta do outro, competências essenciais para o desenvolvimento dos educandos.

Adiante, apresentamos o resultado da gincana mitológica, de acordo com a pontuação obtida por cada grupo. Em 1º lugar ficou o grupo J, K, L, N (142,5 pontos); em 2º lugar, o grupo O, P, Q, W, Y (130 pontos); em 3º lugar, o grupo A, B, S, T (110 pontos); em 4º lugar, o grupo C, H, I, R (107,5 pontos); em 5º lugar, o grupo V, U, X (82,5 pontos); e em 6º lugar, por ter entregado a maior parte das atividades em atraso, o grupo D, E, F, G (45 pontos).

Na última aula de língua portuguesa com a turma, divulgamos o resultado da gincana aos alunos. Como prêmio, o grupo vencedor recebeu uma cesta com livros literários – doados pelo professor-pesquisador e por alguns outros professores, os

quais se sensibilizaram com o projeto de leitura literária – e uma cesta com guloseimas. Seguem para conferência as fotos desse momento final.

Figuras 53 a 56: a divulgação do resultado da gincana e a premiação.



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).



Fonte: dados da pesquisa (2025).

11. Avaliação das atividades de pesquisa final

Após nossa ação pedagógica, estruturada na perspectiva da Sequência Básica do Letramento Literário na Escola, segundo Cosson (2009), novas etapas do projeto de pesquisa-ação foram elaboradas, as quais já estavam previstas no modelo metodológico de Engel (2000), como a coleta de dados para avaliação dos efeitos da

implementação da ação pedagógica, a avaliação do plano de intervenção e a comunicação dos resultados. Portanto, para que pudéssemos analisar nossa ação didática junto aos discentes, elaboramos um questionário de pesquisa final – que pode ser conferido na íntegra na seção de anexos – composto por treze questões, as quais foram respondidas por todos os alunos da turma 901 da Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória.

Na primeira questão, perguntamos como os alunos avaliaram sua participação no projeto de letramento literário desenvolvido. Do total de 24 estudantes, 13 (54,2%) responderam que sua participação foi boa, 10 avaliaram sua participação como ótima (41,7%) e apenas 1 estudante (4,2%) respondeu que sua participação foi regular. Nenhum aluno respondeu que sua participação foi ruim.

A segunda pergunta teve como foco descobrir por qual tipo de atividade os alunos mais se interessaram. Trouxemos como opções: 1. interpretação de textos escritos e audiovisuais; 2. produção de textos escritos (manchete, roteiro de entrevista, carta, notícia, etc.); 3. produção de textos multimodais (tiras, memes, anúncios publicitários, jogos, etc.); 4. produção de textos orais (debate, júri simulado, esquete, etc.); e também inserimos como possibilidade a opção de não terem se interessado por nenhum tipo de atividade.

Após as respostas, verificamos que a maioria dos alunos demonstrou mais interesse pela produção de textos escritos e nenhum aluno escolheu a opção “Não me interessei por nenhum tipo de atividade”, o que para nós foi um dado positivo em relação aos tipos de atividades que optamos por realizar em nossa intervenção pedagógica.

Gráfico 10 – As atividades de maior interesse.

2. Você teve mais interesse por qual tipo de atividades?

24 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em seguida, solicitamos que os discentes comentassem acerca de sua maior dificuldade durante a realização das atividades. Doze alunos (50%) disseram não ter apresentado nenhuma dificuldade e dois alunos (8,3%) que não sabiam dizer sua dificuldade. Os demais participantes (41,7%) responderam: “Foi a redação”; “Entender algumas mitologias”; “Ler”; “Ler palavras que não estão no meu vocabulário”; “A produção de textos escritos”; “Entender algumas palavras e o sentido delas”; “A criação do debate para defender a deusa Minerva”; “Ler os textos contendo as histórias mitológicas sem o professor”; “Talvez entender certas palavras mais formais”; “Não saber o que eram os contos mitológicos”. Percebemos que, ao mesmo tempo em que muitos alunos (25%) disseram ter mais interesse pela interpretação de textos escritos e audiovisuais, esta modalidade também apresentou aos participantes grandes desafios, como expusemos acima.

Almejamos com a questão 4 saber se os alunos compreenderam a que se refere o termo Antiguidade Clássica. Do total, 16 alunos (66,7%) disseram que não sabiam fazer a explicação, ao passo que 8 alunos responderam que sim.

Dentre os que responderam afirmativamente, obtivemos as seguintes respostas: “É algo antigo e clássico, um exemplo disso é a história da Medusa, que é algo que muita gente conhece e usa para algumas coisas”; “Uma época passada da história, focada na Grécia principalmente e que teve grande importância pra história”; “Refere-se as civilizações gregas e romanas”; “São textos literários do passado remoto, da Grécia e de Roma”; “Períodos históricos do mundo greco-romano”; “Antiguidade é basicamente aquela época muito, muito antiga da história, antes de tudo ser ‘moderno’”; “É algo antigo de conhecimento popular”; “Os tempos antigos, mitos”. Percebemos que, dentre as oito respostas, apenas quatro se relacionavam à Antiguidade Greco-Romana.

