



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - *CAMPUS* DE
CASCAVEL CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

CELIMARA CRISTINE LIMA STRELOW

**LEITURA LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE: DO CLÁSSICO AO
CONTEMPORÂNEO**

CASCAVEL – PR
2016

CELIMARA CRISTINE LIMA STRELOW

**LEITURA LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE: DO CLÁSSICO AO
CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.
Orientadora: Professora Dra. Denise Scolari Vieira.

CASCADEL – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S897L

Strelow, Celimara Cristine Lima

Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo.
/Celimara Cristine Lima Strelow.— Cascavel, 2016.
145 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Scolari Vieira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Leitura literária. 2. Intertextualidade. 3. Sequência expandida. I. Vieira,
Denise Scolari. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.41
418.4

CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

CELIMARA CRISTINE LIMA STRELOW

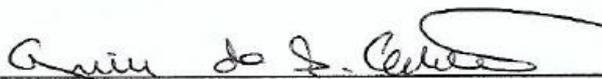
**LEITURA LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE: DO CLÁSSICO AO
CONTEMPORÂNEO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final – Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

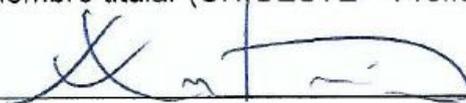
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Denise Scolari Vieira
Orientadora (UNIOESTE – Profletras – Cascavel)



Profa. Dra. Greice da Silva Castela
1º membro titular (UNIOESTE – Profletras – Cascavel)



Prof. Dr. Antonio Rediver Guizzo
2º membro titular (UNILA)



Prof. Dr. Antonio Donizeti da Cruz
3º membro titular (UNIOESTE – Cascavel)

Cascavel, 8 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, pelo dom da vida.

À professora e orientadora Denise Scolari Vieira, pela presença constante e pelo apoio ao longo do percurso e pelas valiosas contribuições, minha sincera gratidão.

Aos professores de Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela formação e motivação.

À Cristina, secretária do Programa de Mestrado Profissional em Letras, *Campus* de Cascavel, pela dedicação e competência na realização do seu trabalho.

À CAPES, pela concessão da bolsa, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À professora Dra. Greice da Silva Castela, pelo profissionalismo e dedicação na coordenação do PROFLETRAS.

À Viviane Bordin-Luiz pela disposição em representar-nos durante dois anos junto ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado Profissional.

À direção da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, pelo acolhimento.

À Nilza Maria Manenti, professora da turma, pela acolhida e solicitude na aplicação do projeto.

Aos alunos que participaram do projeto, motivo de nossos estudos e empenho na profissão.

À minha mãe, pelo incentivo desde sempre.

Ao meu esposo, pela compreensão e apoio.

Aos meus filhos, pelo incentivo e compreensão.

Aos "amigos da estrada", por compartilharem, carinhosamente, amizade e companheirismos nesses dois anos, os quais se estenderão para sempre.

Aos meus amigos colegas de profissão e outros, por compreenderem minha ausência nesse período.

“Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura”
(BARTHES, 2013, p. 17).

LIMA, Celimara. **Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo**. 2016. 145 fl. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Para o desenvolvimento desta investigação elaboramos estratégias de Leitura Literária que viabilizassem uma reflexão sobre a intertextualidade entre as seguintes obras: I) *Odisséia*, de Homero, dos “Cantos XVII ao XXIII”, II) *Colheita*, de Nélide Piñon e III) *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Adotamos os pressupostos teórico-metodológicos abordados pelo pesquisador Rildo Cosson, na obra “Letramento Literário: teoria e prática”, segunda edição, de 2014, no que se refere à Sequência Expandida, a fim de encaminhar o projeto de intervenção docente no Ensino Fundamental II. Assim, para a realização dessa pesquisa-ação aplicada em Leitura Literária tomamos a seguinte pergunta que a norteou: – Como é possível ressignificar o espaço para a construção da subjetividade do aluno neutralizado pelo dilema existencial? Assumimos, assim, a direção contraposta à realidade limitante a fim de deslocar quadros de referência e permitir a execução de novas narrativas do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, um conjunto de ações praticadas na escola, através da leitura do texto literário, contribuiu para ampliar a reflexão sobre a intertextualidade entre as narrativas clássicas e as obras contemporâneas. Dessa forma, preconizar a reinvenção do cotidiano, mediante a leitura, significa admiti-la como um discurso que acompanha o trabalho realizado na escola, enquanto instituição capaz de fomentar interações sociais, dentre as quais muitas resultaram em trocas de experiências, questionamentos, dúvidas e construção do conhecimento. A Leitura Literária, engendrada em constante processo de vir-a-ser, nesta investigação pôde revisitar lugares e espaços, como o lar, o bairro, a comunidade e expandir-se a outros contextos cronotópicos.

Palavras-chave: Leitura Literária; Intertextualidade; Sequência Expandida.

LIMA, Celimara. **Lectura literaria e intertextualidad: del clásico al contemporáneo**.2016. 145 fl. Disertación (Máster en Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMEN

Para el desarrollo de esta investigación elaboramos estrategias de lectura literaria que viabilizasen una reflexión sobre la intertextualidad entre las siguientes obras: I) *Odisea*, de Homero, de los “Cantos XVII al XXIII”, II) *Colheita* (Cosecha), de Nélida Piñon y III) *A moça tecelã* (La muchacha tejedora), de Marina Colasanti. Adoptamos los presupuestos teórico-metológicos abordados por el investigador Rildo Cosson, en la obra "Letramiento Literario: teoría y práctica", segunda edición, de 2014, del Editorial Contexto, de São Paulo, en el que se refiere a la Secuencia Expandida, a fin de encaminar el proyecto de intervención docente en le Enseñanza Fundamental II. Así, para la realización de esa investigación-acción aplicada en Lectura Literaria tomamos la siguiente pregunta que la condujo: ¿Cómo es posible resignificar el espacio para construcción de la subjetividad del alumno neutralizado por el dilema existencial? Asumimos, así, la dirección contrapuesta a la realidad limitante, pues es capaz de desplazar cuadros de referencia y permitir la ejecución de nuevas narrativas del mundo y de sí mismo. En ese sentido, un conjunto de acciones practicadas en la escuela, a través de la lectura del texto literario, contribuyó para ampliar la reflexión sobre la intertextualidad entre las narrativas clásicas y las obras contemporáneas. De esa forma, preconizar la reinención del cotidiano, mediante la lectura, significa admitirla como un discurso que acompaña el trabajo realizado en la escuela, como institución capaz de fomentar interacciones sociales, interacciones entre las cuales muchas resultaron en intercambios de experiencias, cuestionamientos, dudas y construcción del conocimiento. La lectura literaria, engendrada en constante proceso de venir-a-ser, en esta investigación pudo visitar lugares y espacios, como el hogar, el barrio, la comunidad y expandirse a otros contextos cronotópicos.

Palabras-clave: Lectura literaria; Intertextualidade; Secuencia Expandida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA A LEITURA LITERÁRIA	16
1.1 LEITURA LITERÁRIA: UM ELO COM A HERANÇA CULTURAL	19
1.1.1 Uma relação intertextual na fábula do imperador chinês	21
1.1.2 Homero, Piñon e Colasanti: os fios das histórias	24
1.1.3 Os segredos do texto literário	27
1.2 REDE INTERTEXTUAL NAS NARRATIVAS LITERÁRIAS: DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO.....	33
2 SUGESTÕES DIDÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	38
2.1 MOTIVAÇÃO – 1º ENCONTRO (2 aulas)	39
2.1.1 Introdução dos cantos homéricos	41
2.1.2 Leitura	44
2.2 PRIMEIRO INTERVALO – 2º ENCONTRO (2 aulas)	44
2.2.1 Segundo intervalo	47
2.3 MOTIVAÇÃO – 3º ENCONTRO (2 aulas)	48
2.3.1 Terceiro intervalo.....	49
2.4 LEITURA – 4º ENCONTRO (2 aulas).	50
2.4.1 Primeira interpretação	51
2.5 QUARTO INTERVALO – 5º ENCONTRO (2 aulas).....	53
2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – 6º ENCONTRO (2 aulas).....	56
2.6.1 Contextualização estilística	57
2.7 MOTIVAÇÃO – 7º ENCONTRO (2 aulas).....	58
2.7.1 Leitura	58
2.7.2 Quinto intervalo	59
2.7.3 Contextualização presentificadora	59
2.8 SEXTO INTERVALO – 8º ENCONTRO (2 aulas).....	60
2.9 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO – 9º ENCONTRO (2 aulas).....	60
4.9.1 Contextualização teórica	63
2.10 CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA – 10º ENCONTRO (2 aulas)	64
2.11 CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA – 11º ENCONTRO (2 aulas).....	67
2.12 CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA – 12º ENCONTRO (3 aulas).	68

2.13 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA – 13º ENCONTRO (2 aulas)	70
2.14 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO – 14º ENCONTRO (2 aulas).....	71
2.15 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO – 15º ENCONTRO (2 aulas)	75
2.16 EXPANSÃO – 16º ENCONTRO (4 aulas).....	78
2.17 UMA EXPANSÃO DA ODISSEIA – 17º ENCONTRO (5 aulas).....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	96
APÊNDICE 1 – Gêneros literários: o épico ou narrativo	96
APÊNDICE 2 – <i>Slides</i> sobre intertextualidade.....	100
ANEXOS	108
ANEXO 1 – Carta de informação sobre a pesquisa	108
ANEXO 2 – Fotos do 1º Encontro	110
ANEXO 3 – <i>Penélope</i>	113
ANEXO 4 – <i>Uma pequena aldeia</i>	114
ANEXO 5 – Fotos do 3º Encontro: bordados e tramas	115
ANEXO 6 – <i>A aranha</i>	116
ANEXO 7 – <i>Mito de Aracne</i>	117
ANEXO 8 – Impressões sobre o conto <i>Colheita</i> , de Nélida Piñon –	118
Texto do Aluno 1	118
ANEXO 9 – Texto do Aluno 2	118
ANEXO 10 – Texto do Aluno 3	118
ANEXO 11 – Texto do Aluno 4	118
ANEXO 12 – Texto do Aluno 5	119
ANEXO 13 – <i>A História do Tear - Veja Teares pelo Mundo</i>	120
ANEXO 14 – <i>As Moiras ou Parcas</i>	122
ANEXO 15 – Impressões sobre o conto <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti – Texto do Aluno 1	124
ANEXO 16 – Texto do Aluno 2	124
ANEXO 17 – Texto do Aluno 3	124
ANEXO 18 – Texto do Aluno 4	125
ANEXO 19 – Texto do Aluno 5	125
ANEXO 20 – Prefácio da obra <i>Odisseia</i>	126

ANEXO 21 – <i>A Moça tecelã</i> , de Marina Colasanti, e o novo papel feminino nos Contos de Fadas.....	137
ANEXO 22 – Fotos do 12º Encontro: Roda de Conversas com as Avós	139
ANEXO 23 – Genealogia dos deuses da mitologia grega.....	142
ANEXO 24 – Interpretação das relações intertextuais – Texto do Aluno 1	143
ANEXO 25 – Texto do Aluno 2	143
ANEXO 26 – Texto do Aluno 3	144
ANEXO 27 – Texto do Aluno 4	144
ANEXO 28 – Texto do Aluno 5	144

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na escola, embora seja enfoque de estudos do ponto de vista crítico e teórico, ainda é um desafio para os pesquisadores. Assim, fizemos um levantamento das pesquisas¹ sobre Letramento Literário pensadas como forma de sistematizar o ensino da Leitura Literária na escola e constatamos os seguintes títulos no ano de 2015: “Práticas de Letramento Literário: uma proposta para o ensino fundamental”, por Sérgio Cervieri, na Universidade do Estado do Mato Grosso; “Letramento Literário: contação de histórias”, por Suelene Alves Lopes, na Universidade Federal de Uberlândia; “Clássicos do Terror como Proposta de Letramento Literário: Machado e Stevenson em sala de aula”, por Anieli de Fátima Miguel, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná; “Literatura na Escola: práticas de letramento na formação de leitores de ensino fundamental”, por Ducineia Cardoso Ferreira, na Universidade Estadual de Montes Claros; “Da Literatura ao Letramento Literário: uma proposta de ensino”, por Marilene Rodrigues de Araújo, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Os títulos acima citados são de dissertações resultantes de pesquisas de mestrado realizadas em diferentes universidades do Brasil, no ano 2015. Buscamos demonstrar investigações embasadas nas teorias e nas práticas de Letramento Literário do pesquisador Rildo Cosson (2014). Seria indicado a expansão de pesquisas no doutorado sobre esse processo de formação do leitor de Leitura Literária no ensino fundamental.

Este trabalho de pesquisa-ação insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), de abrangência nacional, que tem como objetivo qualificar os mestrandos/docentes da rede pública estadual de educação com vistas à melhoria na qualidade do Ensino Fundamental. Entre os objetivos do programa enuncia-se o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatíveis aos nove anos cursados pelos alunos nesse nível de ensino. Assim, a presente pesquisa teve como enfoque a proposta do Letramento Literário, uma abordagem teórica e prática formulada por Rildo Cosson (2014a).

O estudo consiste em uma proposta metodológica de leitura e interpretação literária desenvolvida em uma escola pública do Estado do Paraná a partir da

¹¹ Pesquisas disponíveis em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>.

constatação, tanto na escola onde se aplicou a pesquisa, quanto no âmbito dos estudos teóricos contemporâneos, de que o ensino da literatura tem se prestado ao que se faz tradicionalmente: a literatura a serviço do ensino da leitura e da escrita na formação cultural do sujeito. Dessa forma, a Leitura Literária reduz-se a uma perspectiva utilitarista e pragmática, ficando o sentido do Letramento Literário, enquanto prática social, descaracterizado e diluído, ao substituir a leitura do texto literário por outros textos que desenvolvam sua capacidade de comunicação.

Assim, colocamos a pergunta que norteia esta pesquisa: – Como é possível ressignificar o espaço de Leitura Literária para a construção da subjetividade do aluno que convive em um ambiente neutralizado pelo dilema existencial?

As obras recomendadas para leitura, em sua amplitude espaço/temporal, podem propiciar ao leitor experiências que o ajudarão no convívio social. Essa forma de ler consiste no Letramento Literário entre as múltiplas formas de letramentos de que trataremos no capítulo seguinte. As propostas metodológicas dessa pesquisa tomam os pressupostos do Letramento Literário, pressupostos que se diferenciam por se ocuparem da função de “[...] tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014a, p. 17).

Nesta pesquisa, pensamos propiciar a progressão leitora e interpretativa do texto literário pela gradação de complexidade, pois podemos ampliar seus horizontes a partir de novas experiências de leitura do clássico ao contemporâneo.

Para o desenvolvimento desta investigação, delineamos, como objetivo geral, elaborar estratégias de Leitura Literária, com encaminhamentos metodológicos sistematizados, e mediados pela professora/pesquisadora, que viabilizassem uma reflexão sobre a intertextualidade entre as seguintes obras: *Odisséia*, de Homero (dos “Cantos XVII ao XXIII”), *Colheita*, de Nérida Piñon, e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

Já para os objetivos específicos adotamos os pressupostos teóricos abordados pelo pesquisador Rildo Cosson (2014a) no que se refere à Sequência Expandida, a fim de encaminhar o projeto de intervenção docente no Ensino Fundamental II.

A proposição deste estudo foi pensada no sentido de viabilizar práticas leitoras que contribuíssem para que os jovens matriculados na escola pública, onde foi aplicado o projeto, pudessem ser leitores mais autônomos, mais exigentes de seus direitos que lhes são negados. Com isso, a Leitura Literária representa, conforme

declara Michèle Petit (2009), um atalho possível à cidadania. Os professores são mediadores da leitura na escola e podem tornar esse espaço um lugar das sociabilidades das obras lidas e articulá-las ao presente e ao passado, com vistas ao futuro, por meio da percepção de mundo que os artifícios da palavra concedem ao leitor.

A fim de que o Letramento Literário se realize na prática, podemos contribuir de modo que, ao ler o texto literário, o aluno perceba a ruptura entre o real e o imaginário, pois essa apreensão o conduz ao reino das ambivalências, das subjetividades permeadas por relatividades, e esse caminho desperta curiosidades, pois fica a indagação: – As histórias são mentiras ou verdades históricas?

A turma objeto desta pesquisa tem trinta e três alunos matriculados no nono ano, último ano do Ensino Fundamental, no período matutino, em um colégio localizado no centro da cidade, no município de Santa Terezinha de Itaipu. Desses alunos da escola, grande parte provém das imediações, principalmente de bairros mais próximos, ou seja, em área urbana de vulnerabilidade social.

Essa circunstância, marcada pelo conflito, envolve um número significativo de alunos e de pais de alunos que, devido ao desemprego, exercem funções ilegais de transporte de mercadorias do Paraguai, pois Santa Terezinha de Itaipu é um município lindeiro (margeado pelo Lago de Itaipu) e faz divisa com Foz do Iguaçu, cidade da tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, onde o comércio informal é uma atividade recorrente, como forma de garantir a subsistência de ampla camada da população local.

Assim, a proposição de trabalho vem a partir da constatação de que há necessidade de grande empenho da escola pública em desenvolver projetos que promovam a leitura e que transformem os alunos em leitores autônomos, capazes de compreender as correlações históricas e socioculturais da época de produção, a fim de diferenciá-la do tempo da leitura, bem como perceber que relatos históricos ou literários são construções discursivas situadas em distintos espaços e períodos.

No contexto social dos alunos, marcado pelas contradições socioeconômicas, o acesso restrito à Leitura Literária também ocorre no âmbito familiar. Dessa forma, de pronto cabe reconhecer que há uma predisposição à dissociação da leitura como prática social no cotidiano dos alunos.

Em meio às discrepâncias de ordem social, econômica e cultural, essa escola da pesquisa – e muitas outras em âmbito regional, estadual e nacional – vivem um

grande desafio, pois no espaço da tensão e da ambivalência se afirmam atitudes contrastantes sobre os problemas humanos que podem ser abordados no contexto escolar. A literatura, dada a sua função de tornar o mundo mais compreensível, pode ser uma atividade favorável à reflexão, por isso a necessidade de manter vivas ações pedagógicas de Leitura Literária.

O enfoque dado pela Leitura Literária suscita novas experiências, pois os jovens precisam engajar-se em atividades que promovam a sua formação sociointelectual voltada para o desenvolvimento da cidadania autônoma. A escola, face à hostilidade cotidiana, pode suscitar experiências que proponham beleza, liberdade, tolerância, pois se trata de atividades dotadas de sentido, conforme preconiza Rildo Cosson (2014a). Em relação ao Letramento Literário, coadunam-se ações na formação individual, de modo a propiciar a transcendência dos limites do tempo e do espaço das experiências vividas.

Assim, a realização de um trabalho aplicado em Leitura Literária pode assumir a direção contraposta à realidade limitante, pois é capaz de deslocar quadros de referência e permitir a execução de novas narrativas do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, um conjunto de ações praticadas na escola, mediante a leitura do texto literário, pode contribuir para ampliar a reflexão sobre a intertextualidade entre as narrativas clássicas e as obras contemporâneas.

Nessa perspectiva, preconizar a reinvenção do cotidiano mediante a leitura significa admiti-la como um discurso que acompanha o trabalho realizado na escola, esta enquanto instituição capaz de fomentar interações sociais, dentre as quais muitas resultam as trocas de experiências, os questionamentos, as dúvidas e a construção do conhecimento. A Leitura Literária, engendrada em constante processo de vir-a-ser, pode revisitar lugares e espaços, como o lar, o bairro, a comunidade e expandir-se a outros contextos cronotópicos.

Dessa maneira, para a leitura da obra, mobilizamos novos elementos para a compreensão do tempo e dos espaços habitados no mundo mítico, lidos nos clássicos da literatura e, no mundo contemporâneo, mediante o entendimento de relações de poder. A obra literária, nessa perspectiva, tem um modo subjetivo de dizer acerca das incongruências da vida e da humanidade de perscrutar os mais obscuros recônditos do pensamento, porque traz à tona experiências silenciadas.

Nesse sentido, o estímulo à Leitura Literária pode ser favorável à formação do leitor das séries finais do Ensino Fundamental, pois as obras literárias compreendem

um universo de aventuras e de reflexões entre diversos enredos, cujas narrativas viabilizam temas que contribuem para a formação da identidade do jovem estudante.

Essa forma de ler pode fazer circular novos saberes, porque a constatação de que a sociedade pratica a leitura em diferentes contextos e, ainda, em diferentes graus de compreensão, leva à reflexão sobre a importância da atuação docente em sala de aula, no sentido de desenvolver um trabalho voltado à Leitura Literária, para que o ato de ler seja mais amplo do que simplesmente uma atividade mecânica e funcional, mas que, ao contrário, no jogo do “tabuleiro social” (PETIT, 2009, p. 19), mediante a Leitura Literária, os alunos percebam o Outro em sua diversidade. A leitura das obras literárias torna-se, dessa forma, um desafio.

A organização desta investigação compõe-se de dois capítulos, os quais compõem as seguintes partes: O primeiro capítulo – “Abordagens metodológicas para a Leitura Literária” – apresenta a linha teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa-ação para o trabalho aplicado na Educação Básica. Após essa abordagem, na subdivisão do capítulo, o tópico – “Leitura Literária: um elo com a herança cultural” – traz o escopo teórico proposto a partir das considerações teóricas de Rildo Cosson (2014a), sobre Letramento Literário, e de Michèle Petit (2009), para tratar da relevância da leitura e da mediação em contextos de exclusão social. Outra subdivisão – “Rede intertextual nas narrativas literárias: do clássico ao contemporâneo” – fundamenta os aspectos de conexão intertextual entre os textos literários lidos e analisados em sala com os alunos. Nessa etapa, abordamos os elementos intertextuais existentes entre um texto e outro, buscando essa intertextualidade para que, mediante o estudo, os alunos percebessem a interação criativa existente entre os cantos homéricos: “Canto XVII ao XXIII”, e os contos contemporâneos *Colheita*, de Nélida Piñon e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Por último, no segundo capítulo – “Sugestões didáticas de Leitura Literária” – analisamos as ações realizadas no projeto de ação docente. Nas seções dos apêndices e anexos demonstramos os textos e materiais utilizados na pesquisa, bem como textos resultantes das interpretações realizadas pelos alunos e fotos que ilustram ações em sala de aula no decorrer desta investigação.

Como considerações finais afirmamos que esta proposta de Letramento Literário pode ser desenvolvida na escola por meio de atividades que envolvam os alunos em dinâmicas capazes de despertar seus interesses e, por conseguinte, fazer inferências sobre outras leituras. Desse modo, com as experiências de Leitura

Literária, os alunos podem render-se à imaginação de modo a transgredir o interdito e a negociar novas formas de circunscrever-se no âmbito da sociedade.

Para ensinar literatura na escola é preciso respaldar-se no movimento teoria-prática-teoria, pois o ato da Leitura Literária abrange experiências sociais, históricas, culturais e estéticas. Quanto ao professor pesquisador, para ele há sempre novos desafios no que concerne à contribuição para a formação do sujeito leitor, enquanto que aos alunos se abrem novas possibilidades de leitura de outras obras literárias, as quais os conduzirão a jogos e a histórias capazes de confrontar e estruturar as experiências de mundo, de modo a distinguir o real do ficcional.

1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA A LEITURA LITERÁRIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no decurso dos meses de março de 2016 a junho do mesmo ano. Para tanto, organizamos 16 encontros, os quais se realizaram em um número de 40 aulas. Após apresentação da professora pesquisadora à turma, encaminhamos uma carta de informação de pesquisa e o termo de consentimento de pesquisa para assinatura², formulários cujos modelos se encontram no Anexo 1.

Os sujeitos desta pesquisa são 33 alunos matriculados no 9º ano, último ano do Ensino Fundamental, no período matutino, em um colégio localizado no centro da cidade, no município de Santa Terezinha de Itaipu. Grande parte desses alunos provém de bairros mais próximos, áreas urbanas em que os moradores convivem com a vulnerabilidade social.

No contexto social dos alunos, marcado pelas contradições socioeconômicas, o acesso restrito à Leitura Literária também ocorre no âmbito familiar. Dessa forma, de pronto cabe reconhecer que há uma predisposição à dissociação da leitura como prática social no cotidiano dos alunos.

A partir desse contexto pensamos que a proposição de trabalho vem a partir da constatação de que há necessidade de empenho da escola pública em desenvolver projetos que promovam a leitura e que transformem os alunos em leitores autônomos, cuja capacidade seja de compreensão das correlações históricas e socioculturais da época de produção, a fim de diferenciá-la do tempo da leitura, bem como perceber que relatos históricos ou literários são construções discursivas situadas em distintos espaços e períodos.

Desse modo, o Letramento Literário pode realizar-se na prática e contribuir de modo que, ao ler o texto literário, o aluno perceba a ruptura entre o real e o imaginário, pois essa apreensão o conduz ao reino das ambivalências, das subjetividades permeadas por relatividades, e esse caminho desperta curiosidades, pois fica a indagação: – As histórias são mentiras ou verdades históricas?

Esta pesquisa-ação consiste no desenvolvimento de uma metodologia que propõe a Leitura Literária enquanto processo de Letramento Literário, este entendido como uma ação cognitiva e social que ocorre simultaneamente. Para tanto, para organizar o processo de leitura, adotamos o entendimento de Rildo Cosson (2014a).

² Carta de apresentação de pesquisa e termo de consentimento inseridos no Anexo 1.

Para esse pesquisador, o ato de ler envolve três etapas, quais sejam, como por ele descritas: I) *antecipação*, aquela que se refere às operações que o leitor executa antes de iniciar a leitura do texto; II) a *decifração*, a entrada no texto através das letras e das palavras; e III) a *interpretação*, momento de dar sentido ao texto em um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade. Os aspectos da intertextualidade integram-se para completar o ciclo de interpretação das práticas de Letramento Literário, em sala de aula, no acompanhamento desse movimento de ensino aprendizagem.

Os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa consistem na aplicação do projeto para a apropriação do texto literário, sistematizado em uma Sequência Expandida. Tomamos como eixo do trabalho investigativo três obras literárias: *Odisseia*, de Homero, escrita há 2.700 anos; os contos *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e *Colheita*, de Nélide Piñon, escritos na contemporaneidade. Os textos literários foram lidos e a rede intertextual entre eles foi estudada. Há, entre as narrativas, aspectos que se correlacionam quanto à temática e tornam o texto de Homero atual em uma confluência de espaços/tempos, simbolicamente representados nas tramas. Ao perceber essas distinções, o aluno pode ampliar sua competência leitora e deslocar-se para análises mais complexas. Consideramos os dados circunscritos na epopeia e nos contos relevantes para a motivação da leitura e compreensão da rede simbólica subjacente ao jogo ficcional.

A organização do espaço de leitura no qual as atividades foram desenvolvidas associa-se ao campo simbólico de representação ficcional. Assim, apresentamos a obra clássica e as contemporâneas em um ambiente propício, devidamente preparado para esse fim. A sala foi decorada com trabalhos artesanais capazes de remeter à tessitura das obras, como um tapete de crochê, em forma de círculo, novelo de lã e outras modalidades de arte feitas à mão com fios, de modo a representar o fio condutor nas tramas das narrativas intertextuais e a atividade das personagens Penélope e da moça tecelã. Os instrumentos para geração de dados da pesquisa é o diário de bordo e as interpretações escritas após leitura, reflexões e encaminhamentos.

Os procedimentos da pesquisa encontram-se detalhados no quarto capítulo, intitulado "Sugestões didáticas de Leitura Literária". O processo investigativo do método da pesquisa-ação foi realizado em ciclos que compreenderam as transições da teoria para a prática e o retorno para a teoria e, por último, a análise dos seus resultados, contudo se ressalta que as reflexões são contínuas, durante todo o ciclo,

e não em momentos distintos, pois, conforme David Tripp (2005): “O processo começa com reflexão sobre a prática comum, a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (2005, p. 454).

A efetivação da pesquisa em sala foi precedida de um trabalho de cunho bibliográfico, com enfoque direcionado para os aspectos sociológicos da teoria literária, porque entendemos que o estudo desse constructo teórico pode corroborar os objetivos que propusemos realizar. A escola onde foram desenvolvidas as atividades apresenta situações problemáticas, similares a pesquisas já realizadas em outros espaços. Segue-se, portanto, que os aportes teóricos de Leitura Literária parecem ser pertinentes no embasamento deste trabalho. Com isso, mediante novas práticas leitoras, observamos os seguintes pressupostos da pesquisa-ação:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com situações abertas ao diálogo. (THIOLLENT, 2011, p. 85).

As etapas desta pesquisa compreendem uma dinâmica sinérgica entre seus integrantes, e isso ocorre com vistas ao bom desempenho das atividades de leitura e, por conseguinte, a resultados qualitativos. Esse tipo de abordagem, segundo Antônio Carlos Gil, “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (GIL, 1991 apud SILVA, 2004, p. 14). Esse enfoque está vinculado ao processo e seu significado no ambiente da pesquisa. No caso específico desta investigação, são os encaminhamentos da Leitura Literária e o que esta atividade representa para o desempenho escolar e para os aspectos socioculturais dos jovens leitores, os protagonistas do estudo. Para Maria Amélia Dalvi (2013), essa é “[...] uma forma de pensar a aproximação entre leitura e educação e entre educação e literatura” (DALVI, 2013, p. 124). Ainda nessa linha de pensamento, Jorge Larrosa propôs “[...] literaturizar a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar e pedagogizar a literatura” (LARROSA, 2004 apud DALVI, 2013, p. 124).