A questão de número 5 foi pensada para que percebêssemos, após as atividades, o que os alunos passaram a entender por mito. Obtivemos variadas respostas, dentre as quais destacam-se algumas relacionadas à função cosmogônica e etiológica, como presente em Ovídio: “É uma narrativa simbólica e antiga”; “Uma história sobre a origem do mundo”; “É uma história antiga que explica algo usando deuses ou seres sobrenaturais”; “Histórias que mostram a origem de algumas coisas”; “Narrativa que explica a origem de uma história ou a origem de algo”; “Mito é uma narrativa que pode nos trazer a ideia de consequências e explicar a origem das

coisas”; “Histórias”; “Uma história contada para tentar trazer uma explicação a alguma coisa”; “É uma narrativa que explica a origem das coisas do mundo”; “Uma “explicação” sobre a origem das coisas”; “Algo que já existiu ou foi inventado e é contado hoje”; “História antiga que um povo contava pra explicar coisas que eles não entendiam, como a criação do mundo, os deuses, fenômenos da natureza, monstros, heróis, essas coisas”; “É um conto que explica a origem de algo ou alguém”; “É uma história antiga criada pra explicar a origem das coisas”; “É aquilo que muitos creem que existe ou existiu”; “Uma história que pode ser verdade, como pode não ser”. Alguns alunos ainda consideraram os mitos como “histórias irreais”, a exemplo: “É uma mentira”; “É uma coisa irreal”; “Mito é um conto sem comprovação, veracidade”; “Coisas que não são reais”; “Uma história contada, possivelmente não verdadeira”; “Algo que acreditaram, mas que não existe”; “Algo que não é real”.

Na questão 6, visávamos perceber se os alunos consideram que os mitos da Antiguidade Clássica ainda dialogam com temas e situações da atualidade. Dezesesseis alunos (66,7 %) afirmaram que sim, ao passo que oito alunos (33,3%) disseram que não.

Esse dado revela-nos que a maioria da turma percebeu, de forma consciente, as relações dos temas da Antiguidade Clássica na contemporaneidade, respondendo, conforme a questão 7, algumas das relações possíveis, como: “Em palavras do dia a dia que têm ligação com algum mito por sua origem”; “A situação de homens ficarem obcecados sem necessidade... igual no mito de Apolo e Dafne”; “Um exemplo é a história de Apolo e Dafne, que fala sobre perseguição”; “O crime de perseguição, que é muito visto hoje em dia, se encaixa no mito de Apolo e Dafne”; “O assédio contra as mulheres”; “A história de Zeus, como o Deus supremo”.

Percebemos, pela maioria das respostas acima, que as atividades que propusemos para a narrativa “Apolo e Dafne” foram marcantes para nossos alunos, fazendo-os refletir criticamente sobre os fatos e relacionando-os ao presente.

Na questão 8, tivemos o objetivo de verificar como os alunos perceberam a contribuição dos mitos da Antiguidade Clássica trabalhados para uma visão mais crítica da realidade. Dentre as respostas, destacamos: “Pelos diferentes tipos de situações e contextos dos contos”; “Mostram comportamentos e valores humanos, ajudando a refletir e a questionar a realidade atual”; “Fazendo a gente repensar nas atitudes e nas mudanças”; “Nos ajudam a entender certas coisas e situações”; “Muitas vezes os mitos nos dão uma lição de moral e nos mostram como a sociedade pode

ser suja e egoísta”; “Contribuem para termos uma compreensão das culturas, por tentar trazer uma visão da história, por exemplo”; “Contribuem com explicações atemporais da natureza humana”; “Eles mostram a origem das coisas, e ajudam a saber o porquê das coisas”; “O mito faz a gente refletir muito sobre como que nós somos, como o nosso orgulho é e até mesmo a inveja”; “Nos ajudam a ver que erros antigos ainda se repetem na atualidade”; “Ajudam a pensar mais no mundo, questionar as coisas e entender o comportamento humano”. Os demais alunos disseram não saber explicar acerca da contribuição mítica para a atualidade.

Com a pergunta 9, descobrimos de qual narrativa mitológica os alunos mais gostaram. Dentre as quatro narrativas trabalhadas estrategicamente nas etapas da SD, 16 alunos (66,7%) gostaram mais de “Apolo e Dafne”, 4 alunos (16,7%) escolheram a narrativa “Dédalo e Ícaro”, 2 alunos (8,3%) preferiram a narrativa “Píton”, 1 aluno (4,2%), a narrativa “Aracne” e outro aluno (4,2%) afirmou não ter gostado de conhecer nenhuma das narrativas mitológicas apresentadas. Consideramos o resultado bastante positivo, tendo em vista o baixo percentual de alunos que não demonstrou interesse por alguma das narrativas mitológicas.

Ao pedirmos para que os alunos justificassem suas escolhas da questão 9, caso desejassem, surgiram posições críticas bastante interessantes, principalmente em relação a “Apolo e Dafne”, a narrativa preferida, como podemos ver a seguir: “Porque eu vivi isso”; “Mostra que as mulheres sempre tiveram que se esconder para se guardar, e mostra a força da mulher!”; “Achei interessante a história, principalmente pela forma como ela mostra a importância dos limites e do ‘não’”; “Me interessei pela força e persistência da Dafne”; “Por conta da peça que tivemos com dois colegas representado Apolo e Dafne”; “Eu gostei mais da história deles por trazer assuntos que ainda acontecem”; “Gostei dessa história, pois além de ser interessante, podemos levar como um aprendizado que, quando alguém não respeita a vontade e os limites do outro, o final nunca é bom”. Acerca da narrativa “Dédalo e Ícaro”, obtivemos as seguintes justificativas: “Amei muito a história e me trouxe muitos ensinamentos”; “Gostei da lição que a história passa”; “Diz muito sobre os filhos não escutarem os pais”. Em relação a “Aracne”, um aluno justificou sua escolha ao dizer “Gostei de conhecer a história e saber a origem na mitologia das aranhas e suas belíssimas teias”. Os alunos que escolheram a narrativa “Píton” responderam: “É uma narrativa mais curta e mais fácil de compreender do que as outras”; “Tem mais aventura e

protagonismo do herói”. O aluno que não escolheu nenhuma narrativa afirmou “Não gostei porque não me simpatizei com as histórias”.