Portanto, a proposição desse trabalho indica a necessidade de movimentos frequentes e análises da teoria/prática/teoria, pois a Leitura Literária, planejada para ser desenvolvida em uma escola pública, organiza-se enquanto pesquisa social e tem

como atores da situação os leitores a quem serão permitidas práticas sociais democráticas, capazes de implementar a leitura do texto literário, por meio de experiências compartilhadas.

1.1 LEITURA LITERÁRIA: UM ELO COM A HERANÇA CULTURAL

No que diz respeito à Leitura Literária, essa investigação, como já acima dito, está embasada teoricamente nas abordagens de Letramento Literário sob a perspectiva de Rildo Cosson (2014a). Os apontamentos de Michèle Petit (2009) também compreendem os aportes teóricos referentes à Leitura Literária e à mediação. Esses conceitos são pertinentes para a compreensão das práticas propostas a partir da necessidade constatada no campo de pesquisa, pois a escola tem por função mediar a leitura e a escrita. O professor é um dos responsáveis por essa mediação, os fios da trama dos textos, visto que esses fios, quando soltos, não fazem sentido ao aluno, mas é possível que se deem a conhecer os elementos constitutivos da arte da linguagem literária, em específico, aqueles da narrativa ficcional. Ao proporcionar reflexões acerca dos textos literários, podemos ampliar as competências analíticas dos jovens leitores.

Neste momento, antes de abordarmos os aspectos teóricos de Letramento Literário, retomamos o conceito de letramento. Se considerarmos o contexto cultural das últimas décadas, a leitura e a escrita estão presentes em diferentes esferas da sociedade, portanto o domínio dessas competências é essencial para a inserção política, social e cultural dos sujeitos. Estudos sobre letramento surgiram e expandiram-se em simultaneidade com o desenvolvimento da sociedade em termos de aumento das atividades escritas. Assim, conceber a aquisição da escrita como mera codificação e decodificação não é suficiente para atender às expectativas de uma sociedade letrada.

Dessa forma, o termo letramento ultrapassa a questão de saber ler e escrever, como define Magda Soares, porque “[...] é o resultado da ação de ensinar ou de aprender: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18). No sentido mais amplo, o termo caracteriza-se por sua dimensão social, pois, pelas práticas

sociais de leitura e escrita, tornam-se participativos do contexto social no qual se inserem.

Em contrapartida, há situações em que o letramento mantém as atuais relações, o que resulta na acomodação dos sujeitos às condições vigentes. Nessa perspectiva, Soares (2001) expõe que as consequências de letramento relacionam-se a “[...] uma forma particular de definir, transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder” (SOARES, 2001, p. 76). Nosso enfoque de Letramento Literário volta-se ao potencial transformador das práticas sociais injustas, na construção de uma sociedade menos excludente.

Essa concepção ampliada de escrita, na qual se insere o Letramento Literário, não tem sido efetivada nas ações realizadas no âmbito escolar. Assim, as práticas de letramento se alargam ou não e se transformam conforme o contexto em que se desenvolvem. Esta pesquisa volta-se para o campo de Letramento Literário, mediante uma expansão em que o termo "letramento" passa a ser vislumbrado enquanto desejo de “[...] fazer do ensino da literatura uma prática significativa” (COSSON, 2014a, p. 11). Desse modo, pensá-lo na qualidade de uma prática social, cuja responsabilidade é da escola, significa procurar formas de letrar na escola, no caso da literatura, de propor o Letramento Literário, escolarizar a literatura, contudo, sem descaracterizá-la.

Assim, portanto, a proposta de Letramento Literário contribui para coordenar o processo de ensino-aprendizagem de Leitura Literária na escola. Segundo o mesmo autor: “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014a, p. 12).

O Letramento Literário difere dos outros tipos de letramento, pois é plural em sua singularidade, uma vez que nele se “[...] desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2014a, p. 16). Embora se fale em expansão das práticas de letramento para outros contextos sociais, é preciso pensar em formas de desenvolver ações pedagógicas capazes de pensar na formação do leitor no contexto escolar. Precisamos preparar o aluno para a compreensão da palavra materializada na arte literária.

O percurso que o professor mediador, junto com o leitor, ao contrário da defesa que se faz em nome da sacralização do texto literário – sacralização que preconiza

apenas sua contemplação –, toma a obra em estudo enquanto processo de construção coletiva, de modo a envolver o leitor na interpretação dos relatos em seus diversos aspectos. A forma como aprendemos a ler associa-se ao modo como nos ensinaram, por isso é preciso ensinar e dialogar com o aluno no ato da leitura. Assim, na formação do jovem leitor, podemos convidá-lo à aventura interpretativa, aventura na qual ele pode arriscar-se, enveredar pelos labirintos do texto, interagir com os colegas leitores e, nesse processo interativo, oferecer informações necessárias para que haja compreensão da obra. A fim de que o aluno atribua sentido ao texto lido, importa o desenvolvimento de ações por meio das quais se estabeleçam relações com outros textos e com outros lugares e tempos.

Nesse sentido, reafirmam-se as concepções de literatura presentes no currículo da Educação Básica. No documento, a literatura é compreendida enquanto produção humana vinculada à vida social. O jogo de resignificação no campo da ficção ao longo da história “[...] não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos, sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história [...]” (DCE-PARANÁ, 2008, p. 57). Com isso, pensamos que, na escola, na qualidade de espaço no qual se transmite o conhecimento, também há necessidade de práticas oportunas para a formação do sujeito. Nesse processo de formação, o caráter dialógico é fundamental para que não se repitam as práticas tradicionais funcionalistas, pensadas para o ensino da literatura unicamente para ensinar a ler e escrever. A literatura, desprendida de pretextos, tem seus próprios artifícios e “[...] guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra” (COSSON, 2014a, p. 17). O conhecimento das palavras é dado pelo diálogo e indagações acerca dos artifícios empregados na tessitura de cada texto, dada a distância temporal que os encerra, uma vez que as obras lidas e analisadas se distanciam no eixo temporal da Antiguidade à Contemporaneidade, entretanto, elas se mantêm como ato criativo e relacional.

1.1.1 Uma relação intertextual na fábula do imperador chinês

Rildo Cosson (2014a) apresenta o livro “Letramento Literário: teoria e prática” com uma fábula de certo imperador chinês, com idade avançada e preocupado com o futuro de seu império. Ele tinha que escolher, entre as dezenas de filhos, um

sucessor. Diante das incertezas, em razão da falta de conhecimentos de um dos escolhidos, o filho da esposa favorita, contratou um sábio para ensinar a complexa arte de governar a dois de seus filhos, os quais tiveram um servo para acompanhá-los. O primeiro sábio recusou-se, outros sábios também se recusaram a executar tal tarefa. Indignado com a sequência de recusas, o imperador exigiu explicações, sob ameaça. Após instantes de confabulação, o mais sábio explicou que a missão de ensinar ao mesmo tempo a arrogância, a indiferença e a ignorância seria impossível.

Com essa fábula, o autor alude ao ensino, no que se refere à conduta do educador e às situações desafiadoras com as quais ele se depara. Tais circunstâncias necessitam de professores que almejem fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e também para seus alunos. Em relação ao saber literário, menciona a arrogância de alunos e de professores, arrogância que consiste em conceber a literatura como irrelevante. Talvez possa ser essa a razão de “[...] a literatura ser tratada como apêndice da Língua Portuguesa” (COSSON, 2014a, p. 10). Essa constatação pode ser observada nas escolas, quando, no Ensino Fundamental, o ensino da literatura é visto como algo desnecessário.

Já os considerados indiferentes poderiam ser associados àqueles professores cujo comportamento admite a literatura enquanto uma atividade apazível, porém trabalham a obra com enfoque na análise linguística e, em certos casos, preocupados em decorar nomes de personagens, autores, bem como enfatizar apenas estilos e épocas. Essas ações são concretizadas de forma descontextualizada, pois desconhecem a possibilidade de ressignificação da obra literária, uma vez que o trabalho artístico, nas obras de ficção, pode proporcionar reflexões acerca das experiências humanas, razão pela qual as respostas não são únicas e fechadas. Nesse sentido, ao refletir sobre a própria prática, foi possível constatar que a Sequência Expandida, apresentada no próximo capítulo, pode propiciar práticas leitoras, mediante a rede intertextual, a fim de permitir a recepção das obras, por meio da experiência relacional.

No Ensino Fundamental, constata-se o ensino da literatura vinculado a vários textos líricos e narrativos. Tal proposição consiste em uma análise superficial sobre os aspectos do texto literário, por exemplo, as interpretações apresentadas em livros didáticos, material utilizado em quase todas as aulas na disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de interpretações vagas, reduzidas a perguntas, cujas respostas são facilmente encontradas no texto e devem ser reproduzidas nos cadernos. A

superficialidade persiste em relação à escolha dos textos, pois esses precisam ser breves, contemporâneos e “divertidos”. Há também, no ambiente escolar, críticas quanto à “utilidade” do texto literário, sob o argumento de que a linguagem não é adequada como modelo de leitura para escrita. O texto literário, quando trabalhado em sala como estratégia de construção textual, favorece a distorção do sentido da literatura.

Quanto à prática de leitura intitulada extraclasse, os desdobramentos das atividades consistem em preenchimentos de fichas de leitura ou relato do livro ao professor e, nesse ato de contar, ocorre um reducionismo nas atividades de interpretação.

Já no Ensino Médio, o ensino da literatura limita-se, na maioria das vezes, ao estudo de uma cronologia literária dividida em blocos, conforme uma classificação por estilos e épocas, autores e dados biográficos, denominados períodos da literatura. As análises limitam-se à leitura de fragmentos de textos literários com a finalidade de constatar características dos períodos e estilos vistos previamente em esquemas ou conceitos. Percebe-se que a Leitura Literária, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, segue as orientações do livro didático, cuja aplicação, raramente, propõe a leitura plena de um texto literário, para que ocorra uma experiência próxima e mais sistematizada com a literatura.

Ainda frente à divergência com a prática da Leitura Literária, a biblioteca, espaço que deveria ser organizado de maneira a atrair o leitor, como um ambiente acolhedor, tem sido um lugar de depósito de livros. Sobre a importância desse espaço, lembramos a experiência relatada pela pesquisadora Michèle Petit (2013), sobre o bloqueio ultrapassado pelos meninos “[...] graças a um feliz encontro com um professor ou com uma garota” (PETIT, 2013, p. 11) – ou mesmo com uma bibliotecária. A reunião bem-sucedida representa uma relação de proximidade, relação que gera entusiasmo, confiabilidade e segurança, ou seja, passos que podem estabelecer uma relação mais autônoma com a cultura escrita e mais singular com a leitura. A transformação está perpassada por ações políticas para a emancipação dos alunos/leitores como sujeitos sociais críticos que participam, questionam e reivindicam seus direitos.

O educador enfrenta esses desafios, mas precisa envolver-se com o propósito de estimular os jovens a ler, desprovido de ingenuidade ao supor que, por meio da leitura, as desigualdades do mundo serão superadas e as pessoas subitamente serão

mais altruístas. É possível pensar que a leitura “[...] contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, permite abrir um campo de possibilidades onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2009, p. 13).

Na contramão das situações expostas, apresentamos uma proposta de Leitura Literária, pois na prática dessa atividade vislumbramos a possibilidade de tornar o ensino mais significativo na escola. Tendo em vista as observações das práticas sociais na atualidade, em uma sociedade predominantemente letrada, notamos que há sujeitos com maior grau de letramento em uma área e menor em outra, isso porque determinados contextos podem favorecer um campo de conhecimento e desfavorecer outro.

Em relação aos espaços escolares, sejam eles sala de aula ou biblioteca, observamos um comportamento insólito dos jovens, porém não se trata simplesmente de um fracasso sem precedente, pois estudos sobre o ensino demonstram que, a partir da década de 1960, as mesmas práticas previstas para minorias não foram eficientes para a educação em massa das escolas públicas. A constatação da ineficiência requer do professor/pesquisador ações resolutas, visto que a acomodação significaria render-se às estruturas do poder demarcadas pela condição social. O ensino e a aprendizagem da Leitura Literária têm para nós um sentido de formação política, para que o cidadão compreenda as arbitrariedades impostas no contexto em que vivemos.

1.1.2 Homero, Piñon e Colasanti: os fios das histórias

Na sociedade, o processo de Letramento Literário tem maior ou menor destaque. É de supor, portanto, que esse nível de destaque dependa de inúmeros fatores, dentre eles, o da própria cultura local. A escola, espaço responsável pela sua promoção e ampliação, tem apresentado inúmeras fragilidades, conforme já apresentamos. Diante desse contexto, no intuito de ressignificar esse espaço, propomo-nos a “[...] fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2014a, p. 12), pois essa ação pode viabilizar a formação das subjetividades construídas pela linguagem literária, ou seja, por relatos que fazem parte da coletividade humana e são imprescindíveis para estudo, em um contexto

delimitado pela instabilidade socioeconômica dos sujeitos leitores. Segundo Mário Vargas Llosa: “Os homens não vivem somente da verdade; as mentiras também lhes fazem falta: as que inventaram livremente, não as que lhes são impostas; as que se apresentam como o que são, não as contrabandeadas com a roupagem da história” (2004, p. 25).

Um pouco dessas mentiras foi experimentado com este projeto de pesquisa-ação, no qual, como já acima informamos, desenvolvemos a Leitura Literária, no Ensino Fundamental, séries finais, das seguintes obras: I) “Canto XVII” ao “Canto XXIII”, do livro *Odisseia*, de Homero, traduzido por Frederico Lourenço, II) *A moça tecelã*, de Marina Colasanti e III) *Colheita*, de Nélide Piñon.

É imprescindível que o jovem estudante, em sua formação, tenha experiência de leitura também das obras intituladas clássicas, segundo Ítalo Calvino, a escola precisa levar ao conhecimento dos alunos “[...] um certo número de clássicos” (CALVINO, 2007, p. 13). Ao possibilitar esse conhecimento, futuramente os jovens leitores poderão ter maturidade para analisarem e optarem pelos clássicos que reconhecerão em um processo de comparação e de referência de valores da obra. Ainda segundo Calvino, “[...] o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem” (CALVINO, 2007, p. 15).

Para introduzir a obra canônica de Homero é importante verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Ulisses, Penélope, a Guerra de Troia e, a partir dessas informações, propor a leitura dos Cantos “XVII ao XXIII”, da epopeia de Homero. Pensamos em propiciar interações que permitissem ao leitor inferir sentido à tessitura da obra *Odisseia*. As ações para a leitura dos contos *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e *Colheita*, de Nélide Piñon, consistiram nos procedimentos metodológicos de leitura e interpretação divididos em etapas que fazem parte da Sequência Expandida, tal como especificada por Cosson (2014a). As descrições dos encaminhamentos estão apresentadas no quarto capítulo desta dissertação.

Mais que o próprio encaminhamento metodológico proposto na pesquisa, o aluno terá o direito à literatura, como defende Antônio Candido, na obra “Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária”. Mais do que um direito defendido pelo crítico literário, a literatura tem relevância no processo educativo, e esse mesmo argumento está também em sua obra “O Direito à Literatura e Outros Ensaios”. Segundo ele, “[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações”

(CANDIDO, 2004, p. 17). O autor expõe, ainda, a literatura como fator de humanização em razão da atuação de grande parte das obras no subconsciente e no inconsciente do leitor. Compreendemos, portanto, ser a literatura um instrumento favorável para a compreensão da atividade humana em diversas esferas da sociedade e em diferentes representações espaço-temporais.

A indicação da obra *Odisseia*, de Homero, pressupõe uma leitura para a compreensão dos elementos estéticos, históricos e temáticos dos “Cantos XVII ao XXIII”, como, por exemplo, a longa espera pelo regresso do amado e o incansável trabalho de tecer, presentes na obra clássica e retomados, simbolicamente, pelas escritoras Marina Colasanti e Nélide Piñon.

As relações intertextuais possíveis consistem em desafios para a formação do leitor, para que ele perceba os meandros da urdidura do texto literário. Os recursos empregados pelas escritoras contemporâneas recriam narrativas sob novos olhares, uma vez que, de uma escrita para outra, há um jogo de deslocamento espaço-temporal, excelente constructo teórico para estudos literários na contemporaneidade.

Tendo em vista que os contos *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e *Colheita*, de Nélide Piñon, possuem enredo alinhavado à narrativa homérica, é propício e pertinente trabalhá-los na formação do estudante do Ensino Fundamental – séries finais, para que experimentem a releitura do clássico. Consideramos relevante o estudo, enquanto pesquisa educacional, uma vez que a leitura e a análise de uma obra literária exigem do leitor a compreensão do dinamismo subsumido na criação literária, pois a obra fala de modo a reportar o leitor a tempos, espaços e sujeitos histórica e socioculturalmente constituídos.

Dessa forma, entendemos que o aluno poderá construir sentidos às obras lidas, mediante práticas leitoras em que professor e alunos apreendem categorias como intertextualidade, contextos históricos, sociais e temáticos aliados à produção de mercados de bens simbólicos, também relevantes. O processo de atualização de Nélide Piñon, no conto *Colheita*, trata de uma história de amor, separação e reencontro de um casal. O conto insere-se no livro “Sala de Armas”, da mesma autora, publicado em 1973.

Já Marina Colasanti, nesse universo de reconstrução, no conto *A moça tecelã*, inserido na obra “Doze Reis e a Moça do Labirinto do Vento”, publicada no ano de 1983, traz a história de uma moça habilidosa na arte de tecer, capaz de produzir tudo aquilo de que necessitava e tudo o que desejava. A solidão leva-a a tecer um

companheiro para si. Esse, com vistas aos bens materiais que o tear da moça poderia trazer, torna-a escrava pela exaustão do trabalho. Cansada, a moça resolve voltar à sua condição inicial e destece tudo o que havia feito para atender os caprichos do companheiro, inclusive destece-o. No capítulo em que relatamos a experiência desta pesquisa, voltaremos aos aspectos das narrativas.

Sobre os conceitos de intertextualidade, Júlia Kristeva (2012) dá ênfase à relação dinâmica e transformadora de um novo texto. Assim, por meio de interações significativas para o leitor, ele pode ler as obras, fazer inferências e atribuir sentido às histórias lidas. Seria, portanto, a formação da alteridade necessária para compreender a mobilidade do texto literário.

Durante a aplicação do projeto na escola investigamos em que sentido as escritoras Marina Colasanti e Néida Piñon, na atualidade, engendram narrativas, por meio de uma rede intertextual que retoma o texto de Homero.

1.1.3 Os segredos do texto literário

Rildo Cosson (2014a) considera a leitura como prática social, mas acrescenta que ela não pode sobrepor-se à individualidade de cada leitura, aquela que nos leva de volta ao texto, onde estão os segredos nas palavras, os segredos que nelas precisam ser descobertos e “saboreados”, para que esse contato possa ser, na sequência, mais investigativo e crítico. É assim que, de um modo muito singular, amplia-se a prática social da Leitura Literária e o autor propõe, para esse fim, que essa prática se concretize nas escolas. Essa ação demanda um processo educativo específico, uma vez que a simples prática de leitura de textos literários não se efetiva por si. Por isso há necessidade de, a cada nova leitura, estabelecer conexões e novos sentidos às palavras para transcender os limites do tempo e do espaço.

Em relação à transposição de limites da imaginação e ao entendimento das relações intertextuais, Petit (2009) menciona a experiência de liberdade, tendo em vista que os leitores ultrapassam fronteiras impostas por uma leitura única e fechada, cuja chave pertença a um grupo restrito. A leitura abre um espaço íntimo, não somente espécie de válvula de escape, como menciona Petit (2009):

[...] uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é

possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outro, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos. (PETIT, 2009, p. 40).

A autora alude à própria vida que, em muitas situações, perpassa pela ruptura com rótulos estigmatizantes, cuja permanência se impõe nas relações sociais dos jovens. Sob essa perspectiva, a Leitura Literária pode ser um instrumento utilizado na escola para restabelecer a voz desses jovens autores, silenciadas por convicções impostas em uma sociedade excludente.

Nesse sentido, pensamos que, mediante a participação dos sujeitos envolvidos, há possibilidades de novas percepções e de novas ações, capazes de conduzir a práticas leitoras em ambiente de convivência familiar e, por conseguinte, nos espaços mais amplos de exercício de construção da subjetividade.

Isso representa tomar a leitura tal qual um jogo a ser construído, enquanto resistência ao que é posto como verdade única e, questioná-la, pois, esse é o meio de constituir a liberdade, por meio da linguagem, que não é exclusiva de um grupo. Ao contrário, a liberdade de pensamento é direito de todos, contudo não se trata de considerar a literatura como desenvolvimento da “[...] fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável” (COSSON, 2014a, p. 20). Essa prática tem sido adotada nas escolas quando se observa a literatura posta a serviço do ensino da leitura e da escrita, a fim de complementar a formação cultural do aluno, pois na união entre a utilidade e o deleite perde-se o propósito político e social da Leitura Literária.

As atividades propostas neste estudo privilegiam o texto literário para práticas de leitura na escola, primeiramente, no entanto, elas também foram pensadas para a sua difusão a outros contextos sociais. Por isso desenvolvemos e aplicamos as ações de leitura e interpretação com base nos pressupostos teóricos metodológicos da Sequência Expandida, como exemplificada por Cosson (2014a). Nosso ponto de vista é o de que a arte constitui-se em direito do aluno leitor, cabendo à escola prover condições para iniciar o exercício desse direito, visando a que depois haja continuidade na vida dos cidadãos.

A tendência ao pragmatismo no ensino da literatura pode ser constatada também na seleção de textos a serem trabalhados, os quais devem sempre ser compatíveis com os interesses dos alunos, seja pela temática ou pela linguagem, presumindo-se que haja interesse em textos breves e agradáveis, daí a preferência,

em larga escala, por crônicas, pois seria o gênero que mais atenderia aos quesitos exigidos, no caso, para evitar a complexidade. Assim, a leitura de outros textos literários tem sido limitada a atividades extraclasse, para dar proeminência à leitura de jornais e de textos articulados, enquanto parâmetro para o ensino da língua-padrão.

Essa é uma das razões pelas quais o protagonismo da literatura tem sido perdido e podemos, a partir de um estudo sistematizado, voltar a realizá-lo na escola no intuito de “[...] construir e reconstruir a palavra que humaniza” (COSSON, 2014a, p. 23). Eis, portanto, a questão que se apresenta: – Como efetivar essa ação na escola? – Basta sugerir a leitura e fornecer informações sobre autor e obra? Romances, contos, crônicas ou poesias, autores clássicos ou contemporâneos, os livros não falam por si, o que leva o leitor a apreender a tessitura de obras literárias e seus labirintos são as abordagens de interpretação empregadas, o que deve ocorrer prioritariamente por meio das interações com o professor. E colocamos mais uma interrogação: – Como o leitor adquire habilidades de estabelecer correlações, de corroborar ou de refutar uma hipótese ou de fazer inferências? Trata-se de dinâmicas ensinadas e o aluno, em seu tempo, por meio de interações com seus pares e com olhar atento ao texto e ao contexto, aprende. Sobre a apreensão de sentido da leitura como um ato solitário e solidário, temos a seguinte afirmação:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014a, p. 27).

O texto literário socializado torna-se vivo e dinâmico. Assim, ante o sentido que a ele pode ser atribuído, as perspectivas de análise dos leitores ampliam-se. Em alguns casos, entretanto, limitam-se ou tornam-se reduzidas. Uma análise literária é tomada como um processo de interação, no qual se perscruta uma obra sob diferentes aspectos. Dessa maneira, ao ler a obra, o leitor é desafiado, pois as plurissignificações

de sentidos do texto literário precisam ser estudadas, observadas com novos olhares, interrogadas com novos questionamentos e novas dúvidas.

O processo da Leitura Literária pode ser estimulado e o ensino avança pela interpretação que Cosson (2014a) diz ser o diálogo com o texto, cujo limite é o contexto. Trata-se de uma situação de mão dupla em que o sentido é convergido tanto pelo autor como pelo leitor.

Sobre o papel atribuído à leitura, principalmente a de livros literários, Michèle Petit (2009) diz: “No início, o aprendizado da leitura é, muitas vezes, um exercício que incute o medo, que submete o corpo e o espírito que incita cada um a ficar em seu lugar, a não se mover” (PETIT, 2009, p. 25). Essa relação ambivalente, segundo a antropóloga, é característica inerente ao ser humano e isso pode ser constatado nos medos, que retraem o desejo de se arriscar, de se aventurar em busca da liberdade.

Nesse controle estão os textos selecionados, as interpretações restritas que minimizam a possibilidade de mobilidade no jogo. Mesmo assim, porém, o leitor pode mudar essa situação, pois a leitura “[...] é a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2009, p. 27). O leitor não precisa mais ser refém do controle, pois ele pode reescrever novas pautas significativas para o seu contexto. Nesse caso, a estratégia de burlar o sistema precisa ser ousada, pois, para transgredir esse interdito, isso demanda astúcia, sabendo-se que muitos leitores podem romper essa barreira ao demonstrarem coragem e resistência para perscrutar as páginas dos livros.

Para compreender a dinâmica da vida e das histórias lidas, ainda que essas sejam constituídas em espaços e lugares distintos, aqueles de representação real, aqueles simbólicos, segundo Petit (2009), os jovens precisam ser informados sobre o chão em que pisam. Para a pesquisadora, a Leitura Literária “[...] seria uma vereda privilegiada para analisar em que medida, e de que modo, ao reorganizar um universo simbólico, um universo linguístico, ou reencontrar um pouco de jogo no uso da língua, poderíamos nos abrir para outros deslocamentos” (PETIT, 2009, p. 53). Contando com as possibilidades das sendas, apresentamos a proposta metodológica para a leitura e interpretação das narrativas: “Cantos XVII ao XXIII”, em *Odisséia, A moça tecelã e Colheita*.

As ações previstas consistiram em momentos motivacionais, introdutórios, de leitura e duas fases de interpretação, entre outros descritos no quarto capítulo. Em relação à interpretação, destacamos o que distingue Umberto Eco (1992): “[...] o

sentido pretendido pelo autor; o sentido manifestado pelo texto e o sentido captado pelo leitor” (ECO, 1992 apud JOUVE, 2012, p. 56).

No que concerne ao sentido requisitado pelo autor: “[...] o texto literário nem sempre resulta de uma ‘intenção de significação’” (JOUVE, 2012, p. 59 grifos do autor). E ainda o projeto do autor nem sempre está vinculado à questão de sentido. Essas são as razões pelas quais tais questões são vagas e não aconselháveis em interpretações de textos literários.

Em relação ao sentido manifestado pelo texto, em uma obra literária, é possível extraí-lo, quando se sabe do que o texto fala, o que diz e ainda sobre o que está sendo tratado: conhecimento do assunto. Destacamos que a interpretação de uma obra não pode ser reduzida a uma única análise, pois os sentidos são plurais. Há, entretanto, vários critérios a serem considerados para validação da análise, pois o texto literário admite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura, ou seja, a interpretação de um aluno dialoga com a dos outros pelas relações contíguas entre elas.

Quanto ao sentido captado pelo leitor, facilmente ele identifica questões que apresentam sentido literal, mas, no texto literário, por ser de criação estética, a apreensão de sentido torna-se mais complexa, pois é preciso buscar pistas interpretativas no contexto e na intertextualidade, entre outros elementos, não apenas no texto. Consideramos essa realização possível por meio de uma abordagem investigativa dos elementos que compõem a leitura. Como afirmamos, o modo de ler proposto nesta pesquisa vale-se da relação *texto-intertexto*.

A partir dessas considerações, percebemos que atribuir sentidos a textos literários é exercício complexo, múltiplo, até mesmo contraditório. Para apreender sua dimensão, é importante fazer uma retomada das condições de criação da obra. Ainda destacamos que a apreensão de um texto não ocorre de modo sincronizado, pois as obras não falam da mesma forma para os leitores.

Ao ler o texto literário, o leitor pode ir além da compreensão e prosseguir para interações que possibilitem a apropriação das narrativas literárias e possíveis convergências de reflexões do universo simbólico para si mesmo. A literatura, pela força do imaginário, provoca o leitor e desafia-o. O trato específico da linguagem literária produz o efeito revelador. Sobre esse aspecto, temos as considerações de Vincent Jouve (2002):

Mesmo que não sejam os mais lidos, pode-se considerar que os textos mais interessantes são aqueles que vão ao encontro das supostas disposições do leitor. Quando é confrontado com a diferença, e não com a semelhança, o sujeito tem possibilidade, graças à leitura, de se descobrir. O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele. (JOUVE, 2002, p. 131).

Trata-se de um jogo paradoxal, no qual o leitor é quem aprende de si mesmo no ato da leitura. Essa sinergia se dá ou pela descoberta do Outro, seja o Outro uma personagem ou o narrador, pois, descobrindo-o, é possível redescobrir-se. Esse seria o meio de perceber a Alteridade. Sobre esse aspecto, o crítico Peter Brooks apresenta que uma forma de ensinar humanidades seria “[...] fazer submergir a personalidade individual em algo mais amplo, em uma tradição cultural através da qual se fala e que se permite que fale através da própria pessoa” (BROOKS apud BARBOSA, 2003, p. 87).

No caso dos textos sugeridos para leitura, alguns leitores podem se descobrir nos feitos de Ulisses, outros terão a atenção voltada mais para Penélope, a mesma identificação pode ocorrer em relação à moça que teceu um companheiro para si, no conto de Marina Colasanti, ou a esposa que esperou o esposo, no conto de Nélida Piñon.

Há ainda, com a leitura do texto literário, a possibilidade de perceber o jogo de poder e o que o caracteriza. Segundo Roland Barthes (2013), seria inocência pensar que o poder é uno, pois ele é plural, ao contrário do que se pensa, bem como também não se restringe à política. No dizer de Barthes (2013):

[...] nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate fácil: pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas. (BARTHES, 2013, p. 12).