Com a questão 10, objetivamos descobrir se os alunos tiveram, conscientemente, alguma dificuldade de compreensão dos textos devido ao nível de linguagem (formalidade, vocabulário, gramática) utilizado na tradução das *Metamorfoses* que lemos.

Todos responderam ao comando, revelando a nós que 10 alunos afirmaram não ter dificuldade, 4 alunos disseram que tiveram um pouco de dificuldade, mas que com a leitura conjunta (leia-se mediada) do professor, foi mais fácil, 1 aluno disse não se lembrar, e 9 alunos afirmaram que apresentaram dificuldades de compreensão, justificando com as seguintes afirmações: “Somente em algumas palavras mais formais”; “Sim, teve algumas palavras que eu não conhecia e não sabia o significado”; “Sim. Havia muitas palavras e termos que eu ainda não havia conhecido, mas os mitos me ajudaram a evoluir meu vocabulário”; “Sim, o vocabulário mais formal”; “Algumas palavras eu não sabia o que significavam, mas pelo contexto fui entendendo”; “Algumas dificuldades, pois eram palavras mais formais”; “Sim, tive muita dificuldade, tinham palavras que nunca vi”; “Sim, tive um pouco de dificuldade nas linguagens mais formais que não tenho hábito de usar no dia a dia. Talvez seja por causa da minha falta de leitura de livros...”; “Algumas palavras, sim”.

Na questão 11, perguntamos aos discentes se eles tinham alguma crítica, positiva e/ou negativa, a respeito do projeto de letramento literário de que participaram. Acreditamos que esse retorno é importante para nossa própria pesquisa, para a reflexão sobre nossa prática didática e também para contribuir com futuras pesquisas e práticas de outros docentes que acessarem posteriormente nossa dissertação e Caderno Pedagógico.

Do total, 10 alunos (42%) responderam apenas “não”, já os demais (58%) afirmaram: “Muitos trabalhos”; “Boa trajetória e comunicação”; “Achei muito legal aprender sobre esse tema e estudar sobre coisas que não tinha visto”; “Tive críticas positivas, descobri um interesse sobre leitura e escrita que não sabia e me ajudou a ter mais interesse em mitos”; “Eu gostei bastante, aprendemos sobre várias mitologias”; “Achei muito interessante por ensinar sobre o que são os mitos e assuntos abordados neles”; “Gostaria de agradecer ao professor por ter levado isso para dentro da nossa sala de aula. Foi uma experiência ótima que deixou a aula muito mais dinâmica”; “Gostei muito de conhecer as mitologias”; “Gostei bastante, achei muito

interessante a forma como estudamos os mitos”; “Eu amei o projeto, ele me incentivou positivamente na leitura e na criatividade”; “Achei tudo bem interessante e diferente”; “O professor Vitor está de parabéns por todo esse projeto”; “Gostei de me aprofundar na mitologia latina”; “Estou gostando bastante, pois essas histórias fazem a gente repensar nas nossas atitudes. Além de que, acho essencial aprendermos mais sobre crenças e símbolos diferentes, como a mitologia que não conhecia, e achei interessante!”.

Na questão 12, perguntamos aos estudantes se nosso projeto de letramento literário contribuiu para que eles se interessassem mais por literatura. Dos 24 alunos, 20 (83,3%) afirmaram que sim e apenas 4 alunos (16,47%) afirmaram que não. Solicitamos que os alunos justificassem, caso desejassem, sua resposta, o que resultou nas 19 justificativas seguintes: “Me interessei mais porque queria conhecer mais os mitos”; “Dependendo do livro, sim”; “Aumentou meu interesse por histórias da Antiguidade”; “Me despertou a vontade de voltar a ler”; “Já gosto de ler”; “Achei legais as histórias, tendo vontade de conhecer mais”; “O projeto me ensinou a não julgar o livro pela capa. Gostei”; “Me fez abrir os olhos pra leitura, principalmente em assuntos que me interessam”; “Me deu vontade de ler livros”; “Os mitos eram legais de conhecer, e querendo ou não, a gente se interessava!”; “Quero me aprofundar mais nos assuntos dos mitos”; “Aprendi sobre algumas mitologias”; “Com o projeto acabei pegando mais gosto pela leitura”; “Fiquei ainda mais curiosa para conhecer outras histórias da mitologia”; “Sim, pois a gente quer aprender mais sobre as histórias e, quando a gente gosta de um mito, acaba querendo ver outros para entender melhor e conhecer mais”; “Não, continuo não gostando muito”; “Gostaria de ler mais sobre mitologia grega”; “Me incentivou, porque eu gosto muito de escrever o que sinto, e as vezes faltam palavras e a leitura contribui para isso”; “Muito bom. Quero passar a ler mais!”.