Uma das marcas do poder está na língua: dinâmica ou estática, democrática ou reacionária, ela é instrumento de poder, pois categoriza quem sabe ou quem não sabe. Segundo Barthes (2013), na língua poder e servidão se confundem, mas as forças da liberdade aportam, na literatura, a arte de exercer o deslocamento sobre a língua. A proposição visa realizar, em sala, o exercício dessa força maior, a fim de promover o Letramento Literário.

O interesse da formação literária na escola foi pensado como forma de desenvolver a capacidade interpretativa, em que se busca compartilhar a compreensão do mundo, por meio das inter-relações do homem no tempo e no espaço, ou seja, o fio intertextual representado na obra canônica e nos contos contemporâneos. Ao desenvolver estratégias interpretativas, podemos permitir uma socialização interessante e profícua do leitor enquanto descoberta do prazer pela leitura do texto literário.

A proposta de trabalho de pesquisa com a Sequência Expandida apresenta momentos específicos para diferentes atividades: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão e experiência reveladora.

A possibilidade de ler histórias que estabeleçam diálogo com outras narrativas, com o leitor e com suas experiências reais, eis um grande atrativo da literatura com sua rede intertextual, sempre interessante, como companhia, como fonte de estudo, conforme propomos nesta pesquisa-ação.

1.2 REDE INTERTEXTUAL NAS NARRATIVAS LITERÁRIAS: DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

Os textos literários inserem-se na relação do homem com o mundo, realidade em que cada texto é um novo texto, mas, enquanto constructo social, todos os textos estabelecem relações com a história, com a natureza ou com outros textos, juntos constituindo, portanto, uma rede intertextual em movimento. A Leitura Literária e a compreensão das conexões entre os textos é, também, uma forma de compreender o mundo. Segundo Tiphaine Samoyault (2008), o fim a que se propõe a literatura diz respeito à inteligibilidade do mundo, tanto no texto quanto em outras possibilidades.

As histórias entrelaçam-se por meio de contínua relação dialógica, elas remetem a outras histórias, a outros contextos e a outros espaços simbólicos. *Odisseia*, de Homero, por exemplo, resistiu ao tempo, mesmo antes da era da escrita, tanto é assim que, ainda hoje, permanece com força representativa há quase três mil anos. Se pensarmos na questão da genealogia, podemos pensar na memória, à qual se liga, pois, as narrativas homéricas vêm da tradição oral para os registros escritos. Para Samoyault, a literatura continua a carregar “[...] a memória do mundo e dos

homens [...]” (2008, p. 75). Mesmo nos primórdios, o campo da memória está em evidência.

Como as obras literárias são escritas por meio das relações do escritor com o mundo e consigo mesmo, a neutralidade cede espaço à liberdade e à criação artística se faz. Tal liberdade constrói, no imaginário das palavras, as vidas simbólicas das gentes. Com isso, os espaços e os tempos circunscritos podem estimular a imaginação, acionar outras histórias e assim segue-se o processo subsumido na teia constitutiva da ficção.

No que se refere à questão da intertextualidade, o termo foi cunhado por Júlia Kristeva, mas retomamos ao que pontua Mikhail Bakhtin (2008) sobre o dialogismo. Para ele o dialogismo não representa a passividade do autor, que renuncia ao seu próprio ponto de vista para assimilar as verdades alheias. Ao contrário, o teórico afirma que o discurso está “[...] na relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro” (BAKHTIN, 2008, p. 320).

Em suas análises de estudos da linguagem, Júlia Kristeva, nos anos 1960, introduz o termo "intertextualidade". Para essa crítica literária, “[...] o texto é um *funcionamento* translinguístico” (KRISTEVA, 2012, p. 71, grifo da autora). O texto é visto sob perspectiva social, dinâmica e de potencial comunicativo, por isso se acrescentam os argumentos de que “[...] o texto maneja categorias desconhecidas à sua língua, ele torna a lhe trazer a infinidade potencial de que somente ele dispõe. A relação do texto para a língua na qual ele se situa é uma relação de *redistribuição*, isto é, destrutivo-construtiva” (KRISTEVA, 2012, p. 71, grifo da autora).

Essa concepção destrutivo-construtiva confirma o dinamismo do texto comentado anteriormente. Por ter tais potencialidades, a produção literária esquadrinha, cria, recria, inova e, na singularidade inventiva, o escritor ramifica uma nova obra.

Um ponto sobre o dialogismo abordado por Kristeva (2012) diz respeito ao contexto de produção do teórico:

Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicatividade, ou melhor, como *intertextualidade*; face a esse dialogismo, a noção de ‘pessoa sujeito da escritura’ começa a se esfumar para ceder lugar a uma outra, a da ‘ambivalência da escritura’ (KRISTEVA, 2012, p. 145, grifos da autora).

Em seus estudos sobre a construção da palavra no espaço do texto literário, Kristeva (2012) aborda o termo intertextualidade da seguinte forma: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla” (KRISTEVA, 2012, p. 142).

A partir da concepção de intertextualidade, compreendemos o texto, em específico o literário, como uma construção de uma teia, como se fosse uma rede de conexões. Entre as categorias de intertextualidade, temos a citação estudada pelo crítico literário Antoine Compagnon (2007). Para ele, há diversas definições possíveis acerca da citação, por exemplo: “[...] a citação é um lugar de acomodação previamente situado no texto. Ela o integra em um conjunto ou em uma rede de textos, em uma tipologia das competências requeridas para a leitura; ela é reconhecida e não compreendida” (COMPAGNON, 2007, p. 22).

Para dar uma explicação metafórica sobre a citação, o crítico indaga a respeito do que teria feito entre a infância e a senilidade. Nesse ponto há uma pausa, pois ele aprendeu a ler e a escrever, atividades que realiza incessantemente, mas ele se pergunta: — Por quê? Posteriormente, ele ainda se pergunta de que forma faz isso, pois, no momento, não pode dedicar-se ao jogo de papel que satisfaria seu desejo: o do recorte e da colagem. Prossegue em suas reflexões com a seguinte afirmação: “A leitura e a escrita são substitutos desse jogo” (COMPAGNON, 2007, p. 11). O jogo de que o crítico literário fala são as brincadeiras de infância com a tesoura e os recortes diversos, mesmo na desordem e sem sentido ou seguindo a lógica na construção restritiva da linguagem. Essa brincadeira materializa-se na vida adulta no exercício complexo, mas privilegiado da escrita pelo gesto de recortar e colar.

A sobrevida da literatura no tempo orienta-se pela memória dos leitores ou dos escritores também leitores. Samoyault (2008) faz referência ao jogo intertextual como “[...] complexo e recíproco de duas atividades complementares que constituem o espaço literário, a escritura e a leitura, pelas quais uma não deixa de se lembrar da outra” (SAMOYULT, 2008, p. 96).

O gosto privilegiado da leitura e da escritura pode ser experimentado pelo leitor, pois, através das atividades de ler, interpretar e reinterpretar, muitas conexões podem ser feitas e o gosto pode ser adquirido, desenvolvido e aprimorado.

Os textos propostos para leitura, interpretação e reinterpretação possuem intertextualidade classificada como alusão temática, pois os versos épicos homéricos são recuperados de forma alusiva e simbólica por Marina Colasanti e Nélida Piñon.

Consideramos que, ao expandir-se por essa contemplação e retomada, o texto literário convida o leitor a perscrutar diversos contextos para melhor interpretação da obra. As novas leituras podem instigar a outras leituras, pois, uma vez provocados por uma ideia atrativa, a curiosidade se dissemina e isso seria um ponto favorável na formação do leitor.

Essa ação poderia ser protagonizada no âmbito escolar, mas, assim como as redes intertextuais se expandem entre as narrativas, o espaço escolar não seria o limite para o aluno, em razão de que a dinâmica de leitura tem por objetivo ir além desse espaço. Assim, as histórias propostas seriam um princípio e a dimensão da ação seria estendida para além dos muros da escola. Kristeva (2012) adverte para o entendimento de que a arte não pode ser limitada, ossificada e petrificada. Para isso não ocorrer, algumas regras formalistas precisam ser superadas. O aluno, uma vez envolvido com as leituras propostas, poderia também superar perspectivas.

Diante do exposto, reportamo-nos ao que argumentamos no capítulo anterior sobre essa possibilidade de descoberta do Outro e redescobrir-se enquanto uma forma de admitir que Identidade e Alteridade formam um par. Salientamos, ainda, as considerações do parágrafo anterior, de que as atividades de interpretação serão propostas de modo a orientar o aluno a perceber os elementos intertextuais. A apreensão de sentido no texto pode ser ensinada, e isso pode ser realizado a partir de umas ações que antecedem a leitura e de outras que a sucedem.

Já sobre os espaços e os tempos de referências do autor, conforme Jouve (2002) afirma, cabe dizer que não são os mesmos. Assim, será “[...] no jogo de suas relações internas, que o leitor vai construir o contexto necessário à compreensão da obra” (JOUVE, 2002, p. 23). O professor, mediador da Leitura Literária, auxilia nessa construção e compreensão. Por exemplo, na proposta deste trabalho de pesquisa, ao ler os versos homéricos, o leitor vai descobrir o que permanece acessível: os traços daquele contexto que, mesmo após ter atravessado séculos, ainda hoje podem ter ligação simbólica. Os mananciais onde se buscam elementos construtivos da obra literária tomam os percursos do novo autor, percursos que o leitor pode investigar e deles descobrir as conexões existentes.

Já em relação à inventividade literária, João Alexandre Barbosa (2003) diz que “[...] o que mais importa é o deslocamento do paradigma histórico-literário: uma visão linear e somente diacrônica da história literária para uma percepção das intersecções sincrônicas operadas naquela visão” (BARBOSA, 2003, p. 54). Esse ponto de vista pode ser complementado com as indagações ainda de Barbosa (2003) acerca das razões que levariam à perenidade da obra. Em suas análises, as obras transpõem épocas porque têm efeito de novidade e também trazem, em contrapartida, vestígios de suas épocas de enunciação. Isso não quer dizer que uma obra se sobreponha a outras que a seguiram. A representatividade como valor referencial convida à leitura e à releitura. Torna-se, portanto, o fio condutor à revisitação estilística ou temática de outras histórias. Para Barbosa (2003), “[...] os movimentos de leitura e releitura de certas obras, daquelas que são identificadas por traços de perenidade já por si supõem um modo de conhecimento que, com frequência, é caracterizado como de erudição literária” (BARBOSA, 2003, p. 78).

Consideramos, portanto, importante que os jovens da escola pública sejam leitores, não apenas das obras propostas para este trabalho de pesquisa, mas de outras a que tenham acesso e entre elas percebam as semelhanças e as diferenças de temas, de estilos, léxicos, entre outros aspectos de possível análise intertextual.

2 SUGESTÕES DIDÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

O ensino da Leitura Literária pressupõe encaminhamentos de recursos metodológicos de forma sistematizada, o que vem em oposição à redução burocrática e fechada, como um meio de encaminhar ações dinâmicas previstas nas práticas da pesquisa-ação. Isso porque importa pensar a obra no processo de interação com o leitor, o que “significa propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades, enquanto leitor numa sociedade em transformação” (BORDINI e AGUIAR apud COSSON, 2014a, p. 45). O aluno leitor é o principal fundamento dessa análise.

Quais sentidos são dados às obras? A partir desse questionamento alguns procedimentos, baseados na proposição de Rildo Cosson (2014a), podem ser eficazes, pois propõem a sistematização do ensino de literatura em Sequência Básica e Sequência Expandida. Não se trata de um método cujos encaminhamentos diluam-se e esvaneçam o intuito da leitura em si. Sobre isso, Tzvetan Todorov diz que “[...] todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de fins em si mesmos” (TODOROV, 2010, p. 90 apud COSSON, 2014b, p. 69, grifos do autor).

Pensar novas formas que superem a atual prática de Leitura Literária na escola mobiliza o trabalho com a Sequência Expandida.

O Letramento Literário pode ocorrer em dimensões mais abrangentes de leitura do texto literário, por isso as propostas das etapas da Sequência Expandida são importantes práticas a serem desenvolvidas. Os passos dessa sequência são: *Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação, Expansão*.

Diante da proposta apresentada, para a presente pesquisa adotamos como base as narrativas já acima mencionadas, primeiro de autoria de Homero (o da Grécia antiga) – com tradução Frederico Lourenço, segundo de Nélide Piñon e, terceiro, de Marina Colasanti.

Antes da aplicação dos passos dessa sequência, verificamos os “reflexos do leitor”, entre os quais Vincent Jouve (2002) destaca a “antecipação e a simplificação” como formas de perceber as hipóteses que formulam o reconhecimento do teor do texto a ser lido. Para o autor, tais etapas são reflexos básicos da leitura, pois, para entender um enunciado, é preciso compreender a sua intenção, no caso do texto

literário, e alinhar as sutilezas ou as evidências entre um texto e outro. Ainda sobre o processo de antecipação, há que se considerar a seguinte afirmação de Umberto Eco (1985):

[...] ao levantar hipóteses sobre o “tópico textual”, o leitor antecipa a sequência narrativa. O tópico é uma hipótese que depende da iniciativa do leitor, o qual a formula de uma maneira um pouco rudimentar, na forma de pergunta (‘Mas do que se está falando?’) que se traduz pela proposição de um título provisório (‘provavelmente estamos falando de tal coisa’). (ECO, 1985, p. 119 apud JOUVE, 2002, p. 75, grifos do autor).

Nesse sentido, a narrativa épica de Homero pode suscitar algumas indagações, tais como: – O que é uma odisseia?, –Quais personagens da mitologia são conhecidos? ou – Quem são Penélope e Ulisses?. Essas questões equivalem a entender que há entre os textos, um grande tecido intertextual do imaginário ficcional de acepções relevantes, tanto para o contexto de produção quanto para a atualidade. Na perspectiva de significações temos nos textos linguagens que se articulam por meio de sua releitura e reinterpretação, cujo diálogo se abre atualizado por novos leitores e por novas apreciações.

Em 2 de março de 2016 iniciamos a aplicação desta pesquisa em sala de aula, em uma turma de 9º ano, último ano do Ensino Fundamental, no período matutino, em um colégio localizado no centro da cidade, no município de Santa Terezinha de Itaipu, com um número de 33 alunos matriculados e frequentadores. Neste capítulo descrevemos os 17 encontros, os quais totalizaram 40 aulas. O último encontro foi em 7 de junho.

Com o intuito de desenvolver a postura reflexiva do leitor, propomos os passos da Sequência Expandida da seguinte forma:

2.1 MOTIVAÇÃO – 1º ENCONTRO (2 aulas)

Nesse primeiro encontro, em 2 de março de 2016, todos os alunos estavam presentes. A proposta de participar da pesquisa despertou a sua curiosidade. Dessa forma, iniciamos com a turma motivada à participação e desejo de leitura.

Motivar é preciso. Usamos essa paráfrase como alusão à motivação que os navegadores antigos tinham para explorar os mares bravios. Ulisses foi um deles. A

aplicação de um projeto de Leitura Literária nos anos finais do Ensino Fundamental move-se pela metáfora da navegação, enquanto motivação à leitura. Para que os alunos se sintam motivados a ler, segundo Cosson (2014), “[...] cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014, p. 55).

Assim, antes de apresentar a obra a ser lida, preparamos o espaço para o primeiro momento de contato, pois entendemos que ressignificar o ambiente consiste em mais que um convite à leitura, pois se trata de um lugar simbólico, de sentidos metafóricos significativos. No centro da sala colocamos um tapete circular, feito de crochê e, sobre ele, os livros com as obras selecionadas, ao redor, dispusemos almofadas. Em uma mesa, também circular, colocamos uma ampulheta como forma de simbolizar o tempo, cuja categoria foi também analisada nas narrativas. Na parede, utilizamos algumas mandalas coloridas como referência à arte com os fios³, porque eles são plurissignificativos na arte literária. Até por isso realizamos uma dinâmica com um novelo de lã da seguinte forma: um dos alunos pegou o novelo de lã e tomou para si uma ponta do fio, em seguida lançou-o para outro colega, que segurou em uma parte da lã e arremessou-a a outro e assim, sucessivamente, até que todos estivessem envolvidos na trama formada entre eles, pelos fios. Explicamos que aquela rede tem sentido simbólico em nossas vidas, pois, simbolicamente, tecemos ou somos tecidos, depende da situação. Enquanto lançavam os fios entre si, os alunos sorriam e comentavam: “Que legal isso, será que vamos descobrir os segredos de alguém”? “Nossa, eu sabia que minha vida estava ligada a sua”! Nesse paradoxo, quase sempre prevalece a última hipótese, em razão dos interditos impostos pelas relações de poder, pois os sujeitos dessa pesquisa pertencem ao grupo daqueles por elas subjugados.

Além da representação simbólica de nossas vidas, os fios podem também representar as tramas literárias. No caso das obras mencionadas, o fio é elemento presente na ação de Penélope, no ato de tecer à espera pelo retorno de Ulisses, ele também é o fio das redes intertextuais nos contos *Colheita*, de Nélida Piñon, cuja espera silenciosa, após a partida do companheiro e, na presença dos pretendentes, durante o período de ausência daquele, será retomada, por outro ponto de vista, em

³ As fotos da dinâmica realizada estão inseridas no Anexo 2.

A moça tecelã, de Marina Colasanti. Ambas as obras evidenciam, no fio e no ato de tecer, inúmeras imagens.

2.1.1 Introdução dos cantos homéricos

Esse momento consistiu na apresentação da obra e do autor, procedimento em que mencionamos características, tanto da obra, quanto do autor e explicamos a razão dessa escolha.

Apresentamos o projeto à turma e mostramos os livros a serem lidos: “Cantos XVII ao XXIII”, da obra *Odisseia*, de Homero; o conto *Colheita*, publicado no livro “Sala de Armas”, de Nélida Piñon (1973) e o conto *A moça tecelã*, publicado no livro “Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento”, de Marina Colasanti (2006). Perguntamos sobre o significado do título. Como era desconhecido por alguns alunos, colocamos a definição de “odisseia”⁴. Justificamos a importância da obra entre os clássicos da literatura, revisitada ao longo da história por muitos escritores e, ainda, na contemporaneidade.

A leitura dos cantos homéricos nos leva ao conhecimento da civilização micênica, as antigas tradições do grego arcaico, basilares na formação daquela sociedade, tradições que se expandiram a outros povos, inclusive à nossa cultura. Na sequência, comentamos sobre a figura do herói, pois, segundo Juliana Cristhina Murari e José Joaquim Pereira Malo (2009), nos cantos homéricos, o herói está sempre inserido “[...] em alguma batalha e o que determina suas virtudes é sua bravura, lealdade, coragem e espírito de liderança” (MURARI; PEREIRA MELO, 2009, p. 8). As virtudes dos heróis poderiam ser comparadas aos deuses, por conseguinte, suas atitudes deveriam ser também seguidas pelos jovens da época.

Antes de iniciarmos a leitura do “Canto XVII”, de Homero, foi proposto que uma aluna fizesse a leitura do poema “Penélope”⁵, de Myriam Fraga, cuja intertextualidade, presente no título, alude à personagem da epopeia. A metáfora do fio surge no primeiro verso do poema: “Hoje desfiz o último ponto” (FRAGA, 1981, p. 65). Após a leitura do poema, os alunos fizeram alguns comentários sobre o que sabiam a respeito

⁴ Odisseia: 1) longa perambulação ou viagem marcada por aventuras, com ventos imprevistos e singulares ocorrências. 2) narração de viagem cheia de aventuras singulares e inesperadas. (HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles, 2009).

⁵ O texto está inserido no Anexo 3.

de Penélope. Destacamos esses dois: “Penélope Charmosa!” e “A mulher que tecia durante o dia e desmanchava à noite para ganhar tempo enquanto o marido não voltava”.

Notam-se, nesses comentários, inferências a mundos diferentes entre alunos da mesma faixa etária e com o mesmo nível de escolaridade. No primeiro caso, o universo de referência do aluno é o desenho animado norte-americano produzido por Hanna Barbera. Sobre essa personagem, demonstraram conhecer as características, como roupas cor-de-rosa, muito charmosas e elegantes. O relato, nesse caso, indica a televisão como referencial de leitura do aluno. Importa ressaltar que não apenas um aluno mencionou Penélope como a personagem do desenho animado. Sobre o aluno que fez alusão à personagem da obra de Homero, conhecia-a por ter lido vagamente sobre o assunto, mas não pela leitura da narrativa épica em si.

Nesse ponto, refletimos sobre a figuração da personagem na obra clássica e no poema contemporâneo. A primeira, idealizada, por meio de representações do feminino, aparece inserida a outro contexto: mãe dedicada, esposa fiel, muitas vezes importunada por pretendentes, porém sempre disposta a esperar pelo amado, para tanto, planejou a estratégia do tecer e destecer para ganhar tempo. O ato de Penélope, nos cantos clássicos, indica que a personagem, apesar da longa expectativa da chegada de Ulisses, em um plano astucioso, demonstra sabedoria e segurança em sua decisão. A segunda representação de Penélope projeta-se no eu lírico feminino, cuja busca introspectiva menciona o reconhecimento de si mesma na rememoração da tessitura de sua vida.

Retomamos os versos: “Quando Ulisses chegar / A sopa estará fria” (FRAGA, 1981, p. 65) e perguntamos sobre o que podem representar⁶. Sob o ponto de vista de vários alunos, Ulisses não teria recepção calorosa, pois não há razão para tão longa espera. Houve também, contudo, argumentação favorável à possível recepção afável.

Ainda na introdução dos cantos homéricos, para fazer a intertextualização, uma segunda aluna fez a leitura do poema “Uma pequena aldeia”⁷, de Cecília Meireles (2001). Em uma pausa reflexiva sugerimos duas questões: “Quem são as Penélopes

⁶ A história de Ulisses paira no imaginário ocidental. O rei de Ítaca e herói foi um dos líderes do exército grego. Uma de suas famosas estratégias foi a autoria do embuste do cavalo de madeira, o qual foi responsável pela vitória dos gregos – o Cavalo de Troia. Foram dez anos de participação do herói na guerra de Troia e mais dez anos na viagem de volta a Ítaca. Acrescenta-se, às inúmeras aventuras de Ulisses, o mito da fundação de Lisboa.

⁷ Texto inserido no Anexo 4.

obscuras”? e “Quais seriam os tempos de pedra”? No poema também há correlação entre a personagem Penélope e as mulheres corajosas da aldeia, cuja compreensão e analogia foram retomadas, posteriormente, na primeira interpretação, como prevista na Sequência Expandida, de Cosson (2014a).

Voltamos ao texto de Homero para ver a referência ao tecido ou ao ato de tecer de Penélope. Como tinham em mãos os cantos homéricos em cópias reproduzidas para leitura, citaram: “E Penélope veio sentar-se junto à entrada da sala / recostada contra uma cadeira, fiando delicados fios de lã” (HOMERO, 2011, c. XVII, v. 96-97. p. 406). Os versos referem-se ao momento em que Penélope estava sentada e conversava com o filho, Telêmaco, sobre a viagem que este havia feito à procura do pai. Nesse momento foi solicitado aos alunos que voltassem ao texto para averiguar esse dado, bem como deflagrar um primeiro contato com a obra, o que pôde despertar a leitura mais atenta, realizada em ambiente que facilitasse sua experiência leitora, a fim de conferir-lhe significações, as quais, posteriormente, permitiram o cotejo com as intervenções dos outros alunos.

Iniciamos a leitura do “Canto XVII” da epopeia homérica, confirmamos nossa justificativa sobre a importância da obra entre os clássicos da literatura. Lemos com eles parte desse canto: do 1º verso ao 444º verso. Após a leitura inicial, antecipada pela motivação, estimulamos a curiosidade pela obra através de pistas, explicando como o protagonista destacou-se, enquanto herói grego, conhecido pelos alunos em outras artes, como cinema, desenho animado ou através do conhecimento adquirido na disciplina de História, quando estudaram a respeito da Guerra de Troia. O retorno do herói a Ítaca torna-se sinônimo de aventura e drama, categorias constitutivas da narrativa e propícias a despertar a atenção dos jovens leitores.

A consideração dos feitos de Ulisses acionou questões relativas à sua participação na Guerra de Troia e sobre os desdobramentos, que o levaram a afastar-se de seu país e de sua família e, também, sobre as proezas e os problemas enfrentados pelas personagens. Refletimos, a partir das considerações, sobre os conflitos que enfrentamos no cotidiano e sobre as concepções que se tem de herói na atualidade.

A fim de verificar a percepção de tempo que os alunos possuíam, perguntamos se vinte anos é muito ou pouco tempo para esperar alguém. Sobre o contexto de produção da obra: 2.700 anos atrás, fizemos a mesma indagação. Organizamos para

o primeiro intervalo, realizado no segundo encontro, um estudo sobre as representações do tempo.

2.1.2 Leitura

Foi proposta aos alunos a continuidade da leitura dos “Cantos XVII e XVIII”, do texto de Homero em suas casas. A verificação da atividade sugerida deu-se por meio dos intervalos de leitura. Nessas etapas buscamos enriquecer as leituras dos textos lidos. Constatamos a efetividade da leitura mediante a ativa participação dos alunos, bem como, pelas várias correlações estabelecidas nos intervalos do texto em leitura.

As atividades estavam estritamente ligadas à proposta de Letramento Literário desta pesquisa, razão pela qual houve retomadas, sugestão esboçada por Rildo Cosson:

[...] leituras do intertexto, da inserção do texto no caldo da cultura, no mundo dos textos, mostrando os fios de continuidade que fabricam, tecem, cortam emendam e remendam, tal quais moiras incansáveis, os sentidos do texto, da vida e do mundo. (COSSON, 2014b, p. 80).

Nesse sentido, os movimentos de leitura renovam-se sob nova perspectiva no contexto da escola pública. O sujeito/leitor dessa turma pôde experimentar a leitura em sua subjetividade e, também, dialogar com seus pares, por meio da mediação, nos intervalos dessa Sequência Expandida.

2.2 PRIMEIRO INTERVALO – 2º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 9 de março de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Os intervalos compõem a sistematização metodológica apresentada por Cosson (2014). Trata-se de um momento de atividades variadas que se aproximam do texto principal.

Como primeiro intervalo, apresentamos aos alunos *slides*, a fim de demonstrar as representações do tempo através da história, com base no artigo “Os tempos da História: do tempo mítico às representações historiográficas do século XXI”, de José

D'Assunção de Barros (2010). Destacamos o funcionamento do tempo na Antiguidade – o Tempo Mítico com a seguinte imagem:

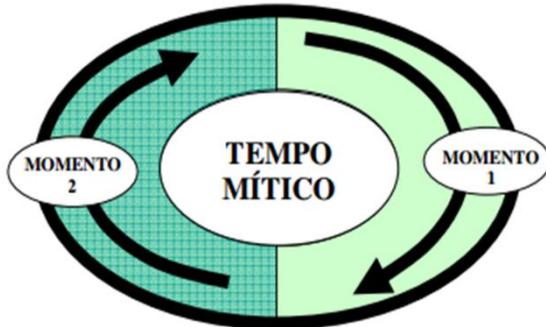


Figura 1: O Tempo Cíclico. Um exemplo binário

Explicamos a razão dessa estrutura circular, pois se repete em ciclos, de modo distinto do tempo medido cronologicamente. Para entender a reversibilidade do tempo em ciclos, citamos as fases da lua, o movimento das ondas do oceano, o céu e a terra.

Como a humanidade passou por sucessivas degradações, no decorrer de sucessivas eras, apresentamos essa outra imagem:



Figura 2: Um Mito de degradação humana

As narrativas míticas explicam esse processo de degradação, próprio das deficiências humanas, aspecto relevante para a reflexão sobre a obra na Antiguidade e daquelas contemporâneas a nós.

A série de desgaste é contrabalanceada pelo desejo de recuperação da virtude do homem. Assim, o círculo reinicia-se:

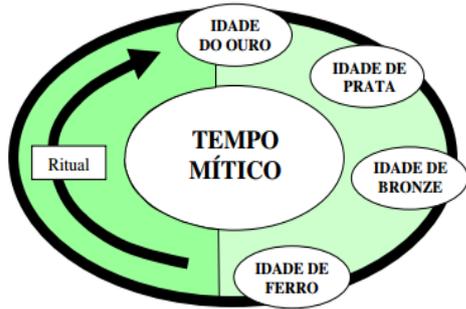


Figura 4: Um mito de idades decaídas, e seu retorno ritual

Após a visualização desse eixo temporal circular, ampliamos a discussão a respeito da natureza humana, bem como, sobre o desejo de alcançar sua purificação.

No Cristianismo houve uma mudança na forma de esquematizar do tempo, o qual passa a ser representado da seguinte forma:

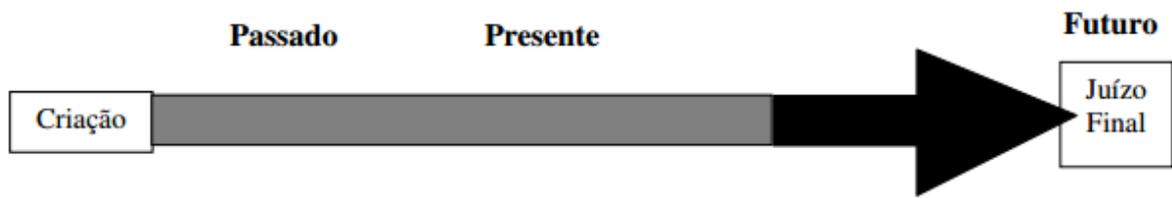


Figura 5: O Tempo judaico-cristão

Como notamos, a cada evento histórico, a estrutura do tempo pode ser organizada de maneira singular. No caso do tempo logo acima reproduzido, nele se enquadram duas datas: a da Criação e a do Juízo Final. No decorrer desse tempo se localizam os eventos que expressam a vontade de Deus.