Com a última pergunta do questionário final, a questão 13, buscamos conhecer a opinião dos alunos em relação às atividades desenvolvidas durante o projeto, se elas contribuíram, segundo eles, para melhorias na sua expressão oral, escrita e na sua capacidade de leitura. Dos 24 participantes, 13 (54,2%) responderam que sim, 10 (41,7%) responderam que não sabiam opinar e apenas 1 participante (4,2%) respondeu negativamente. Obtivemos, de forma voluntária, 4 justificativas, as quais podemos conferir a seguir: “Como eu não tenho uma visão do meu desempenho, eu não consigo opinar”; “Eu já gosto de ler, então acrescentou bastante”; “Acredito que

sim, pois tinha bastante palavras novas e diferentes pro meu vocabulário”; “Conheci vários tipos de linguagens, entendi os sentidos delas e quando usá-las”.

12. Considerações finais

Ao término de nosso trabalho e no contexto em que ele se inseriu, buscando sempre relações com teorias e práticas educacionais exitosas de ensino de língua e literatura, consideramos relevantes a pesquisa e a intervenção realizadas a fim de que os alunos pudessem acessar elementos clássicos greco-latinos e aquilo que esses textos têm a lhes oferecer em termos de diálogos com a contemporaneidade. Dessa forma, buscamos tanto a ampliação da visão de mundo de nossos estudantes, de seu modo de viver e pensar a sociedade quanto o aumento de sua capacidade crítica em relação aos elementos dos clássicos presentes no dia a dia deles. Muitos desses aspectos são amplamente abordados, mesmo que não percebidos conscientemente pelos discentes, em seus meios de lazer – como jogos e mídias sociais – favorecendo, assim, a percepção da relação intertextual entre os textos-fonte e demais obras culturais.

Para atingir nossos objetivos de pesquisa e de ensino, decidimos trabalhar com a obra *Metamorfoses*, do autor latino do período Clássico Ovídio. Inicialmente essa escolha causou em mim, enquanto professor-pesquisador, uma certa apreensão, no sentido de temer que os alunos do nono ano do Ensino Fundamental não conseguissem acessá-la a contento, devido aos diversos desafios, de ordem linguística, literária e/ou temática, que os discentes participantes da pesquisa poderiam ter perante o texto literário trabalhado.

No entanto, em diálogo com Perrone-Moisés (2006), - a qual diz que o maior respeito que devemos ter por um aluno é considerá-lo apto a adquirir maiores conhecimentos e competências, seja qual for seu extrato social e suas carências culturais – assumimos a tarefa de oportunizar aos nossos alunos a experiência de leitura literária de uma das mais importantes obras da Antiguidade Clássica. Para tal, utilizamos estratégias de leitura literária e uma metodologia científica e didática, a fim de explorar o seu potencial linguístico, estético e temático, que reverbera em múltiplas obras culturais, não só do passado, mas também do presente.

Em concordância com a investigação empreendida pela pesquisa prévia realizada, verificamos que havia a necessidade de uma intervenção de âmbito pedagógico com nossos alunos, haja vista que eles, inicialmente, não indicaram a leitura literária como uma atividade regular de fruição e deleite no seu dia a dia. Além disso, a maioria deles também não demonstrava, naquele momento, ter consciência

da importância da literatura clássica, do que são os textos da Antiguidade Clássica e do que são mitos, fazendo com que a maior parte não realizasse, ao menos conscientemente, inter-relações dessas obras com seu cotidiano, o que ia ao encontro de nosso objetivo de pesquisa.

Logo, mediante o exposto, assumimos a tarefa de promover nossa investigação científica e a intervenção pedagógica com a turma, de modo a oportunizar aos alunos tais conhecimentos a fim de que suas vivências e experiências leitoras fossem ampliadas (Soares, 1999; Lajolo, 1982; Candido, 1995).

Neste momento, gostaríamos de salientar toda a potencialidade da literatura da Antiguidade Clássica para o letramento literário bem como para o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias dos discentes. No entanto, para que o acesso a essa literatura ocorresse de modo eficaz, foi imprescindível, conforme apresentado ao longo desta dissertação, oferecê-la de maneira adequada, com todo o aporte teórico e didático, considerando as peculiaridades dessa literatura e as necessidades de nossos estudantes.

Posto isso, para nossa proposta interventiva, assumimos a perspectiva de formação do leitor literário por meio de estratégias metodológicas do letramento literário, conforme desenvolvido por Cosson (2009), o que, certamente, contribuiu para uma educação linguístico-literária de qualidade, almejada para nossos alunos neste trabalho.

De posse de todos os dados levantados por nossa pesquisa-ação junto aos discentes, cuja análise foi apresentada em capítulo específico, consideramos que pudemos alcançar nossos objetivos propostos para a turma. Contudo, cabe ressaltar que não temos a pretensão de ter atingido de forma equivalente todos aqueles que participaram do projeto, haja vista termos lidado com pessoas em formação, com múltiplas características e necessidades individuais, assim como com conhecimentos de mundo e vivências leitoras e linguísticas diversificadas, o que, certamente, refletiu nos avanços de cada aluno. Tais aspectos subjetivos de nossos alunos foram considerados em nossa pesquisa-ação, a qual se baseia numa perspectiva de caráter interpretativista e interventivo (Thiollent, 2011; Engel, 2000). Destacamos, também, a partir do envolvimento ativo e sistemático de todos os alunos no projeto, que nenhum deles terminou o processo da mesma maneira como começou, havendo, entre todos, indícios de avanços nas competências leitora e linguística, tendo em vista que os discentes apresentaram, ao longo do projeto, maior autonomia de leitura dos textos

trabalhados, assim como maior capacidade de fazer inferências, críticas e relações com outros conhecimentos, sejam eles artístico-literários, históricos e/ou sociais. Nossos alunos também demonstraram ter adquirido mais habilidades para a produção de textos orais, escritos e multimodais, desenvolvendo esses textos com boa argumentação e ampliação de repertório vocabular e sociocultural.

Com a pesquisa-ação realizada, “metamorfoses” ocorreram não só com os alunos, mas também em relação à minha própria ação enquanto professor-pesquisador. Passei a analisar minhas experiências pedagógicas diárias com mais autoconsciência e autocrítica, o que me auxiliou a ser um docente mais atento à realidade, reflexivo e capaz de questionar, problematizar e avaliar minhas próprias estratégias de ensino, inter-relacionando com maior fundamentação e segurança a teoria e a prática pedagógica.

Tal autopercepção vai ao encontro do objetivo do Profletras, que é capacitar professores de Língua Portuguesa da Educação Básica pública, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino através do aprimoramento da prática docente, articulando eficazmente teorias e práticas educacionais mais inovadoras e significativas.

A partir de toda a experiência vivenciada, percebo que esses alunos, seguramente, finalizaram as atividades da sequência didática com maior repertório linguístico-literário, cultural e artístico, demonstrando maior capacidade de estabelecer conexões de sua realidade, por meio da língua, da literatura e de diversas outras manifestações culturais com os textos literários pertencentes à Antiguidade Clássica, atuando como protagonistas de seu próprio aprendizado.

As atividades de leitura literária e o trabalho linguístico diversificado a partir das narrativas mitológicas ovidianas não apenas auxiliaram nossos alunos no desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura, produção de textos orais e escritos, mas também colaboraram com uma formação discente mais integral, com leitores e produtores de textos mais competentes, conscientes, críticos e sensíveis aos múltiplos sentidos do texto literário, alcançando, assim, o objetivo pretendido ao iniciar a proposta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica: Teorias e práticas. Vol. 1. **Reflexões e Fundamentos**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís C. T. **Os clássicos: entre a sacralização e a banalização**. In: PEREIRA, Rony Farto e BENITES, Sonia A. Lopes. À roda de leitura: língua e literatura. Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica. Assis: ANEP, 2004.

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. [Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. [Trad. Anna Rachael Machado, Péricles Cunha] São Paulo: EDUC, 1999.

BURKERT, Walter. **Mito e Mitologia**. Lisboa: Edições 70, 1991

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. In: **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. As práticas da leitura literária. In: **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo. Contexto, 2021.

COSTA-HÜBES, T. C. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes, 2014.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar. n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

FERREIRA, Ingrid Moreno. **Dafne e Apolo nas Metamorfoses de Ovídio: uma leitura figurativa**. 82 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP): Araraquara, 2020.

FERREIRA, N. B. de P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

FORTES, F. & MIOTTI, C. M. (2014) Cultura clássica e ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. *Organon*. Porto Alegre, RS, v.29, nº56, p. 153-173, jan/jun.

GERALDI, J.W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GONÇALVES, A. V. **O fazer significar por escrito**. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.

HARDWICK L.; STRAY, C. **A Companion to Classical Receptions**. Carlton: Blackwell Publishing, 2008.

HARVEY, Paul. **Dicionário Oxford de Literatura Clássica Grega e Latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura, vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JABOUILLE, Victor. **Iniciação à Ciência dos Mitos**. 2. ed. Sintra: Editorial Inquérito, 1994.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. – São Paulo, Parábola, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias greco-romanas**. São Paulo: FTD, 2011. p.36-43.

MATYSZAK, Philip. **Os mitos gregos e romanos: um guia das narrativas clássicas**. Petrópolis, Vozes, 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINDALE, C.; Thomas, R. F. (ed.). *Classics and the use of Reception* (p. 67 - 79). Oxford: Blackwell, 2006.

MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1995.
MORA, Carlos de Miguel. "O mistério do exílio ovidiano". *Agora. Estudos Clássicos em Debate*, 4. 2002, p. 99-117. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/653402386/exilio> (Acesso em 19 jul. 2025).

MOURA, Maria Luciene de. **Narrativas mitológicas e formação de leitores**. 189 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2019.

OLIVEIRA, T. de; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

OVÍDIO (Publius Ovidius Naso). **Metamorfoses**. Tradução, introdução e notas de Domingos Lucas Dias; apresentação de João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2017.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, Braga, 2004.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. FaE/UFMG e EDGUFPEl, 2010.

PEREIRA, A. G. S. M.; BATISTA, B. B. Leitura Protocolada: a construção de sentido em um conto de Miriam Alves. In: COSSON, Rildo; LUCENA, Josefe Marinho de (organizadores). **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. In: **Literatura e sociedade**, n. 9. São Paulo: USP, 2006.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad.: Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS. Secretaria de Educação. **Projeto Político-pedagógico (PPP) da Escola Paroquial Nossa Senhora da Glória.** (Em construção).

PRIETO, Heloisa. **Divinas aventuras: histórias da mitologia grega.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

REZENDE, A. M. de. **Rompendo o silêncio:** a construção do discurso oratório em Quintiliano. Belo Horizonte: Crisálida, 2010.

RODRIGUES, S. F.P.; SOUZA, R. J. **Tabus e temas polêmicos** – a literatura infantil e juvenil sob censura. Caderno de Letras. Pelotas, n. 38. set. – dez., 2020.