Os movimentos da História mudam e com eles a simbolização do tempo ganha novo formato, como no caso do Iluminismo, que se apresenta da seguinte forma:

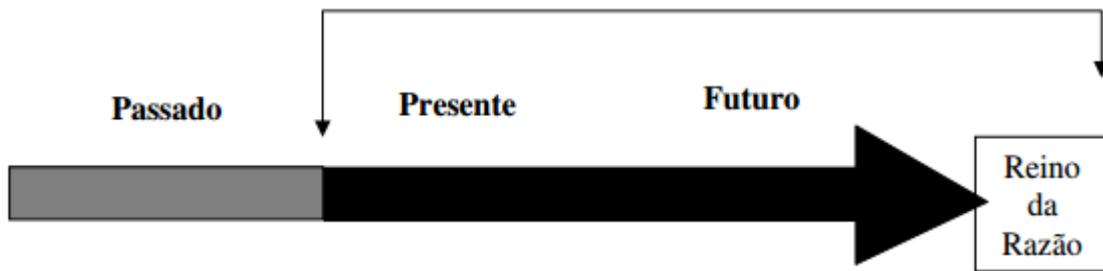


Figura 6: A Temporalidade Iluminista Clássica: uma Representação

Nesse período, a humanidade assume a razão, a racionalização do mundo com vistas ao progresso, à liberdade da ação humana e a sua plena realização terrena.

Fixar-se no presente, tendo apenas o futuro como perspectiva, seria um prejuízo à humanidade, pois o passado traz uma herança cultural enriquecedora a todos os tempos, por isso reconhecemos a importância de trabalharmos a rede intertextual do clássico ao contemporâneo. Em um passeio pela Antiguidade, encontramos, nos cantos homéricos, representações substanciais em outros cronotópicos.

2.2.1 Segundo intervalo

Após a explicação sobre as diferentes constituições historiográficas do tempo, fizemos o segundo intervalo com a apresentação de mapas do Mediterrâneo, para a localização dos espaços apresentados na narrativa épica. Além dos mapas, apresentamos também duas fotografias da atual ilha de Ítaca, uma das belas ilhas gregas.

Após esse intervalo, abrimos espaço ao diálogo sobre a leitura proposta no encontro anterior. Os alunos fizeram os seguintes comentários: Aluno 1 – “Final, Ulisses venceu na guerra”? Aluno 2 – “Por que não voltou triunfante”? Aluno 3 – “Mas que festa! Quantas ovelhas, cabras e porcos”!

Vários alunos disseram que não haviam realizado a leitura extraclasse sob as seguintes justificativas: “Não li porque peguei no texto em casa”. “Tentei, mas não prossegui porque não consegui ler, as palavras são muito difíceis”. Notamos que há vários interditos a serem superados. Segundo Petit (2009), ler pressupõe transgredir os interditos. Quando o aluno evita a leitura da obra devido ao vocabulário, pode-se

dizer que é uma forma de desencorajamento, de ver no livro certa austeridade, uma certa disciplina pessoal distante da vida. Em contrapartida, temos os leitores que encontram na leitura fonte de prazer. Assim, tomamos as palavras de Petit (2009) para o âmbito de nossa pesquisa, pois, “[,,] para dar um pouco mais de leveza, gostaria de dizer que aqueles que tiveram acesso aos livros evocam, antes de tudo, o prazer de ler” (PETIT, 2009, p. 137).

Um aluno, timidamente, disse que havia lido, portanto decidiu compartilhar com os colegas a briga de Ulisses com o mendigo Iro, provocada pelos pretendentes, que frequentavam o palácio de Ulisses. A narração desse embate está no “Canto XVIII, v. 66 – 107”. Entre outros trechos da epopeia, esse simboliza não a força do herói, mas um jogo para que ele alcançasse seu intento, razão pela qual precisou valer-se da força física. Prevaleceu, contudo, a sabedoria.

Após a interação estabelecida por esse aluno, outros colegas rememoraram alguns aspectos do texto que haviam lido e comentaram sobre a estratégia de Ulisses, de chegar à sua casa na condição de mendigo. Avaliaram que a ocultação de identidade possibilitaria o acesso àquelas estranhas pessoas que frequentavam seu palácio. Inclusive, a respeito da conduta de Penélope e de Telêmaco diante do embate.

Propusemos a leitura do “Canto XIX” e, caso alguém não o tivesse lido, insistimos para que assumissem o compromisso de lerem em casa.

Duas alunas ficaram responsáveis pela leitura antecipada do conto *Colheita*, para posterior apresentação oral ao grupo, no encontro seguinte. Outras duplas encarregaram-se de pesquisar os mitos Minotauro, Dédalo; Ariadne e Teseu e, outro aluno, Dioniso.

2.3 MOTIVAÇÃO – 3º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 15 de março de 2016. Nesse dia faltaram dois alunos, portanto estavam presentes 31 alunos.

Antes de iniciarmos a apresentação dos textos pesquisados, inserimos novos elementos no espaço de leitura: bastidores com princípio de bordado e um filtro dos sonhos, que consiste em um círculo, feito com cipó junto ao qual são amarrados vários

fios, formando uma espécie de teia de aranha com uma abertura circular no centro⁸. Debaixo da teia é colocada uma pena de ave e outros adereços. A opção pelo adorno deve-se ao formato apropriado, para atribuir sentido às relações intertextuais que objetivamos estabelecer.

A organização do espaço, como mencionamos anteriormente, tornou-se significativa e consiste em uma forma motivacional para a leitura, pois os elementos inseridos aludem simbolicamente aos textos. Nesse momento, os alunos não só observaram, mas também perguntaram sobre os objetos. Por exemplo, grande parte dos alunos não conhecia um bastidor. Após explicação, foram curiosos aos dois bastidores com simulações de bordados, em forma de círculo, e perguntaram sobre o porquê daquele formato. Como na aula anterior havíamos estudado sobre as representações do tempo, comentamos que poderiam imaginar o movimento circular do tempo, uma vez que estávamos construindo uma rede intertextual com o tempo mítico.

2.3.1 Terceiro intervalo

Leitura do soneto *A aranha*⁹, de Manuel Bandeira. O texto alude ao mito de Aracne. Com isso, a metáfora dos fios tornou-se significativa aos alunos. Ao ler o soneto e compreendê-lo, o aluno fez associações intertextuais importantes entre os textos literários.

A representação mítica traz a voz do eu lírico feminino, voz com a qual o leitor se sensibiliza frente à agonizante forma de se expressar, pois simboliza a angústia vivida por Aracne, como no último terceto: “Pensa que fui mulher e tive dedos ágeis / Sob os quais incessante e vária fantasia / Criava a pala sutil para os teus ombros frágeis...” (BANDEIRA, 2007, p. 20). O autor retorna no tempo, traz o mito a outro contexto e dá voz à Aracne, agora aranha temível, por sua sanha e veneno. Assim, confirma-se o parecer de Samoyault (2008) sobre a repetição e o redito no ato literário. Propusemos a reflexão sobre como tecemos nossas vidas e se é possível tecer e destecer quando julgarmos necessário.

⁸ Fotos inseridas no Anexo 5.

⁹ Texto inserido no Anexo 6.

Após a leitura e a reflexão sobre o texto de Manuel Bandeira, fizemos a leitura do mito de Aracne¹⁰, o qual relata o desafio de uma jovem talentosa na arte de tecer e que, por isso, desafiou Atena, a deusa das fiandeiras e bordadeiras. Ela apareceu à Aracne como anciã. A deusa advertiu-a e aconselhou-lhe modéstia. O resultado do trabalho de ambas foi perfeito, mas a moça denunciou maliciosamente, em seu bordado, as intrigas e os relacionamentos extraconjugais dos deuses. Irada com a tessitura da história, a deusa feriu a jovem e transformou-a em aranha.

Ao término da leitura do mito, um aluno manifestou-se com o seguinte comentário: “Bem feito! Quem mandou ser fofoqueira”? Esse comentário, ainda que se referisse ao mito, incide ao contexto da sociedade atual, pois, ainda hoje, interferir na vida alheia resulta em conflitos.

Na sequência, os alunos, em duplas, apresentaram os textos mitológicos solicitados e teceram comentários sobre as histórias. O ponto em evidência estava relacionado à hostilidade entre as personagens. Os alunos que pesquisaram disseram ter encontrado dificuldade para entender as tramas. Mesmo assim, propuseram-se a relatar o resultado de suas pesquisas. Quando houve necessidade, interagimos com o objetivo de apreender os sentidos mais complexos dos textos e estabelecer conexões entre as obras para, assim, efetivar a leitura compartilhada.

Michèle Petit (2009) afirma sobre a importância dos mediadores na disseminação da leitura. Essa recomendação se dirige a nós, pois, nas escolas onde atuamos, podemos construir novas práticas leitoras a partir dessa mediação.

Para finalizar esse intervalo, o aluno responsável pela pesquisa das imagens de labirintos apresentou-as à turma. Os comentários foram de admiração e surpresa, devido a beleza e criatividade observada no material compilado, desde o Labirinto de Creta aos modernos jardins labirínticos.

2.4 LEITURA – 4º ENCONTRO (2 aulas).

Esse encontro foi realizado em 18 de março de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

¹⁰ Texto inserido no Anexo 7.

A dupla que recebeu antecipadamente o conto *Colheita*, de Nélide Piñon, leu-o em voz alta para a turma, que acompanhou cada um com cópia do texto em mãos. A próxima ação consistiu no registro das impressões sobre a obra, sem a antecipação do professor para não interferir na compreensão apreendida pelo aluno. Conforme Cosson (2014a), por fim é o professor quem estabelece o sistema de verificação, portanto, nos intervalos, fizemos as interações necessárias.

2.4.1 Primeira interpretação

As três obras passaram pela primeira etapa de interpretação. Seguimos a sugestão da entrevista informal apresentada por Cosson (2014a). Segundo o autor, era chegado o momento em que o aluno, após a leitura, dá uma resposta à obra, pois “[...] o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel (COSSON, 2014a, p. 84). Assim, o aluno pôde perceber que essa atividade é uma maneira de expor a sua compreensão do texto literário, importante passo em seu desempenho rumo ao Letramento Literário.

As opiniões sobre a obra foram escritas em folhas de registros individuais. Tratava-se de cada aluno referir-se aos textos lidos, de nomear os trechos mais destacados da leitura e também de avaliar, citando momentos mais atrativos ou mais enfadonhos.

No momento dessa interpretação, não houve a intervenção do professor, isso para propiciar o que é suscitado na proposta de aplicação da Sequência Expandida, de Cosson (2014a). Ou seja, sem interferir para que a liberdade e a individualidade aqui sugeridas não admitam uma facilitação ou aceitação da interpretação aleatória das obras.

Apresentamos, a seguir, um resumo do conto e fragmentos da interpretação de cinco alunos para observar indícios da compreensão individual frente aos textos selecionados para a leitura.

Trata-se de um relato ficcional, cujo protagonismo aparece no casal, referido pela autora como “homem” e “mulher”. Ambos eram altivos, amavam-se intensamente, porém algo paradoxal os dividia. O homem explicou à mulher que, para melhor amá-la, partiria pelo mundo. Assim o fez. A mulher recolheu-se em sua tristeza e, prostrada, foi conduzida, paulatinamente, à busca interior. Durante a longa espera

transformou-se. Suas viagens internas deflagraram tal modificação. Quando o homem retornou, percebeu-a diferente e se deu conta de que também ele deveria empreender uma jornada semelhante, pois o mundo não supriria suas buscas.

A construção de sentido ao texto literário ocorre de forma diversa, uma vez que, ao ler, dois mundos se interpõem: o do leitor e o do outro. Assim, optamos por analisar cinco textos, cujas interpretações apresentassem pluralidade de sentidos. Os exemplos apresentados mostram-se sem qualquer interferência na redação, contudo, optamos por não reproduzir problemas de acentuação e ortografia, fator que, para esta análise, não interfere no efeito de sentido:

Aluno 1¹¹ – A personagem feminina foi muito interessante o fato de como ela lida com a volta do homem. Ela fica estranha com relação à volta do homem que ficou muito tempo longe dela e ele teve uma surpresa de como ela o tratou que é um modo diferente de como ele achava.

Aluno 2¹² – A vida da personagem foi muito sofrida pois o tempo perdido dela sozinha foi muito pior do que o dele aparentemente e durante esse tempo ela recebia muitos presentes de seus pretendentes porém rejeita todos, quando olhava para seu retrato numa foto, de tanto sofrer ela joga no chão e quebra.

Aluno 3¹³ – O final fala que em vez dele ter aprendido mais coisa foi ao contrário e então ele ficou frio também.

Aluno 4¹⁴ – Toda vez que o homem ia contar de sua viagem ela o interrompia contando as suas histórias de superação que teve ficando sozinha.

Aluno 5¹⁵ – Na verdade acabou sendo ele que sofreu mais que ela e essa história faz uma breve referência a “Ulisses e Penélope”.

É de se parar e pensar, portanto, que a observação do Aluno 1 parece pertinente ao texto, pois ele compreende a reação da mulher e a perturbação ocorrida no homem, em relação à forma como ela o tratou.

¹¹ Texto inserido no Anexo 8.

¹² Texto inserido no Anexo 9.

¹³ Texto inserido no Anexo 10.

¹⁴ Texto inserido no Anexo 11.

¹⁵ Texto inserido no Anexo 12.

Já o Aluno 2 não considera o período de ausência do homem como um processo de amadurecimento da mulher. Para o estudante foi apenas o sofrimento e um “tempo perdido”. Nesse caso, observa-se a relevância das práticas de leitura mediada, a fim de ultrapassar a leitura por demais linear.

Em relação ao Aluno 3, o fragmento selecionado parece confirmar apreensão de sentido do conto lido, uma vez que a apreciação se refere às transformações comportamentais das personagens.

No que concerne ao comentário formulado pelo Aluno 4, seu ponto de vista acentua “histórias de superação” da mulher. Para ele, ficou claro o quanto a mulher amadureceu em sua viagem ao interior de si mesma.

Já o Aluno 5 fez a associação com a obra de Homero e, sob sua perspectiva, o sofrimento do homem foi maior do que o da mulher. Pode ser que sua análise se deva ao fato observado na sobreposição da mulher, o que causou abatimento ao homem. Notamos que, mesmo no atual contexto, histórias de superação feminina causam estranhamento.

Nesta etapa do projeto constatamos o envolvimento dos sujeitos/leitores. Conforme menciona Cosson (2014b), porque, de algum modo, mesmo que somente ao final da leitura, o fato é que houve mobilização coletiva rumo à construção de significações, mobilização ocorrida diante de um texto capaz de desestabilizar hábitos consolidados na experiência de vida desses estudantes.

2.5 QUARTO INTERVALO – 5º ENCONTRO (2 aulas)

O quinto encontro foi realizado em 22 de março de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Apresentamos o curta-metragem “Fiandeiras e Grupo Batixó”, criado por Joaquim Cardoso Sales, no ano de 2012, com duração de 4 minutos e 41 segundos. Posteriormente, pausamos a imagem, fazendo-o para uma reflexão sobre a simbologia das rocas nas obras literárias e nas atividades femininas, desde as mitologias até a atualidade.

Um aluno se lembrou de “A Bela Adormecida”, dos Irmãos Grimm, conto de fadas em que a princesa cai em um sono profundo ao furar o dedo em uma roca. Vários alunos afirmaram desconhecer referências a respeito de fiação e seus instrumentos.

Ainda nesse intervalo, ampliamos os estudos para a compreensão da obra *Odisseia*. Para tanto mostramos o curta-metragem “Mitos y Leyendas – Ulises – Odisseo”, cuja duração é de 23 minutos e 57 segundos. Nesse intervalo, o uso do vídeo torna-se importante para que a curiosidade sobre a narrativa épica seja aguçada.

Logo após, propusemos algumas reflexões: “– Que espaços percorreu Ulisses?”; “– Que perigos enfrentou?”; “– Por que os heróis são mantidos na história e as pessoas comuns caem no esquecimento?”, “– Que forças moviam Ulisses para resistir?”; “– O que significa voltar para Ítaca?” e “– Que motivos levaram Penélope a esperar?”.

Alguns alunos responderam que os espaços percorridos foram as ilhas do Mar Mediterrâneo e associaram os espaços às fotos da ilha de Ítaca apresentadas no segundo encontro. Outros alunos foram conferir o lugar no mapa disposto na parede da sala, utilizado nas aulas da disciplina de Geografia.

Sobre os perigos enfrentados, mencionaram o momento em que Ulisses enfrentou o Ciclope. Na linguagem deles, “o gigante com um olho na testa”. A definição que deram aproxima-se daquela proposta por mitógrafos: “[...] seres selvagens e gigantescos com um só olho e com uma força prodigiosa” (GRIMAL, 1993, p. 86). Para os alunos, a referência imediata se deve a *video games*, filmes e desenhos. Tal inferência, embora esteja indiretamente ligada aos livros, auxilia na compreensão e pode acionar vínculos favoráveis ao trabalho pedagógico proposto. Expusemos, resumidamente, aos alunos, a passagem de Ulisses pela terra dos Ciclopes, na caverna de Polifemo, filho de Poseidon.

Polifemo estava fora e, quando voltou à caverna, devorou alguns dos estrangeiros: “Depois que o Ciclope encheu a sua enorme barriga / de carne humana e bebeu leite puro, sem mistura” (HOMERO, 2011, c. IX, v. 296 – 297, p. 267). Quando o monstro dormiu, Ulisses feriu o olho de Polifemo e, para escapar da fúria dos Ciclopes, em um jogo de astúcia, ao ser indagado sobre aquele que o havia ferido, Ulisses nomeou-se *Ninguém*. Com a confusão provocada, o herói fugiu para a embarcação com seus companheiros. Esse fato provocou a ira de Poseidon e desdobrou-se em inúmeras desventuras provocadas pelo deus do mar. Durante o relato desse episódio, os alunos prestaram atenção, pois gostam de histórias de aventuras e de desventuras.

Os cantos selecionados não contemplaram a narrativa épica do embate com Polifemo, tampouco a resistência do herói ao canto das Sereias. Entretanto, ao

percebermos o interesse pelo enfrentamento na terra dos gigantes, relatamos sobre as cantoras do mar. Circe instruiu Ulisses para que pusesse cera nos ouvidos e amarrasse a si próprio para evitar ter sua embarcação despedaçada e seus ocupantes devorados. Em atenção às instruções, o herói providenciou a cera aquecida, para que seus companheiros tapassem os ouvidos. Ele ficou atado ao mastro do navio para ouvir a voz das Sereias, em seu convite anunciado por belas vozes. O êxito foi possível, também, devido à força e fidelidade dos companheiros. A respeito do questionamento sobre heróis, os estudantes expuseram suas opiniões sobre a força, coragem e valentia. Nesse sentido, apresentamos o estatuto de herói na literatura, que se refere à relevância que uma personagem adquire na obra.

Assim, o estatuto do herói constituía-se na educação grega como manuais de princípios morais, manuais que continham ensinamentos e modelos de heróis a serem seguidos. Assim, portanto, o futuro herói deveria ser esse modelo no seguimento de valores, atitudes e ideias. Segundo os parâmetros daquela sociedade, os jovens deveriam alcançar virtudes exemplares, tais como honra, bondade, nobreza e caráter, isso em defesa da coletividade. Esperava-se do herói um comportamento idealizado de enaltecimento e de reverência aos deuses, além de hospitalidade aos estrangeiros e consideração aos seus antepassados e à pátria.

A tarefa do herói no mundo moderno foi reconfigurada, conforme o atual contexto. Assim, segundo Campbell (2007):

O herói moderno, o indivíduo moderno que tem a coragem de atender à busca da morada dessa presença, com a qual todo nosso destino deve ser sintonizado, não pode – e, na verdade, não deve – esperar que sua comunidade rejeite a degradação gerada pelo orgulho, pelo medo, pela avareza racionalizada e pela incompreensão santificada. (CAMPBELL, 2007, p. 376).

Ao herói atual compete passar por supremas provações. Dessa forma, com criatividade, ele poderá desempenhar esse papel. Diferente da teia onírica do mito, o homem moderno emergiu da ignorância, portanto suas ações passaram a ser orientadas por sua própria consciência. Após a abordagem sobre o estatuto do herói, incentivamos os alunos a lerem outras obras após o desenvolvimento do projeto de pesquisa para que observem as diferentes representações do herói no texto literário.

O debate ampliou-se durante a interação, por isso, no início desse intervalo, não descrevemos todas as respostas coletadas às indagações levantadas, devido à

sua extensão. Nesse caso, elas aparecem, unicamente, a título de exemplo. Conforme expõe Cosson (2014a), os sentidos do texto são construídos ao compartilharmos “[...] visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014a, p. 27).

Ao término desse intervalo, os alunos foram orientados a dar prosseguimento à leitura do “Canto IX”, da obra *Odisseia*, uma vez que os estudos realizados poderiam ser um convite a se aventurarem no texto canônico.

2.6 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – 6º ENCONTRO (2 aulas)

O sexto encontro foi realizado em 23 de março de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

No encontro anterior assistimos ao curta “Fiandeiras e Grupo Batixó”, conhecemos o trabalho das fiandeiras, recuperamos a simbologia das rocas em teares enquanto uma atividade imposta à mulher e percebemos pontos comuns entre Penélope e Aracne, para retomar a proposta de leitura intertextual no texto literário. Segundo (COSSON, 2014a), ao levantar o intertexto, “[...] recupera-se o aparente absurdo do texto em uma alegoria que espelha de forma contundente o funcionamento da sociedade” (COSSON, 2014a, p. 42). Assim, a contextualização histórica coteja o texto criado em contextos diferentes, simbolicamente marcado na criação literária com a sociedade que o criou.

Apresentamos o texto “A História do Tear – Veja Teares pelo Mundo”, publicado por Textile Industry¹⁶, em 20 de fevereiro de 2012. O artigo faz um recorrido histórico pelos teares ao redor de mundo com várias fotos, as quais podem ser constatadas na fonte indicada.

Os alunos ampliaram suas informações mediante uma pesquisa estendida na *internet*. Essa atividade também possibilitou a conexão entre os textos previamente estudados, pois os alunos puderam observar os reflexos econômicos e sociais que esse trabalho tem deflagrado no eixo espaço/tempo. Também aqui é possível observar o impacto que o processo de modernização tem causado, cujos modelos econômico-sociais mantêm a classe operária em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, evidencia-se um aspecto crucial, cujo projeto de intervenção, nesta escola, tem como eixo norteador a formação do leitor sob a perspectiva de

¹⁶ Texto inserido no Anexo 13.

ampliar os horizontes de expectativa do sujeito. A consciência crítica do leitor pode ser pensada como uma elaboração identitária. Assim, a interação é necessária ao longo do percurso com vistas à elaboração de sentido ao texto ficcional e ao texto informativo.

2.6.1 Contextualização estilística

Antes de propor as atividades para esta contextualização, consideramos importante o que diz Cosson (2014a): “[...] são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2014a, p. 87). Assim, elas não se predem ao estilo de determinado período da literatura, a criação literária é livre, por isso não há porque pensar em identificá-la exclusivamente com o período. O fato é que as obras participam do período em virtude de que ele é construído a partir delas. Dessa forma, a narrativa ficcional, segundo Eco (1994):

Ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha uma série de lacunas [...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao autor que faça parte de seu trabalho.

A ficção permite ao leitor uma busca de sentido no encontro do leitor com o texto, por meio das sendas deixadas pelo narrador. Para Mário Vargas Llosa (2004), há um abismo entre o tempo real e o tempo da ficção. Dessa forma, a soberania de um romance depende “[...] do seu sistema temporal, da maneira como ele se reflete na existência: quando se detém, quando se acelera e qual a perspectiva cronológica do narrador para descrever o tempo inventado” (VARGAS LLOSA, 2004, p. 15).

A passagem da epopeia para o romance indica a composição de uma nova tradição narrativa – mostramos para os alunos os distintos aspectos desses textos. Para tanto, foram projetados *slides* explicativos sobre epopeia, isso feito com base no artigo “Gêneros Literários: o épico e o narrativo”¹⁷, de Marta Morais da Costa. Nessa apresentação exemplificamos com as obras *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, como primeiros monumentos literários do gênero épico. Explicamos que a primeira narra a

¹⁷ *Slides* inseridos no Apêndice 1.

guerra pela tomada de Troia e a segunda, a longa viagem de retorno do herói Ulisses, após o término dessa guerra.

Projetamos uma lâmina com os versos 404^o ao 415^o, do “Canto XXI”, que precedem a narração do triunfo do herói Ulisses na prova do arco: “Pegando nele com a mão direita, experimentou a corda / e logo cantou um belo som, como se fosse uma andorinha” (HOMERO, 2011, v. 410-411, c. XXI, p. 491).

Por se tratar de uma turma do último ano do Ensino Fundamental, colocamos um breve conceito de epopeia e as categorias que compõem esse gênero literário. Posteriormente, anunciamos, resumidamente, como ocorreu a passagem do épico ao romance, a fim de que os alunos compreendessem as transformações históricas, políticas e de construção e recepção dos bens simbólicos. Mencionamos, além do romance, o conto e a crônica, textos com os quais os alunos têm mais contato, pois, normalmente, procuram narrativas curtas.

2.7 MOTIVAÇÃO – 7^o ENCONTRO (2 aulas).

Esse encontro foi realizado em 28 de março de 2016. Nesse dia faltaram três alunos, portanto estavam presentes 30 alunos.

Retomamos a dinâmica do fio e o fizemos para que os alunos atribuíssem sentido à leitura seguinte, pois o ato de tecer e de destecer une as narrativas e estabelecemos entre elas a intertextualidade, aspecto que nos dispusemos a estudar. Esse terceiro momento de motivação antecipou a leitura da obra indicada no início desta pesquisa-ação.

2.7.1 Leitura

Distribuímos cópias do texto *A moca tecelã*, de Marina Colasanti, para uma leitura compartilhada. A urdidura do texto revisita o texto de Homero e traz a personagem da epopeia ao conto contemporâneo, o que é importante viés para compreensão das redes intertextuais. A esse respeito, admitimos a proposição de Cosson (2014a) sobre o cânone e as obras contemporâneas. Para o autor, a adoção do primeiro consiste em uma herança cultural que precisa ser trabalhada, sem com isso adotar uma atitude presa ao passado, vale dizer, sacralizadora das obras literária. Já em relação às obras contemporâneas, ao adotá-las, a historicidade da língua e da

cultura deve ser preservada. Nesse sentido, articulamos a pluralidade da língua e da cultura.

Após a leitura houve os seguintes comentários de forma espontânea: Aluno 1 – “Está certa a moça”!; Aluno 2 – “Ela demorou para desmanchar”!; Aluno 3 – “Que interessante se pudéssemos fazer assim”!; Aluno 4 – “Agora faz sentido o que falamos sobre Penélope! Percebemos, com esses comentários, que a leitura do conto contribuiu para a construção de sentido das obras em estudo, pois, segundo Cosson (2014a), “[...] o objetivo da avaliação é engajar o estudante na Leitura Literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (COSSON, 2014a). Esse momento de interação favorece a compreensão do grupo, uma vez que a troca de impressões sobre o texto pode contribuir para elucidar possíveis dúvidas.

Após a leitura do texto de Marina Colasanti e a interação oral sobre ele, anunciamos a leitura do “Canto XXI”, da obra de Homero.

2.7.2 Quinto intervalo

Mostramos o curta-metragem “Moiras Parcas ou Fiandeiras”, com a duração de 40 minutos e 46 segundos, criado pelo Grupo Moiras. Tendo em vista que alguns alunos apreciam narrativas mitológicas, eles as leem ou praticam jogos com personagens da mitologia. Com isso, o debate sobre a questão pôde fluir como ensino da leitura e prática leitora. Uma observação feita aos alunos: “[...] sobre a urdidura da obra, a estética literária permite ao narrador dar o destino presumido ou inusitado às personagens, o mesmo ocorre com nossos destinos?”; “[...] será que temos nossas próprias moiras?” e “[...] o texto literário de Marina Colasanti auxiliou-o na compreensão do Mito Moiras ou não?”

Na opinião de vários alunos o conto ajudou-os na compreensão do mito, tanto que alguns alunos disseram ter conhecimento dos Mitos das Moiras¹⁸. Encaminhamos uma pesquisa em grupo sobre as Moiras do destino: Cloto, Láquesis e Átropos.

2.7.3 Contextualização presentificadora

¹⁸ Texto inserido no Anexo 14.

Exibimos o curta-metragem “Papo Literário”, criado por Carlos Alberto Didier, de 25 minutos e 7 segundos. Esse curta consiste em uma entrevista com a autora Marina Colasanti. Pensamos na possibilidade de melhor compreensão do aluno sobre como a produção ficcional é realizada, no caso específico sobre a produção da escritora, cuja obra lemos em sala. Uma contribuição importante é o seu depoimento sobre a leitura e a contribuição desse hábito para o desenvolvimento cultural do leitor.

2.8 SEXTO INTERVALO – 8º ENCONTRO (2 aulas).

Esse encontro foi realizado em 1º de abril de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Em grupos, os alunos ilustraram os mitos das Moiras em papel A3 e copiaram textos explicativos sobre essas figuras mitológicas. Em seguida, expuseram nos painéis da escola. Essa atividade de ilustração e de escrita demandou o tempo de duas aulas, os alunos que não trouxeram o material da pesquisa solicitada na aula anterior pesquisaram na *internet*.

Pensamos na importância da circulação social das produções dos alunos, por isso expusemos essa atividade no saguão da escola.

Ao término desse encontro, anunciamos a leitura do “Canto XXII”, da obra *Odisseia*, para que pudessem fazer inferências ao registrar suas interpretações do conto de Marina Colasanti, programada para o próximo encontro.

2.9 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO – 9º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado no dia 4 de abril de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Nesse encontro, após as reflexões e os estudos realizados nos quinto e sexto intervalos e assistirmos o curta-metragem na contextualização presentificadora, pausamos para o registro das primeiras impressões da leitura do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Como mencionamos, no quarto encontro, as três obras passaram por essa etapa, seguindo as orientações de Cosson (2014a) sobre a liberdade de dizer, por isso propusemos o diálogo, em duplas, antes de registrarem o parecer sobre o texto.

Nessa interpretação, a fim de que não sofressem influência do professor, as mediações foram mínimas, pois não pretendíamos que os registros tivessem um parecer comum da obra lida. Segundo Cosson (2014a), ao professor cabe o papel de balizar a produção escrita, mas o aluno precisa ser livre para expor seu parecer sobre a obra.

Posteriormente expusemos o resumo do conto e trechos da interpretação de cinco alunos, trechos esses seguidos da análise de sua compreensão leitora que se distinguem conforme o sentido atribuído à obra.

O conto de Marina Colasanti contém elementos do conto de fadas em uma configuração contemporânea, transformando-o em uma representação simbólica do atual contexto sociocultural. A tessitura do conto se dá por uma rede em que se entrelaçam o Mito das Moiras e a epopeia de Homero.

O conto narra a história de uma jovem que vivia sozinha e passava o dia tecendo. Era exímia nesta arte, pois tecia para a sua sobrevivência e a sua habilidade se estendia, inclusive, na confecção do próprio lugar onde habitava e a moça gostava do que fazia. Assim, garantia para si o alimento, a luz do sol e a noite. Com fios claros fazia surgir a luz do dia, mas, para tecer a noite, lançava seu fio de escuridão.

Para preencher o vazio da solidão, teceu um companheiro, o qual se apresentou galante como um príncipe encantado. Durante algum tempo foi feliz, mas o homem viu que poderia lucrar com o talento de sua companheira. Os dias da moça tornaram-se curtos para as exigências do marido, presa que estava ao tear, sentia-se escravizada e triste.

Como fiandeira do próprio destino, decidiu acabar com o que lhe aprisionava e entristecia. Desteceu os bens que foram confeccionados, no mesmo impulso desteceu também o marido e, de volta à rotina, pôde tecer as coisas que a faziam feliz.

Abaixo seguem interpretações de cinco alunos, registradas sem a interferência do pesquisador na redação, contudo optamos por não reproduzir problemas de acentuação e ortografia, fator que, para esta análise, não interfere no efeito de sentido:

Aluno 1¹⁹ – A moça tecia tudo que ela queria, por causa de sua solidão decidiu tecer um marido, mas o marido não acabou saindo como ela queria ele acabou sendo ganancioso e querer mais e mais coisas luxuosas fazendo a moça tecer dia e noite sem descanso até que um

¹⁹ Texto inserido no Anexo 15.

dia ela se cansou e desteceu tudo voltando a morar sozinha em sua casinha humilde.

Aluno 2²⁰ – A moça tecelã tem início com ela solitária e criando um homem que é gigolô. E só fica com ela por causa das coisas que ela é capaz de fazer. O homem pede tudo que ele queria. Mas a moça se desfaz de tudo porque não quer mais ele e nem as coisas que ele quer.

Aluno 3²¹ – A moça tecelã seria tipo a Penélope na visão mais atual, ela tecia o que sonhava, pensava e tudo se tornava real. [...] O que eu quero dizer é que todo o trabalho dela tecer e destececer o marido, me ensinou uma coisa: Que nem tudo que pensamos que vai nos fazer bem, nos fará bem... é preciso analisarmos nossa vida e destececer algumas coisas que não nos fará bem, que está nos sobrecarregando mais.

Aluno 4²² – Era uma moça humilde que sonhava em ser casada e ter filhos, tecia tudo em casa, desde portas e janelas, até mesmo sua comida. Até que encontrou um rapaz com o qual se casou. [...] Mas ela estava infeliz, assim desmanchou não só o seu castelo, mas também seu marido.

Aluno 5²³ – O marido era exigente, só queria que ela fizesse o que ele mandava. Com raiva da exigência do marido resolveu desmanchá-lo. Percebeu que sozinha teria tempo de tecer o dia e a noite e ficaria melhor sem ele, pois ele a deixava sem tempo e a perturbava.

Iniciamos com a análise do Aluno 1. Pelo que observamos, ele demonstrou que leu o conto e o compreendeu. O aspecto formal da língua escrita dele apresenta problema de pontuação, o que pode ser indicado como necessidade de reescrita, contudo notamos que o aluno deu enfoque à obra e formulou sua interpretação com base na narrativa, sem inferência de sua leitura de mundo.

Em relação à interpretação do Aluno 2, ela se associa ao seu entendimento de mundo. Percebemos o uso de uma linguagem mais livre. O aluno assimilou o texto literário e expôs isso de forma sintetizada. Respeitando a leitura realizada pelo aluno, é possível mostrar a ele que seu parecer pode ser ampliado no momento de redigir a interpretação do texto literário.

Já em relação à interpretação do Aluno 3, selecionamos dois trechos, pois, em um primeiro momento, ele situou o leitor sobre a personagem e estabeleceu um

²⁰ Texto inserido no Anexo 16.

²¹ Texto inserido no Anexo 17.

²² Texto inserido no Anexo 18.

²³ Texto inserido no Anexo 19.

comparativo entre a moça do conto de Marina Colasanti e Penélope, personagem da narrativa de Homero. Em seguida, o aluno expôs seu parecer sobre a obra em uma análise crítica sobre o tecer e destecer a própria vida.

Quanto à interpretação do Aluno 4, o início e o final de sua explanação fizeram sentido com o texto, mas, ao escrever “Até que encontrou um rapaz, notamos que o aluno se equivocou na maneira de se expressar no texto escrito, pois, como sabemos, a moça não encontra um rapaz, e sim, tece-o. Esse leitor, apesar de não se estender em sua interpretação, demonstra ter entendido o texto, exceto na incoerência entre “o encontro” ou tecer o rapaz. Com a mediação do professor/pesquisador, essas inconsistências podem ser indicadas. Evidenciamos que, ao propiciar a efetivação da Leitura Literária por meio de uma abordagem sistematizada no espaço da escola pública, a análise dos resultados (não somente desse aluno) não foi uma mera forma de avaliação, mas uma efetiva observação da apreciação feita pelo aluno.

No que concerne à interpretação do Aluno 5, ele concluiu simples e objetivamente o que compreendeu do texto, sem aludir aos textos anteriores. Já em relação à inserção de valores, ele assinalou a importância do tempo na vida da moça, ao ficar sozinha novamente.

O resultado dessa interpretação indica que os alunos estão em fase de construção da leitura e de apreensão do texto literário, no contexto da turma, na qual desenvolvemos esta pesquisa. Como constatamos, eles estão se apropriando das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e esse processo de formação precisa ser contínuo no espaço das escolas da rede pública na etapa da Educação Básica.

Propusemos que continuassem, em suas casas, a leitura do “Canto XIII”, da obra *Odisseia*, último canto a ser lido. Alguns alunos afirmaram ter concluído a leitura, outros assumiram o compromisso de ler.

4.9.1 Contextualização teórica

Mostramos *slides*²⁴ sobre as categorias intertextuais para o aluno compreender o funcionamento dos fios que se entrelaçam na construção do texto literário.

²⁴ *Slides* inseridos no Apêndice 2.

Explicamos objetivamente as concepções de dialogismo como relações entre os textos, os sujeitos e a vida. Acrescentamos o conceito da semioticista Júlia Kristeva (2012) sobre a escritura em mosaico, destacando aos alunos que passem a observar os entrecruzamentos dos textos. Mostramos que tal percepção se dá quando lemos o texto em seu contexto, pois essa é a maneira de estabelecer relações entre este e o mundo. Para tanto, nossas experiências de leituras são válidas.

Na quarta lâmina dessa apresentação, conforme consta no anexo indicado, mostramos a imagem de uma árvore ramificada para visualização de como ocorre a intertextualidade na perspectiva rizomática. Embora o conceito pareça complexo, o aluno pôde compreender pelo uso da imagem. Assim, a ilustração da capa de uma obra em estudo e das personagens, simbolicamente representadas por suas ações, foi relevante para estabelecer sentido ao que demonstramos. Importa destacar que a contextualização teórica contribui para a maturidade leitora do aluno.

Os textos utilizados como exemplo das redes intertextuais foram *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, por ser uma canção parodiada em diversos contextos da Literatura Brasileira; a *Carta de São Paulo aos Coríntios*, sobre o amor supremo; o soneto de Luís Vaz de Camões referente ao amor, e a letra/vídeo da música *Monte Castelo*, de Renato Russo.

A contextualização teórica, conforme os pressupostos teóricos de Cosson, “[...] procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (COSSON, 2014a). Indicamos esse estudo por estar relacionado à base de nosso estudo como os fios que entrelaçam os textos literários.

2.10 CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA – 10º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 13 de abril de 2016. Nesse dia faltou um aluno, portanto estavam presentes 32 alunos.

Esta etapa consistiu no estudo da composição da obra. Conforme pontua Cosson (2014a), trata-se de um “[...] instrumento de análise, como mecanismo de compreensão do funcionamento das obras literárias” (COSSON, 2014a, p. 88). Realizamos, portanto, um estudo sobre a manifestação do tempo nas três narrativas.

As considerações teóricas que designam as instâncias temporais nas narrativas distinguem-se em tempo da história e tempo do relato. Para a pesquisadora Ana Sarchione (2005), o tempo da história ordena-se “[...] a partir de uma

secuencialidad lógico causal, mientras que tiempo del relato señala la particular organización del tiempo que un discurso narrativo realiza en relación con el tiempo de la historia²⁵ (SARCHIONE, 2005, p. 47).

Quanto à organização discursiva, observa-se que o narrador decide adiantar a sequência narrada ou interromper e retroceder a história. A forma como se apresentam essas variações do tempo é relevante na análise literária. Para fundamentar os estudos sobre a ordem sequencial da narrativa, a pesquisadora considera as concepções de Gérard Genette (1972), em sua análise “Discurso del Relato”. As distorções da ordem são “[...] la analepsis y la prolepsis: [...] Es, por lo tanto, en ese tiempo donde se insertan las anticipaciones (prolepsis) o retrospectaciones (analepsis)” (GENETTE, 1972 apud SARCHIONE, 2005, p. 48).²⁶ As interrupções podem ser mais frequentes ou não, sendo importante que o leitor perceba como o narrador realiza a sequência discursiva no texto.

A pesquisadora aborda também a distinção entre o tempo do relato e a evolução da temporalidade na narrativa ficcional: “Los relatos canónicos implican generalmente, en relación con a historia que cuentan, una temporalidad concluída, cerrada²⁷” (SARCHIONE, 2005, p. 61). Já na narrativa ficcional, temos: “[...] el acto a través del cual un sujeto ficticio se hace cargo de enunciar un relato a otro – u otros – sujetos, también ficticios²⁸ [...]” (SARCHIONE, 2005, p. 61). Essas diferenças das instâncias temporais nas narrativas foram constatadas nas obras propostas para leitura, uma vez que estudamos o texto canônico com a obra *Odisseia*, que se interconecta aos contemporâneos com os contos *Colheita* e *A moça tecelã*.

É importante mostrar ao aluno como se organiza o tempo no texto literário, pois essa observação contribui para a construção de sentido à leitura. Explicamos como ocorre a organização do tempo na narrativa para que seu olhar de leitor esteja atento ao modo como funciona o texto. Nossa abordagem sobre as concepções de tempo

²⁵ “[...] a partir de uma sequencialidade lógico-causal, enquanto que o tempo do relato destaca a particular organização do tempo que um discurso narrativo realiza em relação com o tempo da história” (SARCHIONE, 2005, p. 47).

²⁶ “[...] a analepse e a prolepse [...] É, portanto, nesse tempo onde se inserem as antecipações (prolepse) ou retrospectações (analepse)” (GENETTE, 1972, apud SARCHIONE, 2005, p. 48).

²⁷ “Os relatos canônicos implicam geralmente, em relação com a história que contam, uma temporalidade concluída, fechada” (SARCHIONE, 2005, p. 61).

²⁸ “[...] o ato através do qual um sujeito fictício se encarrega de anunciar um relato a outro – ou outros – sujeitos, também fictícios [...]” (SARCHIONE, 2005, p. 61).

nas narrativas literárias foi feita em uma linguagem clara e objetiva para que o aluno compreendesse essas distinções na prática. Assim, expusemos, por exemplo, as singularidades de estilos do narrador para relatar lembranças na organização sequencial da história. Explicamos também sobre histórias que se prolongam mais com descrições detalhadas e reminiscências do passado ou as narrativas, cuja leitura flui com mais rapidez pela dinâmica empregada pelo narrador. Finalmente esclarecemos sobre o narrador que antecipa um fato na história, como forma de adiantar algo a ser retomado no texto.

Voltamos aos textos para observar como se dá a organização discursiva do narrador. Fixamo-nos em alguns fragmentos, selecionados para fins específicos deste estudo, dentre os quais citamos a parte em que Ulisses descreve a cama que ele próprio construiu:

Dentro do pátio crescia uma oliveira verdejante, / forte e vigorosa, cujo tronco se assemelhava a uma coluna. / Em torno dela construí o quarto nupcial, até que o completei / com pedras bem justas e por cima pus um telhado. / Acrescentei depois portas duplas, bem ajustadas. / Em seguida desbastei a folhagem da oliveira verdejante; / acertei o tronco desde a raiz e alisei-o, utilizando a enxó / com grande perícia, endireitando-o por meio de um fio. / Foi assim que fiz a cabeceira. Depois disso perfurei com trados / Tendo assim começado, passei ao relevo artístico, / adornando a cama com ouro, prata e marfim. / Pendurei ainda uma correia de couro brilhante de púrpura". (HOMERO, 2011, p. 517-518).

Destacamos esse fragmento por ser um exemplo de interrupção na sequência na organização discursiva do narrador.

Em relação aos contos, conforme constatamos nos pressupostos teóricos, anteriormente abordados, há distinções nas instâncias temporais entre o relato e as narrativas ficcionais contemporâneas, em razão da mudança de situação narrativa. Os dois contos contemporâneos, propostos para leitura e Letramento Literário, têm narradores que não participam da história, representam, portanto, a narração de outros sujeitos fictícios.

Selecionamos, para exemplificar essa representação, a releitura de excertos dos contos destinados à observação desse aspecto. No caso do conto *Colheita*, relemos o primeiro parágrafo, mas não o transcrevemos aqui, pois o texto se encontra na íntegra no Anexo 7, conforme assinalamos no quarto encontro. Relemos também do 16º ao último parágrafo do conto *A moça tecelã*, o qual se insere no Anexo 16.

A proposta de releitura para o olhar direcionado à contextualização poética auxilia na compreensão dos processos narratológicos, importante encaminhamento para a leitura do texto literário.

2.11 CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA – 11º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 19 de abril de 2016. Nesse dia tivemos a ausência de quatro alunos, portanto os presentes foram 29 alunos.

Os elementos textuais com os quais entramos em contato ao explorar um livro são a capa, a contracapa, a biografia do autor, o prefácio, a dedicatória, índices, notas de rodapé, posfácio, ilustração, entre outros. Esses são elementos paratextuais, cuja leitura se vincula à obra.

Para Gérard Genette (2001), é essencial o aspecto funcional do paratexto²⁹: “Essencial porque, salvo excepciones puntuales que encontraremos aquí y allá, el paratexto, bajo todas sus formas, es un discurso fundamentalmente heterónimo, auxiliar, al servicio de otra cosa que constituye su razón de ser; el texto.” (GENETTE, 2001, p. 16).

Consideramos, ainda, a abordagem de Gérard Genette sobre o prefácio³⁰:

La dimensión crítica y teórica del prefacio alógrafo lo lleva manifiestamente hacia la frontera que separa (o hacia la ausencia de frontera que no separa netamente) el paratexto del metatexto, y más concretamente el prefacio del ensayo crítico. Esta proximidad es particularmente sensible en los prefacios póstumos escritos para la reedición de obras antiguas [...]. (GENETTE, 2001, p. 229).

A proposta nesta contextualização é realizar a leitura de textos críticos publicados, que se interconectam. Para a obra *Odisseia*, lemos o Prefácio da obra, o qual foi feito pelo tradutor Frederico Lourenço³¹. Nesse caso, há uma linha tênue entre

²⁹ “Essencial porque, salvo exceções pontuais que encontraremos aqui e ali, o paratexto sob todas as suas formas, é um discurso fundamentalmente heterônimo, auxiliar, ao serviço de outra coisa que contribui sua razão de ser; o texto” (GENETTE, 2001, p. 16).

³⁰ “A dimensão crítica e teórica do prefácio alógrafo o leva manifestadamente em direção à fronteira que separa (ou à ausência de fronteira que não separa nitidamente) o paratexto do metatexto, e mais concretamente o prefácio do ensaio crítico. Esta proximidade é particularmente sensível nos prefácios póstumos escritos para a reedição de obras antigas [...]” (GENETTE, 2001, p. 229).

³¹ Prefácio inserido no Anexo 20.

o prefácio e o ensaio crítico. Fizemos a leitura compartilhada do texto de modo a “[...] contribuir para a ampliação do horizonte crítico da turma” (COSSON, 2014, p. 89). Embora o texto crítico seja mais complexo, alguns dos alunos interagiram e demonstraram entender melhor a obra a partir da leitura.

No caso do conto contemporâneo de Marina Colasanti, fizemos a leitura do texto “*A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e o novo papel feminino nos contos de fada”³², do professor Dr. Marciano Lopes e Silva, publicado no blogue “Era uma vez”, em 26 de agosto de 2012.

Após a leitura do artigo, abrimos um espaço para que os alunos também comentassem criticamente sobre os textos lidos. Como a abordagem crítica demanda experiências leitoras, poucos alunos participaram, mas, nas pausas para discussão no ato da leitura compartilhada, houve a participação no sentido de reforçar a compreensão.

Após a leitura dos textos, encaminhamos um convite para os avós ou os pais participarem no próximo encontro, no qual foi realizada a contextualização presentificadora. No convite expusemos que se tratava de uma roda de conversas na qual faríamos uma viagem ao passado, em uma troca de experiências.

2.12 CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA – 12º ENCONTRO (3 aulas).

Esse encontro foi realizado em 25 de abril de 2016. Nesse dia, dois alunos estavam ausentes, portanto tivemos a presença de 31 alunos.

Durante as leituras, a interpretação e as contextualizações, buscamos inserir discussões sobre possíveis correlações entre o mundo simbolicamente representado pelo texto literário e o presente real ou imaginário. Nessa parte, conforme esclarece Cosson (2014a): “O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2014a, p. 89). Ouvir as avós narrar suas histórias foi uma forma de manter o vínculo com o passado, com o qual ora nos identificamos, ora nos contrastamos. No devir de nossas vidas deslocamo-nos a tempos que trazemos vivos na memória, como em um movimento circular de retorno ao passado para rememorar elementos de nossa identidade.

³² Artigo inserido no Anexo 21.

Três avós vieram a este encontro, agradeceram pelo convite e manifestaram o desejo da presença de outras avós ou avôs. Organizamos a sala para esse momento, como descrevemos no início desta Sequência Expandida, no item motivação³³. Após a recepção, explicamos sobre o projeto de pesquisa e elas admitiram ser importante para a formação dos jovens.

Solicitamos a um aluno que relatasse o conto *A moça tecelã* e ele perguntou se deveria narrar ou tecer comentários críticos. As avós disseram que gostariam de ouvir a história e a crítica. O aluno narrou a história com clareza e deu seu parecer sobre as atitudes das personagens masculina e feminina. Ele estabeleceu também a conexão intertextual da obra ao texto de Homero.

Passamos a voz para as avós. A primeira narrou sua história de vida, em um momento que teve que ter coragem, pois ventos contrários sopravam. Suas lembranças foram da época em que o pai faleceu e ela, ainda jovem, assumiu o papel de provedora da família. Teve que aprender muitas coisas, mas procurava dar força para a sua mãe e aos seus irmãos. Os alunos gostaram de ouvi-la, porque a avó demonstrou-se corajosa, aprendeu a dirigir trator e com o veículo ia para a cidade entregar leite e assumiu, ainda, os afazeres da casa.

A segunda avó narrou também um período de dificuldades, em razão de um problema de saúde de sua mãe. Nesse caso, ela relatou-nos o longo período de tratamento de saúde realizado em casa, pois, devido às condições financeiras e à precariedade da saúde pública, não foi possível internamento. Apesar de o processo terapêutico ter sido demorado e delicado, obtiveram êxito. A avó afirmou ter aprendido com a situação e comparou sua história com a da primeira avó, parabenizando-a pela luta e coragem para superar os obstáculos. As três avós entre si trocaram elogios pelas histórias de vida. A terceira avó disse que era tímida e preferia ouvir.

A atitude dos alunos foi respeitosa e acolhedora. Eles ficaram atentos às histórias, alguns sentados em cadeiras, outros no tapete. Para complementar a troca de experiências, a professora da turma também narrou sobre seu tempo de Magistério. Como uma história conduz à outra, ela reportou-se a esse tempo, pois a primeira avó fez um comentário sobre suas aulas no Magistério em um colégio estadual de Foz do Iguaçu. No fio condutor das narrativas, a professora/ pesquisadora também narrou uma etapa da sua infância.

³³ Fotos inseridas no Anexo 22.

Nesse caso, a pesquisadora capturou o fio da história da avó que ia de trator para vender leite no município de Foz do Iguaçu e relatou seu trajeto percorrido a pé do sítio, localizado no município de Assis Chateaubriand, ao centro da cidade, para vender quiabo. Levava os frutos em uma bolsa branca em um percurso de cinco quilômetros. A mesma distância era caminhada até a escola. A professora ressaltou, entretanto, um detalhe, o de que, mesmo ante a situação financeira difícil, comprava os livros indicados para Leitura Literária extraclasse.

Após a apresentação das narrativas, agradecemos às avós e elas retribuíram o agradecimento. Assim, fizemos um momento de confraternização. O bolo compartilhado foi decorado com fios coloridos em pasta americana. Essa foi uma forma de aludir à intertextualidade e a representação dos fios na epopeia de Homero e no conto de Marina Colasanti.

2.13 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA – 13º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 5 de maio de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Para o conteúdo da contextualização temática abordamos a mitologia grega, pois esse tema entrelaça-se aos temas das obras lidas. A mitologia chegou à contemporaneidade e despertou a atenção de muitos leitores, escritores e pesquisadores, por isso propusemos um trabalho de investigação sobre a genealogia dos deuses gregos. A curiosidade pode ser considerada elemento fundamental para aprendizagem. Sobre esse aspecto, Paulo Freire (2013) propôs: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2013, p. 33).

Distribuímos aos grupos organogramas da família dos deuses, como esquematizado por Junito de Souza Brandão³⁴, e solicitamos que cada grupo buscasse informações sobre um deles e compartilhasse o resultado da pesquisa.

A turma dividiu-se em seis grupos e, para não haver repetição, combinamos previamente o que procurariam. Assim, registraram sobre Urano, Gaia, Ciclopes,

³⁴ Organogramas inseridos no Anexo 23.

Zeus, Atena e Hera. Os três primeiros pertencentes à primeira geração divina e os três últimos a Zeus e suas uniões divinas.

Durante a apresentação, alguns alunos indagaram sobre aspectos curiosos das divindades. Compreender a mitologia de um povo é uma forma de entender sua civilização e sua memória cultural, o que é importante referência para a compreensão do mundo, pois, na aparente desordem das narrativas míticas, pode-se construir sentido para entender questões atuais.

As mudanças do mundo contemporâneo são responsáveis pelo isolamento dos sujeitos, pelas instabilidades nas relações humanas, que evidenciaram suas fragilidades. Como forma de retomar valores diluídos ao longo do tempo, a mitologia entra em cena e do passado emergem mitos, agora em outro cronotópico. Esse retorno ao mítico é uma necessidade humana, pois o leitor, em sua construção de subjetividade, recupera o mito nas narrativas contemporâneas para preencher um vazio existencial. O imaginário do homem contemporâneo habita nas histórias dos super-heróis dos desenhos animados, das personagens de filmes que apresentam histórias de luta por um ideal de justiça, e essa é uma forma de trazer à tona uma reflexão sobre os valores da sociedade contemporânea.

2.14 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO – 14º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 11 de maio de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

As abordagens das etapas anteriores de contextualização sobre diferentes aspectos relacionados às obras foram pensadas no sentido de colaborar para a leitura e a compreensão dos textos literários. Nesta pesquisa propusemos a realização de Leitura Literária do canônico ao contemporâneo para estabelecer, entre as obras, conexões de intertextualidade, isso entendido como forma de Letramento Literário.

Essa etapa consiste no registro de impressões sobre as leituras efetivadas. Segundo Cosson (2014b), a intertextualidade se efetiva pela construção de sentido que o leitor realiza, pois, a aproximação entre os textos precisa resultar “[...] em ampliação ou aprofundamento dos laços que estabelecem entre si e com a leitura que o leitor dinamiza pelo reconhecimento do intertexto” (COSSON, 2014b, p. 92). A atividade foi realizada individualmente. Para tanto, escrevemos no quadro a seguinte orientação: “Registre sua compreensão leitora sobre a epopeia de Homero, do “Canto

XVII” ao “Canto XXIII”. Lembre-se do fio condutor das histórias e dos elementos que estabelecem intertextualidade com o conto *Colheita*, de Nélida Piñon, e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti”.

Conforme esquematizamos nas duas primeiras etapas de interpretação, realizamos também essa esquematização na etapa em curso. Em seguida, apresentamos fragmentos da interpretação de cinco alunos e os comentários sobre seu entendimento da obra. Para a seleção desses cinco textos consideramos a pluralidade de sentido analisada entre as interpretações realizadas. Como, nessa interpretação, foi solicitado o reconhecimento da intertextualidade entre as três obras, fizemos um recorte mais amplo dos textos.

Colocamos abaixo o registro da interpretação de cinco alunos. As escritas foram redigidas conforme a produção dos alunos. Em relação aos problemas ortográficos e de acentuação, optamos por não os reproduzir, pois, para esta análise, visamos observar como o leitor faz as inferências de sentido aos textos.

Aluno 1³⁵ – E assim se passou 20 anos da ausência de Ulisses, até que um dia ele volta e vê todos aqueles pretendentes lutando para se casar com Penélope e usufruindo de tudo que era seu. Ele percebe toda a jogada de Penélope que ela havia proposto do arco e flecha. / O conto colheita fala sobre um casal que onde o noivo saiu de casa e deixou a esposa com um retrato para sentir sua presença [...]. / A moça tecelã fala sobre uma que tecia tudo que ela queria e tornava real até que um dia ela teceu um marido [...].

Aluno 2³⁶ – Em meu ver as três mulheres se mostram inteligentes, astutas e independentes e veem uma solução para cada tipo de situação a personagem Penélope pode ser retratada a mais apaixonada ela luta por essa conquista com Ulisses já as outras mostram-se mais donas de si próprias sem submissão.

Aluno 3³⁷ – Depois de anos de guerra, Ulisses chega a sua casa vestido de mendigo para que ninguém o reconhecesse. Durante esses anos que esteve fora, sua esposa, Penélope, ficou o esperando, apesar de seu sofrimento, tinha forças para planejar atos de enrolar os pretendentes. Assim como no conto “Colheita” a mulher também despistava os pretendentes que mandavam presentes.

³⁵ Texto inserido no Anexo 24.

³⁶ Texto inserido no Anexo 25.

³⁷ Texto inserido no Anexo 26.

Aluno 4³⁸ – Ulisses volta ao seu castelo vestido de mendigo após a guerra de 20 anos, para ninguém reconhecê-lo o único que reconheceu foi o cachorro. / Depois disso ele foi ao torneio de arco e flecha mas ninguém o reconhecia até acertar perfeitamente o alvo [...].

Aluno 5³⁹ – No “canto XVII” começa quando Ulisses volta para o palácio disfarçado de mendigo e a Penélope por enquanto não sabe, que ele está lá e isso foi uma grande jogada de Ulisses, e teve que guerrear com os pretendentes de Penélope. / E nesses 20 anos que ele ficou fora ela sofreu muito com a falta de Ulisses igual a moça do conto “Colheita” que também teve pretendentes e ganhava presentes só que jogava fora e sofreu com a ausência do marido. / Para enganar os pretendentes Penélope tinha que ganhar tempo pra Ulisses voltar, então teve a ideia de tecer um tapete, parecido com a “Moça tecelã” que amava o que fazia mas se sentia sozinha então teceu um marido e depois de um tempo ela não se sentia feliz com ele e resolveu destecer ele.

Sobre a interpretação do Aluno 1, percebemos que ele recupera a história de Penélope e comenta sobre o período de ausência de Ulisses e a longa espera. Ao mencionar o fato de os pretendentes estarem usufruindo “de tudo” o que pertencia ao herói, notamos que houve compreensão sobre o desejo de recuperar o que lhe cabia, inclusive Penélope. Essa interpretação infere que na relação de poder e posse ressalta-se também a relação amorosa.