SIGILIANO, Natália. *et al.* Ludicidade nas aulas de língua portuguesa. In: SIGILIANO, Natália Sathler; BERNO, Laís Rios (organizadoras). **Ensinar português de forma divertida:** atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

SILVA, Karine Tiepo da. *et al.* **Ensino de leitura:** estratégias mobilizadas na compreensão de charges. Revista Humanidades e Informação, v. 8, n. 38, Palmas, 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura;** tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Fernanda Cunha *et al.* **Metamorfoses:** a transformação dos mitos e o ato de (re)contar histórias. Revista Rónai, Juiz de Fora, v. 4, p. 71 – 78, 2016.

SOUSA, Fernanda Cunha. **Estudos Clássicos voltados para o ensino fundamental:** a aproximação como um *topos* do discurso universitário de transformação. Inédito.

SOUSA, F. C.; NOVAIS, V. dos S. **Projeto de extensão “Contos de mitologia” e Escola Municipal Tancredo Neves:** uma profícua parceria. Revista Intertexto, Uberaba, v. 14, n. Especial, p. 44 – 67, 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). **Leitura Literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011. ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina;

RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

TREVIZAM, Matheus; PRATA, Patricia. **Recepção dos Clássicos**: intertextualidade e tradução. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ANEXOS

Anexo A – Atividade diagnóstica sobre leitura literária

Caro (a) estudante,

Esta sondagem tem por objetivo conhecer suas práticas de linguagem e experiências de leitura literária. Responda às questões com sinceridade e saiba que não é necessário se identificar nominalmente. Obrigado pela participação.

Professor Vitor Hugo Martins Gall Mayworm
Língua Portuguesa
EPNSG

1) Idade: _____

2) Que tipo de lazer você gosta de realizar nas horas livres?

Faço esportes

Leio

Acesso as redes sociais

Brinco com os colegas

Vejo filmes e séries

Jogo videogame/celular

Faço passeios com a família e amigos

Outro. Especifique: _____

3) Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?

Sim.

Não.

4) Se você assinalou “sim”, responda: O que os seus pais ou responsáveis mais têm o hábito de ler?

Livros.

Revistas.

Jornais.

Livros religiosos.

Livros de autoajuda.

Sites/ blogs.

Redes sociais (Facebook, Twitter)

Whatsapp

Outros _____

5) Você tem o hábito de ler?

Sim.

Não.

6) Você gosta de ler?

Sim.

Não.

7) Você tem o hábito de ler livros de literatura?

Sim

Não

8) Qual a importância da leitura na sua vida?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Não é importante

Não sei

9) Por que você lê?

A leitura é prazerosa.

A leitura é essencial.

A leitura é um incentivo dos familiares/responsáveis.

A leitura é uma exigência da escola.

Outros, especifique: _____

10) Você sabe o que é um livro clássico? Comente.

11) O que você compreende ao ouvir a expressão "Antiguidade Clássica"?

12) Para você, o que é mito?

13) Ao escolher um livro literário, qual critério utiliza?

- O título do livro.
- O número de páginas.
- A capa do livro.
- A indicação de alguém.
- As ilustrações.
- Não tenho critério.

14) Você conhece a biblioteca/sala de leitura de sua escola?

- Sim Não

15) Se respondeu “sim” anteriormente, como você avalia sua estrutura, o mobiliário, o acervo e o atendimento?

16) Com que frequência você vai à biblioteca de sua escola?

- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana.
- De quinze em quinze dias.
- Uma vez por mês.
- Não vou à biblioteca.

17) Onde você tem mais acesso aos livros que lê?

- Na biblioteca da escola.
- Na biblioteca Municipal.
- Na sua casa.
- Outros, especifique: _____

18) Você costuma ler livros da biblioteca de sua escola?

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

19) Você já leu livros indicados por alguém?

- Sim Não

20) Seus professores dos anos anteriores indicavam livros literários para você e sua turma?

- Sim Não

21) Quando seu professor indica algum livro, você se sente motivado?

- Sempre
- Às vezes.
- Nunca.

22) Está lendo algum livro atualmente? Sim Não

Se sim, qual? _____

23) Possui algum livro preferido?

- Sim Não

Se sim, qual? _____

24) Qual tipo de leitura literária mais interessa a você?

- Poesias
- Histórias de amor
- Ficção científica
- Mangás
- Contos de mitologia
- Contos de fadas
- Crônicas
- Piadas
- Histórias de aventura
- Histórias de terror
- Histórias em quadrinhos
- Nenhuma.
- Outro. Especifique _____

25) Você já participou de algum projeto de leitura em sua escola?

- Sim Não

26) Você gostaria de participar de algum projeto de leitura e escrita na escola?

- Sim Não

27) Como você considera a sua leitura de livros literários?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Não tenho opinião

28) Sobre a leitura literária, você pensa que a sua escola:

- Realiza um bom trabalho de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.
- Realiza um trabalho regular de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.
- Realiza um trabalho ruim de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.
- Não realiza trabalho de desenvolvimento da leitura literária dos alunos.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA FINAL

Caro (a) estudante,

Elaboramos este questionário, que tem por objetivo analisar suas práticas de linguagem e experiências de leitura literária ao término de nossa sequência didática. Responda às questões com sinceridade e saiba que não é necessário se identificar nominalmente. Obrigado pela participação.