Ficou claro para o aluno o jogo de Penélope não apenas no ato de tecer/desmanchar seu trabalho para ganhar tempo, mas também na proposta para decidir com qual dos pretendentes ficaria.

Os comentários sobre os contos contemporâneos foram construídos separadamente, sem estabelecer um diálogo intertextual entre as obras. Analisamos que é preciso ampliar as possibilidades de interpretações, conforme menciona Cosson (2014a), em uma relação dialógica entre textos, contexto e intertexto.

Já o Aluno 2 estabelece comparações entre as personagens. Ao escrever: “[...] as três mulheres se mostram inteligentes [...]”, coloca seu ponto de vista sobre as personagens femininas, demonstrando, assim, competência em “[...] entretecer as palavras com o conhecimento de mundo” (COSSON, 201a, p. 40).

Quanto à interpretação do Aluno 3, notamos um recontar da história de Ulisses e Penélope. O aluno percebe o jogo de Ulisses, ao chegar como mendigo, e o de

³⁸ Texto inserido no Anexo 27.

³⁹ Texto inserido no Anexo 28.

Penélope na trama dos fios no tecido da mortalha que não concluíra e ainda na proposta de competição entre os pretendentes.

Os comentários dos dois contos foram feitos em parágrafos distintos: no primeiro e segundo, observamos, portanto, a ausência de elementos que estabelecessem um elo intertextual entre as narrativas. Notamos nessa interpretação a necessidade de práticas de Leitura Literária como exercício social de responsabilidade da escola. Entendemos que, ao criá-las, o sujeito leitor poderá fazer inferências mais complexas em uma análise que solicite uma comparação dialógica entre os textos.

De forma sucinta e objetiva, o Aluno 4 relatou episódios da obra de Homero: a chegada como mendigo, o tempo decorrido, o fato de o cachorro ter reconhecido Ulisses, a competição entre os pretendentes, a vitória e a estratégia de Penélope. Sobre os contos contemporâneos, o aluno não se referiu a eles, deixou, portanto, de estabelecer as associações estudadas no desenvolvimento da pesquisa-ação. Nossa hipótese é a de que tenha compreendido as obras lidas, entretanto faltou-lhe estabelecer, na sua escrita, um diálogo intertextual.

O Aluno 5 demonstrou ter compreendido os textos e estabeleceu um diálogo intertextual entre eles, ao relacionar a ausência de Ulisses e do marido no conto *Colheita*. Em seguida, comparou o ato de tecer e desmanchar de Penélope à arte da moça tecelã.

A maturidade do leitor é um processo em construção contínua. Voltamos, portanto, à metáfora da fábula do imperador chinês a respeito da necessidade de “[...] enfrentar essas situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura [...]” (COSSON, 2014a, p. 11). Esse conflito se dá à medida que fortalecemos e ampliamos o ensino da literatura no ensino básico.

Quando nos propusemos a desenvolver este projeto de pesquisa, engajamos-nos no processo de Letramento Literário de modo a concebê-lo como uma prática social necessária no espaço da escola pública.

Entregamos os seguintes contos para os grupos lerem e apresentarem à turma: *A perfeição*, de Eça de Queiroz, *Penélope*, de Dalton Trevisan. e *A filha do moleiro*. A abordagem dos textos se renova e suscita novas leituras no fio condutor que aproxima outros textos. Os textos entregues nessa aula foram utilizados na expansão desta Sequência Expandida.

2.15 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO – 15º ENCONTRO (2 aulas)

Esse encontro foi realizado em 24 de maio de 2016. Nesse dia faltaram três alunos, portanto 30 alunos estavam presentes.

Este momento está associado aos momentos de contextualização. Segundo Cosson (2014a), a segunda interpretação pode ser realizada de maneira direta ou indireta. No caso da primeira, “[...] a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade” (COSSON, 2014a, p. 92). Nesta proposta de Sequência Expandida optamos por realizar essa etapa de forma indireta, ou seja, articulamos como “[...] duas atividades distintas, o estudo do contexto e a leitura da obra, ainda que relacionadas de forma íntima” (COSSON, 2014a, p. 92).

Assim, abordamos nesta parte o percurso do herói. Para tanto, tomamos como base a obra “O Herói de Mil Faces”, de Joseph Campbell (2007), obra que apresenta a estrutura do percurso de transformações do homem comum em herói – há um fio condutor em tal processo. Essa estrutura comum da jornada do herói presente em vários mitos denomina-se “monomito”. Os estudos de Campbell (2007) indicam as histórias de diferentes culturas que se enquadram em uma fórmula básica. Há, entretanto, variações conforme a história, pois o mapeamento dessa trajetória segue a história, não o contrário. A estrutura consiste em doze estágios, que são a seguir apresentados resumidamente:

1º O mundo comum – O herói em seu próprio ambiente.

2º A chamada para a aventura – Um grande desafio é apresentado ao herói.

3º A recusa ao chamado – O herói depara-se com o medo após receber o chamado, mas há alguma interferência para enfrentar seus medos e entregar-se à aventura.

4º O herói e o mentor – O herói encontra um mentor, que o prepara para enfrentar o desconhecido. Na mitologia é frequente a relação entre o mentor e o herói, conforme constatamos a interferência dos deuses em situações de perigo. Apesar do encorajamento, a decisão é do herói para prosseguir a jornada sozinho.

5º A entrada no mundo especial – O herói compromete-se com a aventura e deixa o mundo comum para trás. A aventura desenvolve-se a partir da travessia para o mundo especial com os desafios a enfrentar.

6º Testes, aliados e inimigos – O herói, no mundo especial, enfrenta novos desafios, são os testes pelos quais precisa passar. Para isso faz aliados e enfrenta inimigos. A experiência nesse novo mundo traz muitos ensinamentos.

7º Fronteira de perigo – Nas provações que se seguem o herói obtém êxito, mas surge um perigo ainda maior para alcançar o objetivo de sua trajetória.

8º A suprema provação – O ápice de crise da aventura, o momento de maior tensão, no qual o herói enfrenta possibilidade de morte e a definição da jornada do herói é posta à prova suprema.

9º A recompensa – Após ter enfrentado seu maior desafio, chega o momento da recompensa simbolicamente representada em forma de algum objeto especial ou pela sabedoria adquirida.

10º O caminho de volta – Essa etapa consiste no terceiro ato da trajetória. Ainda está no mundo novo, o herói corre perigo, pois os inimigos estão à espreita.

11º Ressurreição do herói – Antes de voltar ao mundo comum, o herói passa por uma espécie de exame final mais intenso que a suprema provação. Dessa forma, verifica-se que obteve aprendizado ao longo da trajetória. Essa etapa é uma espécie de exame final. Após essa etapa, o herói pode demonstrar as mudanças que obteve com a experiência adquirida.

12º O regresso com o elixir – De volta ao mundo comum, trazendo consigo o elixir, a liberdade de regressar e, com o *status* de herói, contar suas histórias e dividir o que aprendeu com os seus.

A jornada do herói teorizada por Campbell se constitui no ciclo vivido pelo herói, conforme visualizamos no seguinte digrama:

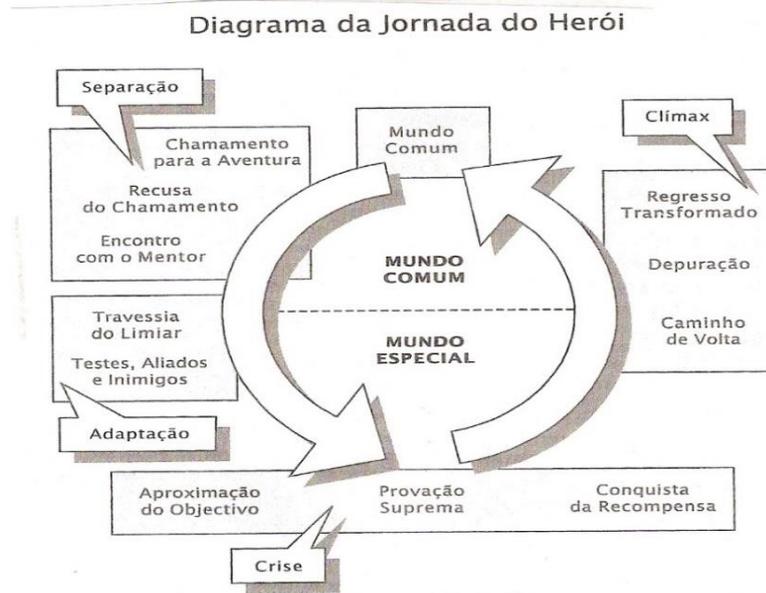


Diagrama da jornada do herói

Fonte: <Fonte:<<http://migre.me/uwslj>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

Apresentamos o diagrama aos alunos e, juntos, sistematizamos, verbalmente, parte da trajetória de Ulisses, o herói que obteve proteção da deusa Atena, teve inúmeras provações ao longo do percurso e aprendeu com as experiências, por isso ficou reconhecido por seus feitos.

Retomamos a obra de Homero de modo a articular o que estudamos nos intervalos e nas contextualizações estilística e temática. Alguns alunos, após explicação da estrutura da jornada do herói, lembraram, por exemplo, que as provações de Ulisses continuaram ainda no seu mundo comum, pois ele teve que combater os pretendentes de Penélope e recuperar o que era seu. Outros alunos se lembraram dos perigos com os quais ele se deparou no caminho de volta, perigos sobre os quais comentamos anteriormente.

Na mesma analogia da jornada do herói, os alunos citaram alguns filmes que seguem essa estrutura, como, por exemplo: “Senhor dos Anéis”, “Matrix”, “Percy Jackson e o Ladrão de Raios”, “A Era do Gelo” e “Procurando o Nemo”. Além dos filmes, os alunos relacionaram as fases pelas quais os heróis passam às fases dos *videogames*.

2.16 EXPANSÃO – 16º ENCONTRO (4 aulas)

Esse encontro foi realizado em 30 de maio de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Para Cosson (2014a), a expansão “[...] pode ser também o diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras” (COSSON, 2014a, p. 95). Para esse momento do desdobramento da intertextualidade, como sugestão para finalizar a pesquisa, propusemos a organização de três grupos na sala a leitura, três grupos para a leitura das seguintes narrativas: *A perfeição*, de Eça de Queirós; *A filha do moleiro*, dos Irmãos Grimm; e *Penélope*, de Dalton Trevisan.

O primeiro grupo, responsável pela leitura e apresentação do conto *A perfeição*, decidiu fazer o julgamento de Ulisses por bigamia, ao viver na Ilha de Ogígia por oito anos em companhia da Deusa Calipso e suas ninfas.

A história narrada no conto é sobre a monotonia vivida pelo herói Ulisses na Ilha de Ogígia. O espaço descrito e as ações apresentam-se em perfeita harmonia. Calipso, por amor a ele manteve-o preso na ilha. Isso parecia aborrecer o herói, cujo desejo era voltar a Ítaca. Com a interferência de Mercúrio, o Mensageiro dos Deuses, a divina Calipso prometeu ajudá-lo, mesmo contra sua vontade, pois ela amava-o. Ulisses obteve, enfim, a ajuda da Deusa na construção da jangada para ele lançar-se ao mar novamente em sua trajetória de retorno a Ítaca. O herói afirmou que a paz e a tranquilidade rotineira não o agradaram, por isso rejeitou a proposta de imortalidade e partiu.

Organizamos o tribunal na sala de aula. Como trabalhamos o tempo na narrativa, colocamos sobre a mesa uma ampulheta como forma de representar simbolicamente esse aspecto. Os alunos solicitaram, antecipadamente, que a professora pesquisadora representasse o papel de juíza. Inserimos também o elemento lúdico nessa atividade. Por isso foram utilizados óculos incomuns, algo que motivou risos e a conexão imediata ao estatuto do mundo ficcional. O fato de a professora caracterizar-se de modo mais descontraído quebrou o estereótipo de professora sisuda e propiciou a aproximação dos alunos. Essa foi uma nova experiência que vale ser relatada, pois a ruptura de paradigma pode ser motivacional para entrada no texto ficcional.

Atribuímos nomes simbólicos na constituição do Tribunal do Júri: a juíza – Aracne, a advogada de defesa – Afrodite, o advogado de acusação – Apolo, o

promotor – Baco, o escrivão – Teseu e os seguintes jurados: Perseu, Cloto, Gaia, Atena, Hera, Artemis, Pandora, Hércules, Láquesis e Átropos. O julgamento ocorreu no Monte Olimpo.

Simulamos o ritual com a entrada da juíza, do promotor e do escrivão, a chamada dos jurados, o anúncio da sessão do processo, a declaração da ausência do réu, o convite aos advogados a tomarem seus lugares, a apresentação da testemunha, Mercúrio e o compromisso dos jurados. Declarada aberta a sessão, iniciou-se o debate. Os argumentos dos advogados foram propostos com base em fragmentos do texto. Destacamos alguns deles a seguir.

Acusação: “[...] uma túnica bordada de flores escarlates cobria, em pregas moles, o seu corpo poderoso que engordara” (Queirós, 1987, p. 2). O aluno que representava o papel de advogado argumentou que o fato de Ulisses ter engordado significa que ele estava bem e que, se estivesse realmente sofrendo, teria emagrecido e não engordado: “E ele, sentado num escabelo, estendia as mãos para as iguarias perfeitas [...]” (Queirós, 1987, p. 2). O argumento utilizado foi o de que o herói se deleitava com as iguarias sem que ninguém o forçasse, tendo em vista que “estendia as mãos”.

E a acusação prosseguiu: “[...] e ele recolhia a gruta para dormir, sem desejo, com a Deusa que o desejava!...” (Queirós, 1987, p. 3). O mesmo aluno questionou como Ulisses poderia ter passado oito longos anos nos braços da Deusa sem desejá-la: “Ambos descansaram sobre uma rocha musgosa” (Queirós, 1987, p. 10). Para complementar a acusação comentou ainda que, mesmo após a construção da jangada, Ulisses descansou ao lado de Calipso, sinal de que não esteve completamente contra sua vontade.

Em seguida, a defesa entrou em ação: “Ulisses, com os olhos perdidos nas águas lustrosas, amargamente gemia, revolvendo o queixume do seu coração...” (Queirós, 1987, p. 2). Com esse fragmento, a aluna, no papel de advogada, argumentou sobre a tristeza do herói na ilha, sinal de que queria voltar para Ítaca: “Como poderia ele fugir, rodeado de mar indomável, sem nave, nem companheiros para mover os remos longos?” (Queirós, 1987, p. 3).

Prosseguindo, a aluna leu esse fragmento e interpelou, assim, a advogada de acusação e dirigiu-se também aos jurados: “Mas, oh, Deusa, justamente pelo que ela tem de incompleto, de frágil, de grosseiro e de mortal, eu a amo, e apeteço a sua companhia congênera!” (Queirós, 1987 p. 8). Ao expor essa fala de Ulisses a Calipso,

a aluna defende-o sob o argumento de que ele amava Penélope, tanto é que falou isso para a Deusa: “Mas ainda que não existissem para me levar, nem filho, nem esposa, nem reino, eu afrontaria alegremente os mares e a ira dos Deuses!” (Queirós, 1987, p. 11). Esse excerto confirma que Ulisses não gostou mesmo de estar na ilha com Calipso. Isso prova sua inocência.

Durante o processo de julgamento houve pedidos de esclarecimentos aos dois alunos que representaram a defesa e a acusação do réu. Mercúrio testemunhou a favor do réu, tendo em vista que ele próprio viu o sofrimento do herói e teve que ordenar a Calipso que o ajudasse a sair da ilha.

Após analisar os argumentos, os jurados votaram e Ulisses foi absolvido com sete votos contra três. Julgar Ulisses foi uma forma de trazer o mito ao mundo contemporâneo, tendo em vista que historicamente essa prática não existia na Antiguidade.

Já o grupo responsável pela leitura e apresentação do conto *A filha do moleiro*, coletado pelos Irmãos Grimm, encenou a história.

Os alunos representaram de uniforme, sem se caracterizarem, mas se lembraram de trazer palha de milho para compor o cenário, por ser elemento significativo no conto. Apresentamos, a seguir, o resumo do conto, conforme fizemos anteriormente com os outros contos.

Um moleiro se vangloriava ao rei que sua filha tinha habilidade de tecer palha e transformá-la em ouro. O rei agradou-se da arte e pôs a moça à prova. Trancada sozinha em uma sala, sob ameaça de morte, não sabia o que fazer. Um homenzinho entrou na sala e a moça explicou-lhe a incumbência. Ele pediu algo em troca e ela deu-lhe seu colar. Assim, ela sentou-se à roca e toda palha transformou-se em ouro.

O rei encantou-se com o trabalho, quis ainda mais e levou a moça para uma outra sala ainda maior que a primeira. Mais uma vez, a filha do moleiro contou com a ajuda do homenzinho e, em troca do favor, deu-lhe seu anel. Não satisfeito, o rei encaminhou-a para a terceira sala. Dessa vez, se comprovasse sua habilidade, o rei se casaria com ela. Novamente o homenzinho apareceu, mas a moça não tinha mais nada a oferecer-lhe. Ele propôs-lhe que desse a ele o primeiro filho, caso se tornasse rainha. Sem alternativa, ela prometeu-lhe esse filho e conseguiu passar pela terceira prova.

Assim, a filha do moleiro tornou-se rainha e teve um menino. O homenzinho veio cobrar a promessa. Diante do desespero da rainha, o homenzinho deu-lhe três

dias de prazo para matar uma charada e poder para ficar com o filho – teria que descobrir nome do homenzinho, caso contrário, ele levaria a criança. No terceiro dia, com a dica do mensageiro, que ouviu o próprio homenzinho cantarolando seu nome, disse a ele que se chamava Rumpelstiltskin.

O grupo que ficou responsável por ler e compartilhar o conto *Penélope*, de Dalton Trevisan, apresentou verbalmente, pois, segundo os alunos desse grupo, ensaiaram, mas não teriam como apresentá-la devido à ausência de um dos integrantes. Assim, recontaram a história, cuja trama se entrelaça aos textos lidos e analisados durante a aplicação desta pesquisa.

No conto *Penélope*, a rotina de aparente harmonia de um casal de velhos foi abalada a partir de uma série de cartas anônimas que passaram a receber. Essas cartas foram responsáveis pelo conflito entre o casal e geraram suspense na história.

Além do título, há relação intertextual do conto contemporâneo com a obra *Odisseia*, isso ocorre pela simbologia da fiação. A trama do texto apresenta as incertezas dos relacionamentos, crime passionai, as fragilidades e as frustrações estabelecidas na instituição do casamento.

Após as apresentações, conforme especificamos, realizamos a etapa de expansão em quatro aulas. Assim, para complementar essa atividade, sugerimos o estudo a respeito da constituição temporal nos três relatos. Para tanto, organizamos as seguintes questões:

1. Os anos vividos em Ogígia transcorreram rapidamente ou vagarosamente?
2. Em que momento do conto o narrador retrocede no tempo?
3. Como se dá a passagem do tempo na narrativa, a partir do momento em que o herói inicia a construção da jangada? Por quê?
4. O tempo oferecido para a transformação da palha em ouro foi extenso ou restrito?
5. Que fato do conto faz alusão ao tempo no conto *A filha do moleiro*?
6. Qual era a rotina do casal que demarcava o tempo?
7. Em relação ao conto *Penélope*, qual foi a duração imposta às suspeitas lançadas pelo marido? Longas ou breves?
8. Qual o sentido de tempo transcorrido experimentado pela mulher fiandeira?

Os alunos responderam coletivamente às questões e, quando tinham dúvidas, voltavam ao texto para verificar e participar. Observamos que grande parte dos alunos compreendeu como se dá a articulação do tempo nas narrativas, pois perceberam que

essa categoria está ligada à subjetividade vivida pelos personagens. Assim, após análise das questões sobre os contos, os alunos constataram que as experiências individuais dos personagens demarcam a durabilidade nas sequências narrativas, as quais o narrador desenvolve com maior ou menor brevidade. A operação do tempo psicológico complexifica ou dinamiza o tempo da história na narrativa. Após essa atividade, indicamos uma última etapa a ser desenvolvida individualmente nessa pesquisa.

2.17 UMA EXPANSÃO DA ODISSEIA – 17º ENCONTRO (5 aulas)

Esse encontro foi realizado em 7 de junho de 2016 e os 33 alunos estavam presentes.

Ao percorrer as etapas da Sequência Expandida, o aluno pôde ler as obras propostas e aprofundar seu conhecimento de diferentes aspectos correlacionados ao texto literário e abordados nos intervalos, nas leituras e nas contextualizações. Assim, como indica Cosson (2014a), pensamos ter contribuído para a formação de alunos que se apropriassem da herança cultural, com as quais podemos dialogar mediante a Leitura Literária e atividades sistematizadas com esse propósito.

Como conclusão desta proposta, fizemos uma entrevista individual sobre as relações intertextuais nas narrativas. Essa atividade foi realizada na biblioteca da escola. Como em um jogo representativo, a professora pesquisadora procurou se caracterizar de forma mais descontraída, com perucas diferentes, óculos, entre outros adereços. Essa experiência rompeu com a expectativa e pôde ser um estímulo à imaginação. Nesse sentido, a mediação mais próxima e menos imperativa tornou-se uma ação atrativa na formação do leitor.

Seguem as questões elaboradas para a entrevista. Fizemos duas perguntas para cada aluno, em caso de dúvidas, apresentávamos uma terceira questão. Lembramos, entretanto, que esse momento foi concebido como possibilidade de avaliarmos os resultados alcançados ao longo do processo, não como uma forma de atribuir conceitos, pois a interlocução sobre as obras permite ao pesquisador analisar os pontos positivos e aspectos a serem repensados em sua prática.

1. Nos cantos homéricos, nos quais é narrada a história de Ulisses, surgem algumas facetas do herói em sua rotina comum. Para comentá-las, considere o “Canto XVII”.

2. Ulisses chegou ao seu palácio como mendigo. Analise “as relações dos desiguais” na descrição desse acontecimento.

3. Qual situação, no “Canto XVII”, gerou conflito? Qual foi a reação do herói Ulisses?

4. Ulisses chegou como mendigo ao seu próprio palácio. Como você avalia essa atitude ao considerar que o personagem heroico havia participado da Guerra de Troia e experimentado muitas façanhas em seu retorno à Ítaca?

5. O diálogo pode ser uma estratégia narrativa pela qual o narrador evidencia os diferentes pontos de vista assumidos pelos personagens. De que forma Penélope reage quando se encontra com o “suposto” estrangeiro, Ulisses?

6. Ao considerar os versos 130 e 131 do “Canto XVIII”: “A Terra não alimenta nada mais frágil que o homem / de tudo quanto na terra respira e rasteja” (HOMERO, p. 431). Pergunta-se: A fragilidade caberia a um herói? O homem é, realmente, o ser mais frágil da terra?

7. Na *Odisseia*, de Homero são narrados episódios nos quais surgem diferentes instâncias temporais. Explique o evento no qual escrava Euricleia reconhece Ulisses.

8. Em diálogo com o “suposto” estrangeiro, Penélope narra um sonho a ele. Descreva quais elementos foram enfatizados no referido sonho.

9. Qual foi a proposição apresentada por Penélope aos falsos pretendentes?

10. Ulisses, quando repousava em um dos aposentos do palácio, pensava consigo mesmo. Quais pensamentos lhe vinham à mente? Comente como ele passou aquela noite.

11. Ulisses foi o vencedor do desafio proposto por Penélope. Relate como foi esse momento vitorioso do herói.

12. Na elaboração do plano contra os falsos pretendentes, Ulisses, caso fosse vitorioso, seria recompensado. Argumente sobre tal possibilidade, e sobre o prêmio a ele reservado.

13. Marina Colasanti, no conto *A moça tecelã*, estabelece uma rede intertextual mediante a qual alude à personagem de *Odisseia*, de Homero. Comente.

14. Como a personagem do conto de Marina Colasanti se ocupava durante as horas do dia?

15. Que características físicas e comportamentais podem descrever o personagem “tecido” na narrativa de Colasanti?

16. O “ato de tecer”, para a personagem, evidenciava distintos sentimentos. Comente.

17. O conto *Colheita*, de Nélida Piñon, alude à *Odisseia* de Homero? Aponte os elementos que confirmam essa pressuposição.

18. Entre a mulher e seu companheiro, personagens do conto de Nélida Piñon, surgem marcas reativas diferentes em relação à passagem do tempo. Mencione-as e argumente.

19. Em relação à ausência do companheiro, quais são os diferentes sentimentos experimentados pela personagem Penélope nos cantos homéricos? Também mencione os sentimentos no conto *Colheita*, de Nélida Piñon.

20. Como é experimentada a ausência da companheira pelos personagens nos dois relatos mencionados?

21. O personagem no conto *Colheita*, de Nélida Piñon, pôs-se a arrumar a casa incessantemente. O que pretendia com essa ação? Qual era a experimentação subjetiva de tempo para ele enquanto se dedicava aos afazeres domésticos?

22. No esquete do “Julgamento de Ulisses”, qual foi a acusação que lhe foi imposta? Você considerou justa a absolvição do réu?

23. Os argumentos dos advogados de acusação e de defesa foram convincentes? Cada lado em disputa valeu-se da presença da citação irônica? Sim ou não? Comente.

24. *Penélope*, conto de Dalton Trevisan, conecta-se a uma rede de significados estabelecida anteriormente, mas a confronta, Como?

25. Qual é a voz narrativa no relato *Penélope*, de Dalton Trevisan, pela qual é descrita a rotina do casal?

26. Qual característica da filha do moleiro agradava ao rei? Por que razão tal habilidade o fascinava? Essa evidência constitui-se em intertextualidade com os cantos homéricos e o conto *Colheita*, de Nélida Piñon?

27. A filha do moleiro tornou-se rainha e mãe, mas tinha uma dívida para com o homenzinho Rumpelstiltskin. Mencione a “experiência de tempo” vivida pela personagem no relato.

28. Na Roda de Conversa com as Avós, a avó Sirlei retomou, metaforicamente, o fio da vida e contou-nos alguns fatos. Quais os acontecimentos rememorados por ela você poderia lembrar para citar?

29. A avó Edite retomou, metaforicamente, o fio da vida e relatou momentos de sua adolescência. Retome alguns temas. Seus avós costumam narrar acontecimentos experimentados por eles? Conte algum que você já tenha ouvido anteriormente.

Com a entrevista e as interpretações tivemos um parâmetro qualitativo dos resultados da pesquisa-ação. Pensamos em confirmar como os alunos se apropriaram dos textos literários, de modo a contribuir para a elaboração de inferências e apropriações subjetivas do texto literário, por conseguinte, para a descoberta de si mesmo. Essa dinâmica do Letramento Literário pôde representar a compreensão do outro, processo necessário à formação do leitor crítico e ampliação dos horizontes do jovem estudante da escola pública.

Apresentamos a seguir comentários de cinco dos alunos entrevistados. Para expor essas cinco reflexões, adotamos, como nas análises de interpretações anteriores, o critério da diversidade na construção de sentido aos textos no ato individual da leitura.

Aluno 1 – No palácio aconteciam muitas injustiças porque os pretendentes maltratavam os mendigos, eles eram muito arrogantes.

Aluno 2 – Eu julgo que ele foi inteligente porque precisava saber o que acontecia. Como herói, Ulisses soube jogar.

Aluno 3 – Eu não acho que um herói pode ser frágil, mas, pensando bem, antes de ser herói, Ulisses foi um homem, suas atitudes foram mesmo de um herói, um homem corajoso, apesar dos problemas.

Aluno 4 – Penélope e a moça do conto de Marina Colasanti teciam. Penélope destecia durante a noite para ganhar tempo e não ter que aceitar os pretendentes, mas a moça do conto precisou destecer para dar um basta no marido que só explorava ela.

Aluno 5 – Penélope falou que tinha sonhado com uma grande águia que matou vários de seus gansos quando eles saíam do lago para comer trigo. Isso fez Penélope chorar muito, mas a águia voltou, e, inexplicavelmente, ela parou de chorar. Ulisses interpretou que os gansos representavam os pretendentes e a águia seria o marido de volta.

A resposta do Aluno 1 refere-se à questão dois, que diz respeito às relações dos desiguais no palácio de Ulisses, lugar que ele retorna como mendigo. O aluno demonstrou ter compreendido acerca das injustiças que ocorriam no local e percebeu

a forma de tratamento dada aos mendigos. Sob seu ponto de vista, os pretendentes eram arrogantes, o que está de acordo com a história, pois Ulisses chega em seu próprio palácio, onde os homens que ali frequentavam o insultavam, mas o herói teve que manter a humildade e a sabedoria até atingir seu objetivo. A percepção acerca das injustiças cometidas na narrativa de Homero contribuiu para a compreensão para questões sociais mais amplas do que aquelas notadas nas relações entre os desiguais.

O Aluno 2 deu seu parecer sobre a questão quatro, cuja indicação era fazer uma avaliação sobre a estratégia de Ulisses chegar como mendigo ao seu próprio palácio. O aluno assimilou a jogada do herói e considerou-a inteligente. Se Ulisses tramou o embuste do cavalo de madeira na guerra de Troia, sua perspicácia garantiria êxito ao longo do percurso, até completar a jornada de herói. Como em outras situações, a estratégia do herói foi sábia, o que lhe possibilitou observar de perto as atitudes dos pretendentes de Penélope para vingar-se deles no momento oportuno.

Quanto à interpretação do Aluno 3, ela diz respeito à questão seis sobre a fragilidade humana. O aluno fez uma consideração paradoxal sobre a fragilidade e a coragem do herói. O aluno julga os atos de Ulisses como heroicos e, a princípio, não admite a fragilidade como característica de um herói, mas analisa melhor e percebe que as forças do herói, às vezes, esvanecem, o que o torna especial e lhe dá coragem ante os embates. A interpretação desse aluno mostra sua sensibilidade sobre a natureza humana. Assim, notamos que a Leitura Literária resultou, conforme Cosson (2014a), nos “[...] compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014a, p. 27).