Professor Vitor Hugo Martins Gall Mayworm
Língua Portuguesa
EPNSG

1. Como você avalia sua participação no projeto de letramento literário desenvolvido?

- () Ótima
- () Boa
- () Regular
- () Ruim

2. Você teve mais interesse por qual tipo de atividades?

- () Interpretação de textos escritos e audiovisuais
- () Produção de textos escritos (manchete, roteiro de entrevista, carta, notícia, etc.)
- () Produção de textos multimodais (tiras, memes, anúncios publicitários, jogos, etc.)
- () Produção de textos orais (debate, júri simulado, esquete, etc.)
- () Não me interessei por nenhum tipo de atividade.

3. Qual a sua maior dificuldade durante a realização das atividades? Comente a seguir.

4. Após a realização das atividades, você saberia explicar a que se refere o termo Antiguidade Clássica?

- () Sim.
- () Não.

Se respondeu sim, explique.

5. A partir dos diálogos estabelecidos no projeto, responda: o que é mito?

6. Na sua opinião, os mitos da Antiguidade Clássica ainda dialogam com temas e situações da atualidade?

- () Sim
- () Não

7. Se você respondeu SIM anteriormente, indique um tema ou situação atual com a qual uma das narrativas mitológicas trabalhadas pode dialogar.

8. Como os mitos da Antiguidade Clássica contribuem para que tenhamos uma visão mais crítica da realidade?

9. Qual narrativa mitológica você mais gostou de conhecer?

- "Píton"
- "Apolo e Dafne"
- "Aracne"
- "Dédalo e Ícaro"
- Não gostei de conhecer nenhuma.

Justifique sua resposta. _____

10. Você teve alguma dificuldade de compreensão dos textos devido ao nível de linguagem (formalidade, vocabulário, gramática) utilizado na tradução das *Metamorfoses* que lemos? Comente.

11. Você tem alguma crítica, positiva e/ou negativa, a respeito do projeto de letramento literário de que participou? Comente.

12. Nosso projeto de letramento literário contribuiu para você se interessar mais por literatura?

- Sim
- Não

Justificativa: _____

13. Você acredita que as atividades desenvolvidas durante o projeto contribuíram para melhorias na sua expressão oral, escrita e na sua capacidade de leitura?

- Sim.
- Não.
- Não sei opinar.

Justifique.

ANEXO C – TALE



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Letramento literário no Ensino Fundamental II: impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade do constante aperfeiçoamento e desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente, no caso deste projeto, as relacionadas ao ensino de língua e literatura em sala de aula, com o mote dos clássicos da Antiguidade, tendo como *corpus* literário narrativas mitológicas da obra *Metamorfoses*, do escritor latino do período clássico Ovídio. Assim, caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: preenchimento de questionário; atividades de escuta ativa; atividades de leitura e escrita dentro e fora de sala de aula; interpretação de texto; construção de um diário de leitura; análise de intertextualidade da obra; inferência de sentidos produzidos no texto para que o aluno seja protagonista de sua própria experiência com a leitura de textos literários por meio de atividades variadas de leitura, escrita e produções orais.

Os riscos que essa pesquisa pode apresentar é você se sentir envergonhado e desconfortável para as atividades de exposição oral, uma vez que as propostas de atividades abordarão não apenas a expressão escrita, mas também a oralidade. Para minimizar a possibilidade de constrangimento, o professor-pesquisador esclarecerá a todos os alunos sobre a importância e os ganhos com esse tipo de abordagem pedagógica e respeitará o processo discente até que se atinja maior conforto para a exposição em público. Outro risco que poderá ocorrer é você ser identificado, ainda que não haja essa intenção. Esse risco é mínimo, haja vista que de forma alguma haverá a identificação dos alunos, seja por imagem pessoal ou nome, nos referidos registros de leitura literária anexados. Para garantir que os alunos sejam mantidos em anonimato, bem como a confidencialidade da pesquisa, excluiremos qualquer nome e/ou assinatura que eventualmente ficarem explicitados pelos alunos em suas produções, bem como usaremos, caso necessário, pseudônimos no capítulo de análise dos dados, presente na dissertação, produto final desta pesquisa. Ao final do projeto, está prevista a produção de uma gincana de mitologia, com encenação teatral, elaboração de jogos, júri simulado, entre outras atividades que visem à culminância do projeto de letramento literário. Durante as atividades da gincana, poderá haver o registro de imagens dos alunos cujos pais autorizarem o seu uso de imagem. A devida autorização para o uso de imagem do estudante será encaminhada no TCLE/Responsáveis para assinatura do responsável legal pelo estudante. O risco de divulgação de imagens de alunos sem autorização será mínimo, haja vista que antes de qualquer registro fotográfico o professor-pesquisador consultará o documento de matrícula escolar do estudante na escola em que esta pesquisa será desenvolvida, no qual o responsável autoriza ou não à instituição escolar o direito ao uso de imagens do aluno para fins educacionais e pedagógicos, bem como consultará o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis (TCLE), que se anexam a este projeto.