Em relação ao Aluno 4, a análise solicitada foi a respeito da rede intertextual entre a narrativa homérica e a de Marina Colasanti, questão treze. Além da própria leitura dos textos, o assunto foi bastante abordado durante os encontros em sala, pois o enfoque da pesquisa foi a Leitura Literária e a intertextualidade entre os textos, especificamente entre a obra clássica, de Homero, e as contemporâneas. Dessa forma, buscamos envolver autor, leitor, texto e contexto em uma relação dialógica, cujos objetos foram o texto, o contexto e o intertexto. Nesse caso, o aluno compreendeu a reinvenção da epopeia no texto contemporâneo, tendo em vista o ato de tecer como elemento comum entre os textos.

Já o Aluno 5 relatou o sonho de Penélope e a interpretação desse sonho pelo estrangeiro, questão oito. O aluno foi preciso no relato, não fez inferências, mas

compreendeu a história e demonstrou que leu as obras propostas ao contar sobre o que leu. O leitor se abre, portanto, para novas leituras de outros textos literários e essas experiências aprimoram sua “[...] capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecitura da cultura. É essa competência que se objetiva no Letramento Literário” (COSSON, 2014a, p. 104).

Durante a aplicação do projeto de pesquisa acompanhamos a participação dos alunos e observamos interesse de grande parte da turma em compreender os textos nas diferentes abordagens realizadas. No período em que desenvolvemos este projeto, os encaminhamentos de Leitura Literária e atividades correlacionadas aos textos em estudo estimularam os alunos a ler e buscar, nos mundos ficcionais, a construção simbólica das subjetividades.

Podemos afirmar que o resultado concreto da pesquisa foi satisfatório, pois, mesmo aqueles que não se apropriaram da obra canônica, por distintos motivos, afirmaram, na entrevista, que a leitura dos contos e as ações realizadas ajudaram em sua percepção de mundo. Dos 33 alunos na turma, 15 leram a extensão do “Canto XVII” ao “Canto XXIII” da obra de Homero e 10 leram parcialmente, por achá-los difíceis. Segundo seus depoimentos, interagiram com colegas que haviam lido, isso a fim de entender. Já outros 8 afirmaram não ter lido o texto de Homero, mas leram os contos contemporâneos e prestaram atenção nos debates.

O ciclo desse projeto de pesquisa se encerrou com a entrevista. Como professora/pesquisadora, reconheço a importância de práticas de Letramento Literário entre os jovens estudantes, pois é possível escolarizar a literatura sem descaracterizá-la. Para tanto, é preciso trazer ao espaço de ensino novas propostas de outras obras literárias, o que é possível mediante planejamento e sistematização de atividades capazes de propiciar ao aluno práticas de leitura compartilhada, para efetivá-las enquanto projeto de impacto social e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a avaliação dos resultados desta pesquisa retomamos a pergunta que a norteou: –Como é possível ressignificar o espaço de Leitura Literária para a construção da subjetividade do aluno que convive em um ambiente neutralizado pelo dilema existencial? As práticas realizadas em sala, embasadas nos aspectos teórico-metodológicos do Letramento Literário, respondem a esse questionamento.

A leitura do texto literário é uma forma de dialogar com a própria vida, pois a literatura “[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2014a, p. 17). A literatura torna possível a percepção do vínculo existente entre identidade/alteridade do sujeito leitor porque essa relação se constrói em seu cotidiano. Dessa maneira, sua identidade está em constante desdobramento em razão das inúmeras renúncias e descobertas acerca de Si e do Outro.

Esse é o motivo pelo qual o ensino de literatura, por meio de práticas significativas de leitura e de alternativas didático-metodológicas, pode ser realizado no contexto escolar. A promoção do Letramento Literário é função da escola, pois a escola é espaço no qual o aluno, pela presença do professor, aprende a explorar o texto literário. Dessa forma, consideramos a leitura individual da obra um passo necessário para que o aluno possa dialogar sobre sua experiência de leitura do texto em estudo com seus pares e com o professor mediador.

Diante dessa perspectiva, é fundamental a intermediação do professor, intermediação a ser feita no sentido de contribuir para a expansão das experiências e do senso crítico dos jovens estudantes da escola pública, pois, ao conceber a função social da literatura, concebe-se também a responsabilidade da instituição, que tem por fim principal o ensino.

A proposta de desenvolver uma abordagem concomitantemente teórica e prática de Letramento Literário, conforme os pressupostos de Cosson (2014a), deve-se à constatação de que o ensino da literatura tem se diluído em atividades que substituem a leitura do texto literário por outros textos. Essa diluição, porém, mesmo com a intenção de desenvolver as competências comunicativas, fragmenta negativamente o ensino de literatura na escola.

Conforme mencionamos como propósito inicial desta pesquisa, elaboramos experiências de leitura e propusemos encaminhamentos metodológicos

sistematizados de modo a viabilizar reflexões sobre a intertextualidade entre as obras *Odisseia*, de Homero, dos “Cantos XVII ao XXIII”, *Colheita*, de Nélida Piñon, e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

A aplicação do projeto de intervenção pedagógica descrita no capítulo quatro desta dissertação de pesquisa compreende o desenvolvimento de uma Sequência Expandida, conforme indica Cosson (2014a).

Criamos o espaço de leitura e, durante o processo, abrimos discussões sobre as obras, as relações intertextuais entre elas, aspectos da narrativa, estatuto e trajetória do herói, aspectos da mitologia grega e atualização dos mitos nas obras contemporâneas e em outros contextos da sociedade.

Os alunos registraram suas impressões sobre a obra, impressões que foram devidamente valorizadas e para as quais abrimos espaço para reflexões coletivas. Entendemos terem sido positivas tais ponderações, pois, no último encontro, durante a entrevista individual, mesmo os alunos que leram só parcialmente a obra canônica, afirmaram que compreenderam o texto a partir das abordagens realizadas durante os intervalos e as contextualizações. Assim, as leituras intertextuais realizadas foram válidas, pois despertaram a curiosidade dos alunos, tanto pelo ato de leitura da obra, quanto pelo processo interativo entre os leitores na troca de experiências para construção de sentido aos textos.

Assim, a proposta de Letramento Literário pode ser desenvolvida na escola, por meio de atividades que envolvam os alunos em dinâmicas capazes de despertar seus interesses e possam fazer inferências sobre outras leituras.

Lembramos que “ler” não é um verbo a ser conjugado no imperativo, é, antes de tudo, um convite para o qual é preciso apontar caminhos e ensinar. Essa autonomia do leitor constrói-se à medida que se dá a ele legitimidade.

O Letramento Literário consiste no posicionamento do leitor diante do texto literário, suas indagações, afirmações ou retificações dos valores culturais, a construção ou expansão de sentidos. Desse modo, quanto mais experiências de Leitura Literária tiver, maior será seu aprendizado e desenvolvimento crítico. Para tanto, pensamos em propiciar leituras de diferentes textos literários aos quais pudessem atribuir significações. Nessa diversidade incluem-se obras clássicas e contemporâneas.

O aluno pode ser estimulado a ler obras literárias sob a premissa da liberdade imaginária que a literatura proporciona: “O que somos como indivíduos e o que

quisemos ser e não podemos sê-lo de verdade, e devemos sê-lo, portanto, fantasiado e inventado – nossa história secreta –, somente a literatura sabe contá-lo” (VARGAS LLOSA, 2004, p. 26).

Pensamos na importância do estímulo à subjetividade do leitor pela troca de experiências, pois seu conhecimento singular repercute no contexto plural. A voz autorizada do sujeito leitor está perpassada pelas práticas de leitura realizadas na escola. Abre-se, portanto, a possibilidade de novas experiências com novos textos, dos mesmos autores ou de outros, pois as pesquisas nessa área de conhecimento estão em processo de construção.

Assim, como o Letramento Literário é um movimento contínuo na formação do sujeito leitor, a pesquisa relacionada a esse assunto consiste em um *work-in-progress*, portanto aberto aos pesquisadores da área, que veem no ensino de literatura possibilidades de contribuir para a formação do sujeito leitor, autor participativo na construção de sua identidade, com o olhar atento às questões plurais do seu contexto. Ler literatura é, portanto, uma forma de render-se à imaginação de modo a transgredir o interdito e a negociar novas formas de circunscrever-se à sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BANDEIRA, Manuel. A aranha. In: **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. p. 20.

BARBOSA, J. A. **A biblioteca imaginária**. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Vol. I. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BÍBLIA de Jerusalém. 4ª impressão. São Paulo: Paulus, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 2007.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de Teoria e História Literária. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: _____. **Doze reis e a moça do no labirinto do vento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Global, 2006. p. 10-14.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. In: **Poemas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FRAGA, Myriam. Penélope. In: **As purificações ou O sinal de Talião**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. p. 65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GENETTE, Gérard. **Umbrales**. Trad. Susana Lage. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2001.

GRIMAL, Pierre. Aracne. In: _____. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. p. 39.

HOMERO. **Odisseia**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MEIRELES, Cecília. Uma pequena aldeia. *Dispersos (1918-1964)*. In: _____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2v.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIÑÓN, Nélide. Colheita. **Sala de armas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973. p. 104 -112.

QUEIRÓS, Eça de. **A perfeição**. Contos. Lisboa: Livros do Brasil, 1887.

ROSENFELD, Anatol. **Texto / contexto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SARCHIONE, Ana. Los recursos del relato. In: PAMPILLO, Gloria et al. **Una araña en el zapato**. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura. Buenos Aires: Libros de la Araucaria, 2005. p. 17-43.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, 2005.

VARGAS LLOSA, Mario. **A verdade das mentiras**. Trad. Cordélia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

TEXTOS DA INTERNET

A História do Tear - Veja Teares pelo Mundo. Textile Industry, 2012. Disponível em: <http://textileindustry.ning.com/forum/topics/o-que-e-um-tear-manual-veja-teares-pelo-mundo?xg_source=activity>. Acesso em: 4 out. 2015.

As Moiras ou Parcas. In: **Mitologia grega**. Disponível em: <<http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/07/as-moiras.html>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

Banco de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 02 nov.2016.

BARROS, José D' Assunção. Os tempos da história: do tempo mítico às representações historiográficas do século XIX. **Revista Crítica Histórica**. Ano I, nº 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/72/OS%20TEMPOS%20DA%20HISTORIA.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

CAMÕES, Luís Vaz. Amor é fogo que arde sem se ver – Soneto 11. In: **Grandes autores**. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_lvc.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

COSTA, Marta Morais da. **Gêneros literários: o épico ou o narrativo**. Curitiba, PR? IESDE Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.gopem.com.br/apostilas/literatura/04.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções práticas. **Cadernos de Pesquisas em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES. Ano. 10, nº 38, p. 123-140, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7896-18746-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7896-18746-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 set. 2015.

IRMÃOS GRIMM. **A filha do moleiro**. Disponível em: <<http://contosdefadasehistoriastradicionais.blogspot.com.br/2007/07/rumpelstiltskin.html>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

MURARI, Juliana Cristhina; PEREIRA, Melo José Joaquim. A poesia homérica como instrumento educador fundamental na Grécia Antiga. In: **Seminário de Pesquisa do PPI. Maringá: UEM, 2009**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/36.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.

RUSSO, Renato. Monte Castelo. In: **Letras**. Disponível em: <<http://letras.com/renato-russo/176305/>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SALES, Joaquim Cardoso. **Fiandeiras e Grupo Batixó**. Goiânia: Memorial do Cerrado, PUC, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZkUoX1EXngQ>>. Acesso em: 28 set. 2015.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004. Disponível em: <<HTTP://www.ufop.br/demet/metodologia.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SILVA, Marciano Lopes e. A moça tecelã, de Marina Colasanti, e o novo papel feminino nos contos de fada. **Revista On-Line de Literatura Infanto-Juvenil**. Disponível em: <<http://eraumavezuem.blogspot.com.br/search/label/Marina%20Colasanti>>. Acesso em: 4 out. 2015.

TREVISAN, Dalton. Penélope. In: **Projeto Releituras**. Arnaldo Nogueira Jr., 2015. Disponível em: <http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp>. Acesso em: 27 set. 2015.

VÍDEOS

DIDIER, Carlos Alberto. **Marina Colasanti**: Papo Literário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q8f4-P3BBGE>>. Acesso em: 28 set. 2015.

GUALL, Carlos Garcia; LIAÑO, Ignacio Gómez. **Mitos y leyendas**. Disponível em: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/mitos-y-leyendas/mitos-leyendas-ulises-odiseo/1557722/>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

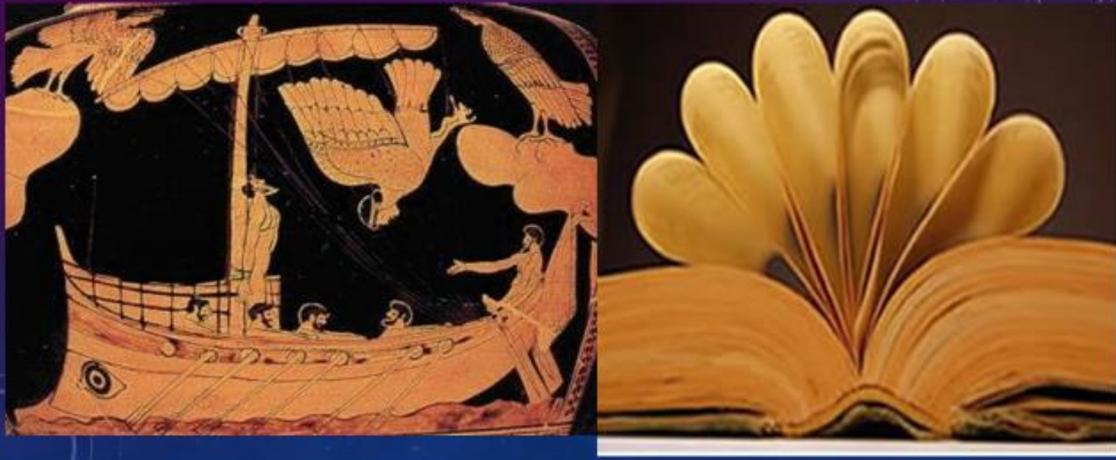
MOIRAS, Grupo. **Moiras, Parcas ou Fiandeiras**: Mitologia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GcNEXpdqzil>>. Acesso em: 28 set. 2015.

Legião Urbana. **Monte Castelo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ctAWPmcHoF8>>. Acesso em: 27 out. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Gêneros literários: o épico ou narrativo

GÊNEROS LITERÁRIOS: O ÉPICO OU NARRATIVO?



Herdado da cultura grega, o gênero épico é um dos dois gêneros mais nobres da literatura.

A tragédia e a epopeia tratam de assuntos elevados, com personagens heróis e possui ligação com a mitologia. Na época tinha também caráter informativo e histórico e a palavra era o veículo de transmissão.

PRIMEIROS MONUMENTOS LITERÁRIOS DO GÊNERO ÉPICO

As duas epopeias de Homero: *Ilíada*, que trata da guerra dos gregos pela tomada de Troia e *Odisseia*, narrativa do herói Ulisses em sua longa viagem de volta ao lar, após o final da guerra.

Tom elevado de dicção poética, regularidade dos versos, presença do herói e da mitologia podem ser constatados nos seguintes versos:

“Assim falavam os pretendentes; mas o astucioso Ulisses, após ter levantado o grande arco e de o ter examinado, tal como um homem conhecedor da lira e do canto facilmente estica uma corda a partir de uma cravelha nova, atando bem a tripa torcida de ovelha de um lado e de outro assim, sem qualquer esforço Ulisses armou o grande arco. Pegando nele com a mão direita, experimentou a corda, que logo cantou com um belo som, como se fosse uma andorinha.

Mas os pretendentes estavam todos muito preocupados, e todos Mudavam de cor. Zeus trovejou do alto, enviando o seu sinal. E em seguida se regozijou o sofredor Ulisses, porque lhe Mandara um presságio o filho de Crono de retorcidos conselhos.”. (HOMERO, 2011, v. 404-415, c. XXI,

Para Angélica Soares, epopeia é “uma longa narrativa literária de caráter heroico grandioso e de interesse nacional e social” (SOARES, 1989). Trata-se de um gênero que possui os elementos da narrativa (narrador, personagens, tema, enredo, espaço e tempo). Soares (1989) acrescenta que o gênero se apresenta “em torno de acontecimentos históricos passados, reúne mitos, heróis e deuses” (SOARES,). As epopeias podem apresentar-se em versos, como as de Homero ou a obra “Os Lusíadas”, de Camões.

QUATRO PARTES DA EPOPEIA:

- Proposição: apresentação do tema a ser desenvolvido;
- Invocação: um pedido de proteção aos deuses para que o poeta chegasse ao bom termo em seu trabalho;
- Narração: a parte mais longa e principal em que eram narrados os feitos do herói-protagonista;
- Epílogo: coerente com o texto anterior e com final feliz.

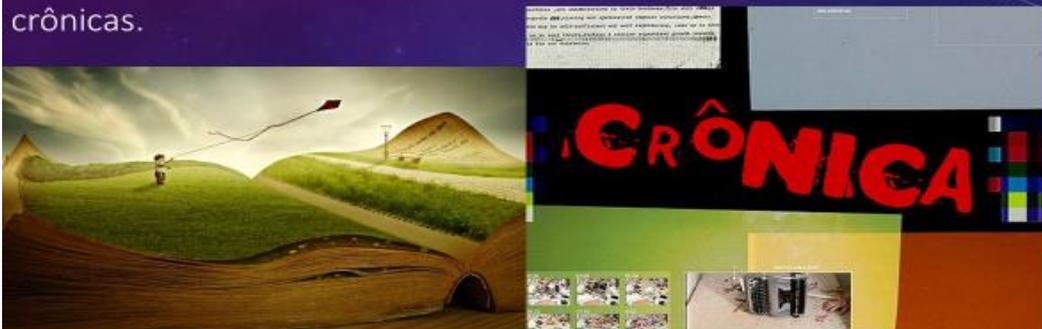
A PASSAGEM DO ÉPICO AO ROMANCE

- A passagem para o romance aconteceu aos poucos com narrativas medievais como as novelas de cavalaria, canções de gesta, moralidades, farsas, fábulas e novelas.
- A partir de mudanças históricas que configuram um conflito entre indivíduo e sociedade, conflito esse que fragmenta as relações pessoais, a epopeia é substituída pelo romance.



A partir do século XVIII o romance afirma-se como um tipo de discurso literário com partes das características herdadas dos textos narrativos anteriores.

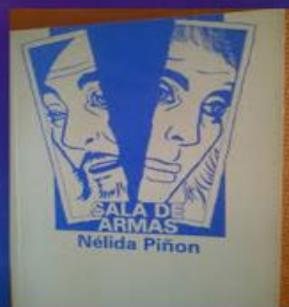
Outros textos narrativos além do romance: contos e crônicas.



Segundo Lúgia Cademartori (2009), nas narrativas literárias contemporâneas o herói está bastante abalado, já não possui o aspecto triunfal e vencedor. A extraordinária coragem de Ulisses provinha do auxílio das divindades.

No período romântico foi preciso enfrentar sozinho muitas restrições impostas pela sociedade. Hoje os personagens são mais fragilizados devido à experiência vividas, as quais já não são mais vinganças de Zeus e confrontos com ciclopes, mas outras incertezas.

Livros com os contos “A moça tecelã” de Marina Colasanti e “Colheita”, de Néliida Piñon para leitura e análise:



REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lúgia. O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marta Morais da. Gêneros literários: o épico ou narrativo. Disponível em: <http://www.gopem.com.br/apostilas/literatura/04.pdf> - IESDE Brasil S.A., 2008.

(Fonte da autora: Lâminas apresentadas em 23/03/2016)

APÊNDICE 2 – Slides sobre intertextualidade



Concepções do **dialogismo** sob a ótica de Mikhail Bakhtin:

"As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, se confrontados em um plano de sentido, acabam em relação dialógica" (BAKHTIN, 2006, p. 323).

"A vida é dialógica por natureza, viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc" (BAKHTIN, 2006, p. 348).

Julia Kristeva (2012) inaugura o termo intertextualidade nos anos 1960. Para a semioticista, a escritura do texto é realizada como um mosaico onde ocorrem a absorção de outros textos e a transformação sempre atual.

Nos textos literários podemos observar os entrecruzamentos de textos, isso porque a literatura é a manifestação do escritor pela sua relação com o mundo, com suas experiências de leitura, com sua história e com outra histórias factuais ou ficcionais.



Perspectiva rizomática

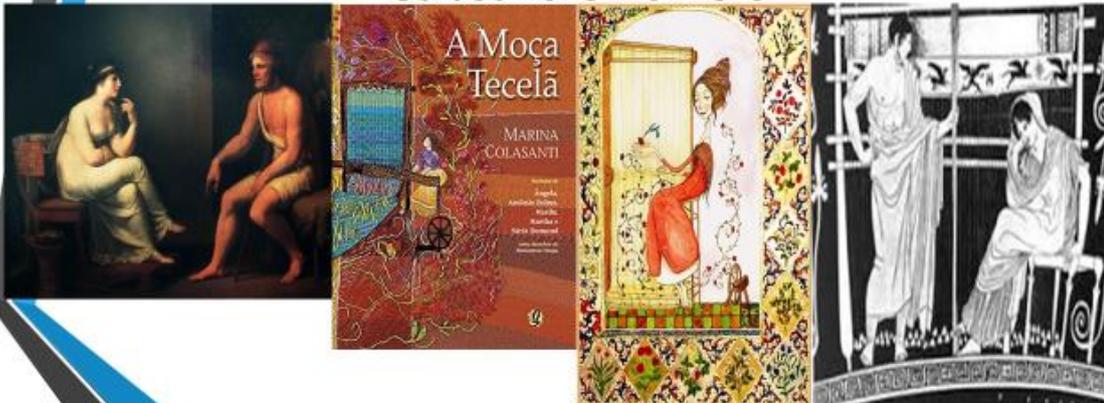
Sobre a originalidade do texto, Tiphaine Samoyaut (2008), diz: "Esta compõe uma árvore com galhos numerosos, com um rizoma mais do que com uma raiz única, onde as filiações se dispersam e cujas evoluções são tanto horizontais como verticais" (SAMOYAUT, 2008, p. 9).

Categorias intertextuais

- Citação
- Alusão
- Pastiche
- Paródia
- Plágio
- Colagens



Intertextualidade em Nélide Piñon e Marina Colasanti e Homero



Personagens da literatura inserem-se nas narrativas de Marina Colasanti e de Nélide Piñon

Em suas narrativas as escritoras valem-se de elementos da narrativa de Homero e reconstróem histórias nas quais inserem-se personagens como: Ulisses e Penélope.

Canção do exílio: um dos poemas da Literatura Brasileira mais parodiado

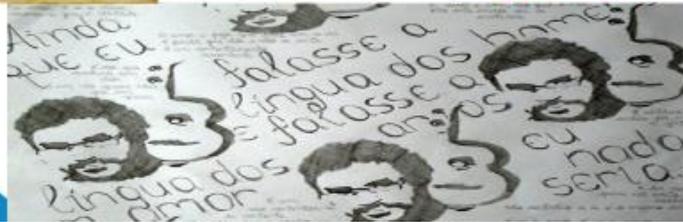
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá...



Intertextualidade na carta de São Paulo, Camões e Renato Russo



O amor é um dom supremo (Coríntios I, cap. 13; vers.1 a 13)

13^{1*} Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, sou como um bronze que soa ou um címbalo que retine.

2 Ainda que eu tenha o dom da profecia e conheça todos os mistérios e toda a ciência, ainda que eu tenha tão grande fé que transporte montanhas, se não tiver amor, nada sou.

3 Ainda que eu distribua todos os meus bens e entregue o meu corpo para ser queimado, se não tiver amor, de nada me aproveita.

⁴O amor é paciente,
o amor é prestável,
não é invejoso,
não é arrogante nem orgulhoso,
⁵nada faz de inconveniente,
não procura o seu próprio
interesse,
não se irrita nem guarda
ressentimento.
⁶Não se alegra com a injustiça,
mas rejubila com a verdade.
⁷Tudo desculpa, tudo crê,
tudo espera, tudo suporta.

⁸O amor jamais passará.
As profecias terão o seu fim,
o dom das línguas terminará
e a ciência vai ser inútil.
⁹Pois o nosso conhecimento é
imperfeito
e também imperfeita é a nossa
profecia.
¹⁰Mas, quando vier o que é
perfeito,
o que é imperfeito desaparecerá.
¹¹Quando eu era criança,
falava como criança,
pensava como criança,
raciocinava como criança.
Mas, quando me tornei homem,
deixei o que era próprio de
criança.

¹²Agora, vemos como num
espelho,
de maneira confusa;
depois, veremos face a face.
Agora, conheço de modo
imperfeito;
depois, conhecerei como
sou conhecido.
¹³Agora permanecem estas
três coisas:
a fé, a esperança e o amor;
mas a maior de todas é o
amor.

Soneto nº 11 Luís Vaz de Camões

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor;
Que conhece o que é verdade;
O amor é bom, não quer o mal;
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É um não contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É um estar-se preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata a lealdade;
Tão contrário a si é o mesmo amor.



Estou acordado e todos dormem todos dormem, todos dormem;
Agora vejo em parte, mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor;
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

Monte Castelo – Legião Urbana

- Em sala de aula passamos o vídeo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BÍBLIA de Jerusalém. 4ª impressão. São Paulo: Paulus, 2006.

CAMÕES, Luís Vaz. *Amor é fogo que arde sem se ver – Soneto 11*. In: *Grandes autores*. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_lvc.htm>. Acesso em: 26/10/2015.

DIAS, Gonçalves. *Poemas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROSENFELD, Anatol. *Texto / Contexto*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RUSSO, Renato. *Monte Castelo*. In: *Letras*. Disponível em: <<http://letras.com/renato-russo/176305/>>. Acesso em: 27/10/2015.

SAMOYVAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: HUCITEC, 2008.

Vídeos

Legião Urbana. *Monte Castelo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ctAWPmChOF8>> Acesso em: 27/10/2015.

(Fonte da autora: Lâminas apresentadas em 04/04/2016)

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de informação sobre a pesquisa

Santa Terezinha de Itaipu, 29 de fevereiro de 2016.

Prezado (a) senhor (a),

Vimos, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada “Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo” a ser realizada nesta instituição de ensino. Dessa forma, apresentamos os objetivos do trabalho para sua apreciação.

Título da pesquisa: **Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo**

Pesquisadora mestranda: Celimara Cristine Lima Strelow

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel.

Orientação: Professora Dra. Denise Scolari Vieira.

Tendo em vista a responsabilidade da escola pública com as práticas sociais, entre as quais se insere a leitura literária, o presente estudo propõe desenvolver este projeto pesquisa que tem como objetivo a elaboração de uma proposta metodológica de leitura e interpretação literária a ser aplicado na turma de nono ano, do período matutino, do Ensino Fundamental.

Trata-se do desenvolvimento de uma pesquisa-ação de cunho social. Os textos propostos para o trabalho de Leitura Literária são os seguintes: “Canto XVII” ao “Canto XXIII”, do livro *Odisséia*, de Homero, traduzido por Frederico Lourenço, *A moça tecelã*, de Marina Colasanti e *Colheita*, de Nélida Piñon. No percurso implementaremos a proposta de Sequência Expandida, de Rildo Cosson, mediante o estudo da intertextualidade, sob a perspectiva de Julia Kristeva.

Grata pela colaboração,

Pesquisadora

Celimara Cristine Lima Strelow

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, após leitura da carta de informação e estar ciente a respeito da pesquisa, eu, _____, responsável por _____, firmo consentimento de participação da pesquisa.

Santa Terezinha de Itaipu, _____ de _____ de _____.

(Responsável)

ANEXO 2 – Fotos do 1º Encontro



(Fonte da autora: 02/03/2016)



(Fonte da autora: 02/03/2016)



(Fonte da autora: 02/03/2016)



(Fonte da autora: 02/03/2016)



(Fonte da autora: 02/03/2016)

ANEXO 3 – *Penélope*

Hoje desfiz o último ponto.
A trama do bordado.

No palácio deserto ladra
O cão.

Um sibilo de flechas
Devolve-me o passado.

Com os olhos da memória
Vejo o arco
Que se encurva.
A força que o distende.

Reconheço no silêncio
A paz que me faltava.
(No mármore da entrada
Agonizam os pretendentes).

O ciclo está completo
A espera acabada.

Quando Ulisses chegar
A sopa estará fria.

(Fonte: FRAGA, Myriam. **As purificações ou O sinal de Talião**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. p. 65).

ANEXO 4 – *Uma pequena aldeia*

No canto do galo há uma pequena aldeia
De mulheres risonhas e pobres
Que trabalham em casa de pedra
Com belos braços brancos
E olhos cor de lágrima.

São umas corajosas mulheres
Que tecem em teares antigos,
São umas Penélopes obscuras
Em suas casas de pedra
Com fogões de pedra
Nestes tempos de pedra.

Elas, porém, cantam com frescura,
A leveza, a graça, a alegria generosa
Da água das cascatas,
Que corre de dentro do mundo
Pelo mundo
Para fora do mundo.

No canto do galo há, de repente,
Essa pequena aldeia,
Com essas belas mulheres,
Essas boas deusas escondidas,
Essas criaturas lendárias
Que trabalham e cantam
E morrem.

O amor é uma roseira à sua porta,
O sonho é um barco no mar
A vida é uma brasa na lareira
Um pano que nasce, fio a fio.