Os dados levantados serão utilizados apenas para fins restritos desta pesquisa, cujos resultados estarão à sua disposição quando finalizada. A pesquisa pode ajudá-lo, dando-lhe a oportunidade de vivenciar uma experiência diferenciada no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, o que pode auxiliá-lo nas habilidades de leitura e

produção de textos orais, escritos e multissemióticos, que são essenciais para o desenvolvimento pleno da aprendizagem.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar dela. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. É importante salientar que, caso você não queira, não possa participar das atividades ou seu responsável retire o consentimento, não ocorrerão quaisquer penalidades em relação à perda de pontos ou qualquer outro prejuízo pedagógico. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a), garantindo a você todos os conteúdos previstos nos planejamentos bimestrais da disciplina de língua portuguesa. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de assentimento e cujos responsáveis tiverem assinado o termo de consentimento.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Petrópolis, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Vitor Hugo Martins Gall Mayworm
Mestrado Profissional em Letras Universidade Federal de Juiz de Fora Fone: (24)
98816-3710
E-mail: vitor.mayworm@estudante.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO D – TCLE/RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

A criança/adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Letramento literário no Ensino Fundamental II: impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade do constante aperfeiçoamento e desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente, no caso deste projeto, as relacionadas ao ensino de língua e literatura em sala de aula, com o mote dos clássicos da Antiguidade, tendo como *corpus* literário narrativas mitológicas da obra *Metamorfoses*, do escritor latino do período clássico Ovídio. Estão previstas as seguintes atividades com os alunos: preenchimento de questionário; atividades de escuta ativa; atividades de leitura e escrita dentro e fora de sala de aula; interpretação de texto; construção de um diário de leitura; análise de intertextualidade da obra; inferência de sentidos produzidos no texto para que o aluno seja protagonista de sua própria experiência com a leitura de textos literários por meio de atividades variadas de leitura, escrita e produções orais.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo de o aluno se sentir envergonhado e desconfortável para as atividades de exposição oral, uma vez que as propostas de atividades abordarão não apenas a expressão escrita, mas também a oralidade. Para minimizar a possibilidade de constrangimento, o professor-pesquisador esclarecerá a todos os alunos sobre a importância e os ganhos com esse tipo de abordagem pedagógica e respeitará o processo discente até que se atinja maior conforto para a exposição em público. Outro risco que poderá ocorrer é de o aluno ser identificado, ainda que não haja essa intenção. Esse risco é mínimo, haja vista que, de forma alguma, haverá a identificação dos alunos, seja por imagem pessoal ou nome, nos referidos registros de leitura literária anexados. Para garantir que os alunos sejam mantidos em anonimato, bem como a confidencialidade da pesquisa, excluiremos qualquer nome e/ou assinatura que eventualmente ficarem explicitados pelos alunos em suas produções, bem como usaremos, caso necessário, pseudônimos no capítulo de análise dos dados, presente na dissertação, produto final desta pesquisa. Garante-se aos participantes que não haverá julgamento de valores e, em momento algum, seu nome será divulgado, bem como que nenhum estudante sofrerá qualquer penalidade caso não participe da pesquisa, nem mesmo relacionado a notas escolares, visto que a participação é voluntária e não prevê pontuações bimestrais.

Ao final do projeto, está prevista a produção de uma gincana de mitologia, com atividades variadas, como elaboração de jogos de perguntas e respostas, pequenas dramatizações e simulações de situações variadas de comunicação, entre outras atividades que visem à culminância do projeto de letramento linguístico e literário. Durante as atividades da gincana, poderá haver o registro de imagens dos alunos cujo responsável legal autorize o uso de imagem neste TCLE/Responsáveis. O risco de divulgação de imagens de alunos sem autorização será mínimo, haja vista que, antes de qualquer registro fotográfico, o professor-pesquisador consultará o documento de matrícula escolar do estudante na escola em que esta pesquisa será desenvolvida, no qual o responsável autoriza ou não a instituição escolar o direito ao uso de imagens do aluno para fins educacionais e pedagógicos, bem como consultará o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis (TCLE), que se anexam a este projeto. Você, responsável, ao assinar este termo, confere ao pesquisador o direito do uso de imagem do estudante sob sua responsabilidade em todo e qualquer material, entre fotos, documentos e outro meios de comunicação, físicos ou eletrônicos para atividades pertinentes apenas ao projeto de pesquisa **“Letramento literário no Ensino Fundamental II: impactos na formação leitora e linguística por meio de narrativas mitológicas ovidianas”**.

Os dados levantados serão utilizados apenas para fins restritos desta pesquisa, cujos resultados estarão à disposição dos alunos e responsáveis quando finalizada. A pesquisa pode ajudar o participante, menor sob sua

responsabilidade, dando-lhe a oportunidade de vivenciar uma experiência diferenciada no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, o que pode auxiliá-lo nas habilidades de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, que são essenciais para o desenvolvimento pleno da aprendizagem.

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização. Tanto o responsável quanto o aluno terão todas as informações que quiserem sobre esta pesquisa. O aluno estará livre para participar ou recusar-se a participar dela. Você, como responsável pela criança/adolescente, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode mudar de ideia e desautorizar a participação do aluno a qualquer hora. A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer a ele qualquer penalidade ou prejuízo pedagógico, não mudando a forma como ele será atendido, garantindo-lhe todos os conteúdos previstos nos planejamentos bimestrais da disciplina de língua portuguesa. Somente serão considerados como dados efetivos da pesquisa as produções dos participantes que tiverem assinado o termo de assentimento e cujos responsáveis tiverem assinado o termo de consentimento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Petrópolis, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do (a) Responsável

Nome do Pesquisador Responsável: Vitor Hugo Martins Gall Mayworm
Mestrado Profissional em Letras Universidade Federal de Juiz de Fora Fone:(24) 98816-3710
E-mail: vitor.mayworm@estudante.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br