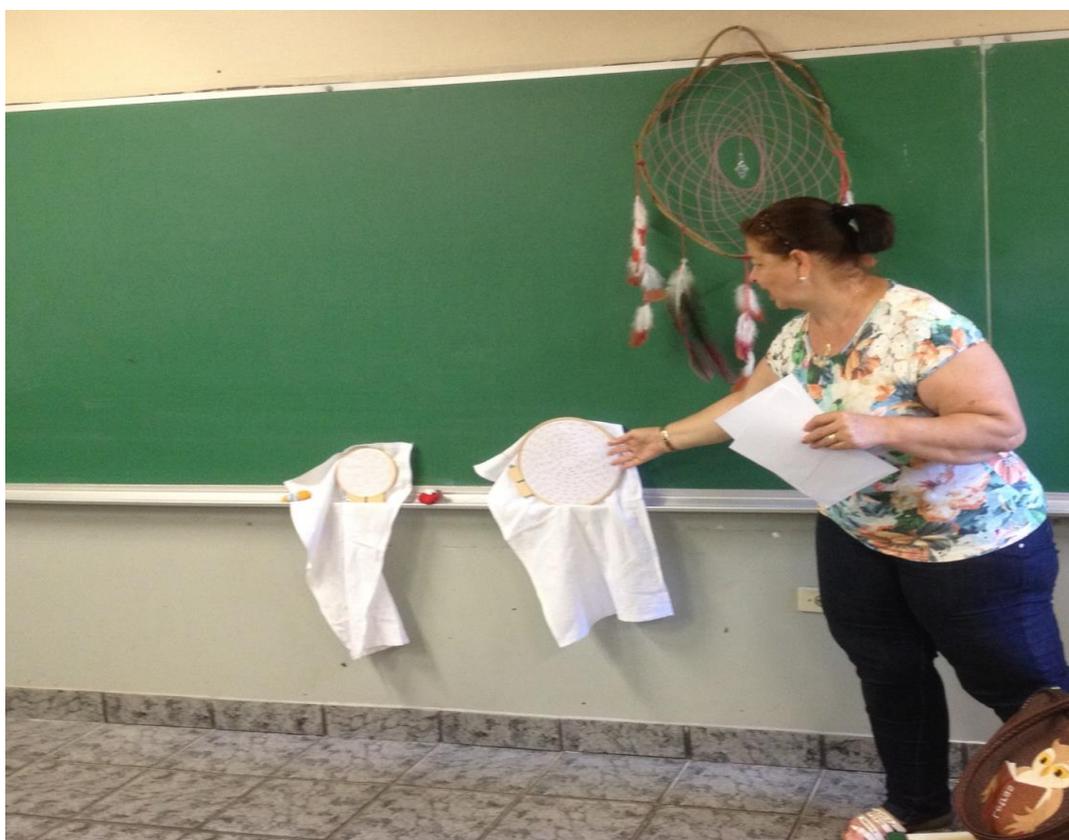
A morte é um dia santo
Para sempre no céu.

(Fonte: MEIRELES, Cecília. In: _____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001).

ANEXO 5 – Fotos do 3º Encontro: bordados e tramas



(Fonte da autora: 15/03/2016)



(Fonte da autora: 15/03/2016)

ANEXO 6 – *A aranha*

Não te afastes de mim, temendo a minha sanha
E o meu veneno... Escuta a minha triste história:
Aracne foi meu nome e na trama ilusória
Das rendas florescia a minha graça estranha,

Um dia desafiei Minerva. De tamanha
Ousadia hoje espio a incomparável glória...
Venci a deusa. Então ficou ciumenta da vitória,
Ela não me perdoou: vingou-se e fez-me aranha!

Eu que era branca e linda, eis-me medonha e escura.
Inspiro horror... Ó tu que espias a urdidura
Da minha teia, atenta ao que meu palpo fia:

Pensa que fui mulher e tive dedos ágeis,
Sob os quais incessante e vária a fantasia
Criava a pala sutil para os teus ombros frágeis...

(Fonte: BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida Inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. p. 20.)

ANEXO 7 – *Mito de Aracne*

Aracne é uma jovem da Lídia, cujo pai, Ídmon, de Cólofon, era tintureiro. A jovem Aracne adquirira uma grande reputação na arte de tecer e de bordar. As tapeçarias que desenhava eram tão belas que as ninfas dos campos mais próximos vinham contemplá-las. A sua habilidade granjeava-lhe a fama de ter sido aluna de Atena, a deusa das fiandeiras e das bordadeiras. Mas Aracne entendia que só a si própria devia o seu talento. Desafiou a deusa, que aceitou o desafio e lhe apareceu disfarçada de velha. Atena limitou-se, inicialmente, a adverti-la, aconselhando-lhe mais modéstia. Caso contrário, disse-lhe, deveria recear a cólera da deusa. Aracne respondeu-lhe com insultos. A deusa então abandonou o disfarce e o concurso começou. Palas representou sobre a tapeçaria os doze deuses do Olimpo em toda a sua majestade. E, para aviso da sua rival, acrescentou nos quatro cantos a representação de quatro episódios mostrando a derrota dos mortais que tinham ousado desafiar os deuses. Aracne desenhou, sobre o seu trabalho, os amores dos deuses, mas os amores que não honram: Zeus e Europa, Zeus e Dánae, etc. O seu trabalho era perfeito, mas Palas, furiosa, rasgou-o e feriu a sua rival com a naveta. Ultrajada, Aracne enforcou-se, desesperada. Atena não a deixou morrer e transformou-a em aranha, que continua a fiar e a tecer na ponta do seu fio.

(Fonte: GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. p. 39).

ANEXO 8 – Impressões sobre o conto *Colheita*, de Nélide Piñon –
Texto do Aluno 1

A personagem feminina foi muito interessante o fato de como ela lida com a volta do homem. Ela fica estranha com relação a volta do homem que ficou muito tempo longe dela e ele teve uma surpresa de como ela o tratou que é um modo diferente de como ele achava.

Ela o aguardou muito e quando ele não tinha voltado, muitos homens eram pretendentes, e ela rejeitou os presentes que eles davam a ela pela porta dos fundos.

Ela também tinha picado o único retrato dele, no qual era a única foto que ela tinha dele. Quando o homem chegou, ele pegou o retrato picado e jogou fora.

ANEXO 9 – Texto do Aluno 2

A vida da personagem foi muito sofrida, pois o tempo perdido dela sozinha foi muito pior do dele aparentemente e durante esse tempo ela recebeu muitos presentes de seus pretendentes porém rejeitou todos, quando olhava para seu retrato numa foto, de tanto sofrer ela o joga no chão e quebra.

Depois simplesmente ela continuou o tratando como se ele nunca tivesse saído, ou até pior como se eles não se amassem mais.

ANEXO 10 – Texto do Aluno 3

A história fala sobre dois jovens que moravam juntos, e que um dia o homem quis conhecer o mundo. Então ele foi viajar.

Passou-se muito tempo e ela começou a se sentir solitária, e pensando que ele havia morrido. Então ela pegou o retrato dele e escondeu.

Com o passar do tempo começou a receber presentes de pretendentes, mas os colocava na porta dos fundos para que eles voltassem pegar.

Quando ele voltou, em vez de recebê-lo com alegria ela ficou fria, apenas abriu a porta e continuou a fazer o que estava fazendo. Ele começou a contar sobre o que tinha vivido durante esse tempo todo, mas ela nem dava muita atenção.

Ele percebeu que o seu retrato não estava mais ali e o encontrou atrás do armário, com raiva rasgou seu retrato, ela vendo isso começou a contar o que havia sofrido todo esse tempo.

O final fala que em vez dele ter aprendido mais coisas foi ao contrário e então ele ficou frio também.

ANEXO 11 – Texto do Aluno 4

Depois que se fez homem, encontrou a mulher perfeita para ele. Moravam juntos até que ele teve que partir para aprender amar mais.

O tempo foi passando e a mulher começou a receber presentes de galanteadores que, os presentes entravam pela janela e ela os dispensava pela porta dos fundos para que eles fossem buscar.

Um quadro com o retrato do homem estava a incomodando por ele em pessoa não estar ali. Criou coragem e o jogou fora.

Certo dia alguém bate na porta, era o homem. Abrindo a porta sem procurar sua boca, ela lhe deu um beijo. Quando ele entrou, percebeu que o seu retrato não estava no mesmo lugar, começou a procurar, até que o encontrou atrás do armário. Levando-o até a cozinha, ela fez a comida, limpou o chão e lavou a louça.

Toda vez que o homem ia contar de sua viagem ela o interrompia contando as suas histórias de superação que teve ficando sozinha. Até que o homem percebeu que ela aprendeu mais coisas do que ele que partira.

ANEXO 12 – Texto do Aluno 5

Eu entendo que eles moram numa aldeia afastada, quando ele partiu eu acho que foi por hipocrisia, pois ele somente achava que encontraria diversão, aventura e amor no mundo quando ele tinha tudo isso dentro de sua própria casa. Ele acabou indo embora sem uma satisfação somente com uma desculpa esfarrapada sem nem pensar no que ela passaria e em seus sentimentos somente pensou em si mesmo, mas ela ficou pensando nele ficou até com seu retrato para lembrar dele mas com o passar do tempo ela acabou deixando o retrato em cima do guarda roupa então ela começou a receber presentes mas sempre os jogava pela porta dos fundos tinha vários pretendentes mas ela ainda tinha esperança que ele voltava quando ele acabou voltando ele achava que ela iria querer ouvir suas histórias mas acabou sendo diferente ela mandou somente procurar sua presença na casa ele procurou pela casa inteira e acabou achando o retrato em cima do guarda roupa com o vidro quebrado então ele pegou o retrato levou para ela e rasgou sua foto foi quando ele começou a ajudar na casa e começou a ouvir as histórias dela. Na verdade acabou sendo que ele que sofreu mais que ela e essa história faz uma breve referência a “Ulisses e Penélope”.

ANEXO 13 – A História do Tear - Veja Teares pelo Mundo

Publicado por *Textile Industry* em 20 fevereiro 2012 às 22:13. Um tear de mão, ou artesanais, é qualquer tear que é operado manualmente, ao contrário de motorizada ou teares movidos a eletricidade. É um aparelho em que tecelões criam tecido pelo entrelaçamento da urdidura e trama. Ao fornecer a tensão sobre os fios da urdidura, um tear manual permite que o tecelão para criar tecidos mais rápido e resulta em um tecido mais uniforme. Existem inúmeros tipos de teares manuais, de simples, *backstrap* portátil para teares complicados, teares quarto do tamanho de *jacquard*. Um dos teares mais simples é o tear das crianças em que se tecem laços de pano em *potholders*.

A história dos primeiros teares de mão é esboçada. Arqueólogos encontraram evidências de tecelagem datadas do oitavo milênio a.C. em regiões da Mesopotâmia e na Turquia. Enquanto escavava um século a.C. 19 Tumba egípcia, outros *unearthed* um modelo de oficina de tecelão. Foi concluída com um tear horizontal, dispositivos de deformação, e outras ferramentas de tecelagem.

A maioria dos historiadores acredita que os primeiros teares foram os *warp* ponderados. O tecelão suspendeu os fios da urdidura de um galho de árvore e alguns tecelões amarraram a urdidura balançando as rochas ou troncos para puxá-los apertados. Esta configuração bruta evoluiu para um tear *free-standing* vertical que alguns tecelões usam nos tempos modernos. Muitos outros teares cedo, como o tear manual *backstrap*, também são usados em áreas subdesenvolvidas onde a eletricidade não está disponível.

Usando o tear horizontal, um tecelão estica os fios da urdidura de um objeto fixo, como um poste ou árvore para uma alça que o tecelão usa em volta da cintura. Recostando-se afastado do cargo ou árvore aperta os fios da urdidura, proporcionando assim a tensão necessária. Como muitos pequenos teares manuais, o tear horizontal geralmente é portátil e leve.

O tipo de tear manual que um artesão escolhe usar depende do tipo de tecelagem a pessoa pretende fazer. Teares *inkle* pequena mesa produzem faixas de pano, como correias ou tiras. Outros grandes teares estacionários, tais como o tear a vapor *pedal-powered* múltiplas, são capazes de produzir simples, lisos tecidos, bem como brocados complexos e *jacquards*.

Na cultura moderna, artesãos costumam usar teares manuais para criar panos artísticos, embora antes da década de 1780, os tecelões manuais utilizassem teares para fazer todos os tecidos. Em 1784, Edmund Cartwright projetou e construiu o primeiro tear mecânico e, conseqüentemente, os tecelões de tear muitas vezes perderam seus meios de subsistência. A mão de mestre tecelão podia tecer duas peças de 24 jardas (cerca de 22 metros) de pano longa por semana, mas um tear a vapor tecelão podia tecer sete peças semelhantes durante a mesma semana. O tecelão mestre variou entre 25 a 30 anos de idade, enquanto o tecelão na fábrica poderia ser tão jovem quanto 14 ou 15 anos de idade e executar dois teares a vapor simultaneamente. Em 1823, o Visitante Richard estima que uma fábrica de tear a vapor contendo 200 teares colocaria 2.000 tecelões de tear manual fora do trabalho.

Sobre o surgimento do 1º tear manual, não imagino a data ou local, apenas consigo imaginar 2 fatores básicos de sobrevivência, que podem ter impulsionado o homem à sua construção.

- A necessidade da confecção de redes para dormir no alto, longe dos ataques de animais rasteiros.

- A necessidade de cobrir o corpo contra o frio, com algo que não fosse as peles de animais, usadas desde o tempo das cavernas

Onde e quando surgiu o 1º tear, e qual foi a 1ª trama, é difícil afirmar; mas é mais antigo do que podemos imaginar.

A minha suposição a respeito do 1º tear, baseado nos teares primitivos europeus e sul-americanos, é que um dia o homem pode ter tido a ideia de amarrar as fibras em galhos de árvores e, para esticá-las, amarrou pedras em baixo; e começou uma trama perpendicular de baixo para cima, dando origem ao 1º tecido.

Em cada parte do planeta, foi se desenvolvendo, durante milhares de anos, as estruturas de sustentação de fios para a confecção dos tecidos.

Segue abaixo uma sequência de fotos de teares manuais de 27 Países, que me impressionam pela engenhosidade, beleza, rusticidade, originalidade, e praticidade.

(Fonte: Disponível em: <http://textileindustry.ning.com/forum/topics/o-que-e-um-tear-manual-veja-teares-pelo-mundo?xg_source=activity>).

ANEXO 14 – As Moiras ou Parcas

Na mitologia grega as Moiras eram as três irmãs que determinavam o destino, tanto dos deuses quanto dos seres humanos. Eram três mulheres lúgubres, responsáveis por fabricar, tecer e cortar o fio da vida dos mortais. Durante o trabalho, as Moiras fazem uso da Roda da Fortuna, que é o tear utilizado para se tecer os fios. As voltas da roda posicionam o fio de cada pessoa em sua parte mais privilegiada, o topo; ou em sua parte menos desejável, o fundo, explicando-se assim os períodos de boa ou má sorte de todos.

As três deusas decidiam o destino individual dos antigos gregos e criaram Têmis, Nêmesis e as Erínias. Pertenciam à primeira geração divina originadas do Caos. As Moiras eram filhas de Nix (a noite) e assim como Nix, eram domadoras de deusas e homens. Moira, no singular, era inicialmente o destino. Na *Ilíada* representava uma lei que pairava sobre deuses e homens, pois nem Zeus estava autorizado a transgredi-la sem interferir na harmonia cósmica.

Na *Odisseia* aparecem as fiandeiras. Os poetas da antiguidade descreviam as Moiras como donzelas de aspecto sinistro, de grandes dentes e longas unhas. Nas artes plásticas, ao contrário, aparecem representadas como lindas donzelas.

Cloto, em grego significa fiar, segurava o fuso e tecia o fio da vida. Junto de Ilítia, Ártemis e Hécate, Cloto atuava como deusa dos nascimentos e partos. Láquesis, em grego significa sortear, puxava e enrolava o fio tecido.

Láquesis atuava junto com Tyche, Pluto, Moros e outros, sorteando o quinhão de atribuições que se ganhava em vida.

Átropos, em grego significa afastar, ela cortava o fio da vida. Átropos juntamente a Tânatos, Queres e Moros, determinava o fim da vida.

Os meses do calendário atual foram adaptados do antigo calendário lunar. Para os romanos, eram chamadas de Parcas e o significado do nome das Parcas vem do verbo parir, dar à luz. A gravidez humana dura nove luas e não nove meses. Portanto, a Nona lua, é a Parca que tece o fio da vida no útero materno.

No antigo calendário romano, Dezembro era o décimo mês chamado de Decem, uma homenagem à deusa Décima, uma das Senhoras do Destino. A Décima lua, é a do nascimento, o cordão umbilical sendo cortado, o começo de uma vida terrena. Morta, é a Parca que preside a outra extremidade da vida, o próprio fim que pode acontecer a qualquer momento. Conta-se que elas eram cegas.

As Moiras configuram a misteriosa lei que atua em nossas vidas; que mesmo sendo desconhecida e invisível determina as súbitas mudanças alterando os padrões pré-estabelecidos da vida. Em todas as nossas mudanças de vida, nunca paramos para pensar em suas causas, mas apenas pensamos em nossas próprias reações a tais mudanças.

Podemos ser lançados à sorte como também ser lançados ao fracasso, e ao invés de reconhecermos que existe uma força que pode nos abater ou pode nos elevar, preferimos acreditar que as mudanças ocorrem devido ao acaso, ou por acidente.

Essas figuras, antigas que estão arraigadas nas profundezas da inconsciência, só nos damos conta delas quando através dos efeitos externos,

que muitos denominam como destino, surgem diante de nós. É a vivência de outro eu que mora dentro de nós e que projetamos no mundo visível, e assim culpamos os outros ou às circunstâncias pelas mudanças repentinas em nossas vidas.

São as mudanças que nos fazem entender a inteligência desse outro eu oculto que escolhe ir em direção a várias situações, pessoas e caminhos. O destino não vem ao nosso encontro, somos nós que vamos de encontro a ele.

(Fonte: Disponível em: <<http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/07/as-moiras.html>>).

ANEXO 15 – Impressões sobre o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti –
Texto do Aluno 1

A moça tecia tudo o que ela queria, por causa de sua solidão decidiu tecer um marido, mas o marido não acabou saindo como ela queria ele acabou sendo ganancioso e querer mais e mais coisas luxuosas fazendo a moça tecer dia e noite sem descanso até quem um dia ela se cansou e desteceu tudo voltando a morar sozinha em sua casinha humilde. Em minha opinião a moça só não conseguiu o marido perfeito por ter feito ele luxuoso e galã e não tecido um caráter para ele então ele acabou sendo totalmente ao contrário do que ela queria.

ANEXO 16 – Texto do Aluno 2

"A moça tecelã" tem início com ela solitária e criando um homem que é gigolô. Ele só fica com ela por causa das coisas que ela é capaz de fazer. O homem pede tudo que ele queria. Mas a moça se desfaz de tudo porque ela não quer mais ele e nem as coisas que ele quer. Isso é um pouco o que acontece na realidade de que os homens e mulheres buscam as pessoas que podem ter tudo e vão seduzindo elas pelo seu próprio bem.

ANEXO 17 – Texto do Aluno 3

A moça tecelã seria tipo a Penélope na versão mais atual, ela tecia o que sonhava, pensava e tudo se tornava real.

Ela tece o sol a Lua, tudo que ela faz é tecer. Ela tece o marido, no começo até que ela gosta da ideia de ter alguém do lado. Mas quando esse alguém começou a atrapalhar, ela o desmanchou.

Às vezes seria bom destecer algumas coisas de nossa vida. Mas ela destecendo o marido, me fez perceber que às vezes devemos deixar as coisas do jeito que está, e que se melhorar estraga.

Bom eu estava pensando... Quando ela estava sozinha, ela era mais alegre e feliz pelo simples fato de tecer o amanhecer... o anoitecer do dia. Mas aí ela queria melhorar o que já estava bom, e só acabou piorando, ela estava triste, e mais solitária ainda.

O que eu quero dizer, é que todo o trabalho de ela tecer e destecer o marido, me ensinou uma coisa: Que nem tudo que pensamos que vai nos fazer bem, nos fará bem... é preciso analisarmos a nossa vida e destecer algumas coisas que não nos fará bem, que está nos sobrecarregando mais.

É claro, não devemos nos conformar com algumas coisas, devemos apenas tecer o necessário, as outras coisas que não vão acrescentar nada, devemos deixar de lado e seguir em frente.

ANEXO 18 – Texto do Aluno 4

Era uma moça humilde que sonhava em ser casada e ter filhos, tecia tudo em casa, desde portas e janelas, até mesmo sua comida. Até que encontrou um rapaz o qual se casou. Descontentado com a humilde casa da moça, obrigou para que ela tecesse um castelo. Pois teceu. Mas ela estava infeliz, assim desmanchou não só o seu castelo, mas também seu marido.

ANEXO 19 – Texto do Aluno 5

A moça tecelã tecia o dia e a noite, vivia feliz, mas solitária. Queria um marido, um companheiro. Resolveu fazer o marido, escolheu as linhas e fez o homem.

O marido era exigente, só queria que ela o servisse e fizesse o que mandava. Com raiva da exigência do marido resolveu desmanchá-lo. Percebeu que sozinha teria tempo de tecer o dia e a noite e ficaria melhor sem ele, pois ele a deixava sem tempo e a perturbava.

ANEXO 20 – Prefácio da obra *Odisseia*

Prefácio

FREDERICO LOURENÇO

*Ulisses é o que faz a santa casa
À deusa que lhe dá língua facunda;
Que se lá na Ásia Troia insigne abrasa,
Cá na Europa Lisboa ingente funda.*
LUÍS DE CAMÕES, *Os lusíadas*, VIII.5.

A *Odisseia* de Homero é, depois da Bíblia, o livro que mais influência exerceu ao longo dos tempos no imaginário ocidental. Não é por acaso que a literatura romana começa, no século III a.C., com a tradução para latim da *Odisseia*, tarefa empreendida por Lívio Andronico, que preteriu significativamente a *Ilíada* em favor do poema sobre o retorno de Ulisses. E, embora durante a Idade Média essa influência tenha sido operada por via indireta, principalmente por textos derivados da *Odisseia* (como a *Eneida* de Virgílio e as *Metamorfoses* de Ovídio), o Renascimento, com a nova tradução para latim da *Odisseia* de Leôncio Pilato, que tanto encantou Petrarca e Boccaccio, veio repor a primazia do modelo homérico, a ponto de a *Odisseia* ter acabado por ofuscar qualquer outro poema épico, à exceção talvez da *Eneida*. São portanto sintomáticos os célebres versos de Camões “Cessem do sábio grego e do troiano/ As navegações grandes que fizeram” (*Lusíadas*, I.3): apesar de a *Ilíada* ser, dos dois poe-

mas homéricos, porventura o mais perfeito, é a *Odisseia* que o poeta quinhentista pretende superar.

Vários aspectos desta história haveriam de entrar, de modo indelével, no repertório “culto” da civilização ocidental: a teia de Penélope, as sereias, o ciclope antropófago, Cila e Caríbdis, o saque de Troia por meio do estratagema do cavalo de madeira, a magia de Circe, o amor sufocante de Calipso, a doçura de Nausica. Mas o que nos leva a seguir, com o coração nas mãos, a narrativa ao longo de 24 cantos e 12 mil versos é o elemento-chave que liga esses episódios, o elemento que ao mesmo tempo articula e secundariza tudo com o que, além dele, nos deparamos no poema. Ulisses.

A primeira palavra do poema (em grego) é “homem”. Desde o primeiro verso somos convidados a nos identificar com “o homem astuto que muito sofreu”, a ver nele a própria consubstanciação da inteligência humana (aqui referida por meio da ideia de “astúcia”) e da vocação do ser humano para o infinito sofrimento. O desenrolar da história vai nos ligar ainda mais a essa figura que sofre, mas que também saboreia os prazeres da sensualidade e da aventura. Entretanto, de forma contrária ao modelo posterior de herói pícaro, para Ulisses esses prazeres são acima de tudo entraves.

O primeiro momento, no Canto v, em que somos apresentados ao protagonista é prova evidente disso: na segurança de uma ilha cuja descrição idealizada se repercutirá mais tarde na Ilha dos Amores camoniana, amado por uma deusa que quer lhe oferecer a imortalidade, Ulisses passa os dias na praia olhando para o mar, banhado em lágrimas, atormentado pela nostalgia da sua pobre e rochosa Ítaca, cheio de saudades da mulher e do filho.

Trata-se, portanto, de um herói mais “humano”, mais próximo de nós que o colérico e sanguinário Aquiles, ou que o piedoso e cumpridor Eneias. Ulisses mente, mata, sobrevive; abraça as múltiplas experiências que vêm ao seu

encontro; conhece o canto das sereias e o leito de Circe; desce ao mundo dos mortos e recebe, mais tarde (ou mais cedo, pela ordem por que nós lemos a história), a oferta de nunca morrer: mas, essencialmente, é uma figura a quem as circunstâncias, e não a sua própria natureza, conferem uma dimensão heroica. É na superação desesperada dos perigos, nas ameaças que lhe surgem na luta pela sobrevivência, que nos identificamos com ele — e de uma maneira primária, inexplicável, que determina por que se tenha sempre projetado em Ulisses a essência do Homem Mediterrânico, logo, pela cultura, do Homem Ocidental.

Daí que se encontrem novos Ulisses em todo tipo de narrativa posterior, desde a literatura até o cinema. E aqui não é só a *Os lusíadas* ou a *Ulisses* de James Joyce que quero me referir. Ulisses é a matriz de grande parte das narrativas modernas de consumo rápido, quer falemos de Indiana Jones ou de ficção científica. Aliás, o autor espanhol Arturo Pérez-Reverte chegou a justificar o seu status de *best-seller* internacional dizendo que “a história que eu queria contar era a história de Ulisses. Todas as minhas personagens são Ulisses, são todos soldados perdidos em território inimigo e num mar hostil” (*Público*, Suplemento Mil Folhas, 2/11/2002).

No entanto, essa figura a quem nós atribuímos o status de homem grego por excelência nem sequer tem um nome grego: *Odusseus* é uma das palavras gregas que, no seu étimo, revelam uma origem não helênica. E a tendência mais recente nos estudos clássicos de expressão anglo-saxônica é de encarar a *Odisseia* sob o prisma de tudo o que, sob o verniz helenizante, é de origem oriental. No seu fascinante livro *The East Face of Helicon*, Martin West oferece uma análise comparativa entre o enredo da *Odisseia* e narrativas épicas do Oriente Próximo, aduzindo semelhanças curiosas entre a epopeia grega e textos hititas, sumérios e acádicos. E, no seu magistral comentário à *Odisseia*, Roger Dawe assinala, em diversas passagens, pontos de con-

tato sugestivos entre o texto homérico e as suas possíveis matrizes orientais. Por vezes, essas aproximações servem para explicar problemas de aparente opacidade no texto grego, como quando Atlas é descrito, no Canto 1, como sendo de “pernicioso pensamento” e conhecendo “todas as profundezas” do mar (1.52-3), expressões que não se coadunam com as informações suscetíveis de serem colhidas, na própria mitologia grega, a respeito de Atlas. Todavia, a tradição hitita relata-nos a história de um certo Ullikummi, homem semelhante a uma coluna, que não só conhecia o mar como dele derivava a sua força, chegando a representar uma ameaça para os deuses. Dawe aventava, pois, a hipótese de ser esse “homem-coluna” hitita o modelo do Atlas referido na *Odisseia*.

Além disso, a *Odisseia* tem oferecido terreno favorável para o exercício de diversas modas na hermenêutica literária, desde o estruturalismo até os “estudos de gênero” (houve quem sugerisse que o autor do poema era, na verdade, uma autora...). Um campo, porém, em que a aplicação de um modelo de análise extrínseco pode conduzir a resultados interessantes é o da narratologia, dada a extrema sofisticação do poema em termos de estrutura narrativa — o único aspecto em que ganha claramente da *Iliada*, epopeia que nos propõe uma narrativa linear. Aliás, o modelo de construção da *Odisseia* foi a tal ponto determinante que condicionou a estrutura dos dois maiores poemas épicos que surgiram depois dela: a *Eneida* e *Os lusíadas*. E, quando Horácio propôs o célebre preceito da narrativa lançada *in medias res* (*Arte poética*, v. 148), era a *Odisseia* que tinha em mente: caso contrário não encontraríamos, nos versos anteriores, uma tradução do próêmio do poema homérico (“*dic mihi, Musa, virum, captae post tempora Troiae/ qui mores hominum multorum vidit et urbes*”, vv. 141-2).

Com efeito, a narrativa tem início, logo depois do próêmio, com o Concílio dos Deuses (épisódio que se transformaria num lugar-comum épico), durante o qual é repetida

a informação de que Ulisses se encontra retido, há vários anos, em Ogígia, a ilha de Calipso. Atena sugere que se envie Hermes a Ogígia “para que rapidamente anuncie/ à ninfa de bela cabeleira a nossa vontade:/ que o paciente Ulisses a sua casa regresse” (I.85-7). É somente após este verso que se dá a reviravolta crucial da *Odisseia*: em vez de continuar pelo caminho até aqui delineado desde os versos iniciais, o poeta põe subitamente na boca de Atena as palavras “a Ítaca irei eu mesma para animar o seu filho”. E durante os 2 mil versos seguintes nada mais se diz de Ulisses (a não ser indiretamente): entramos em plena Telemaquia, uma surpresa que nada no próêmio teria feito prever.

Embora inúmeros helenistas tenham se insurgido contra a irrelevância da Telemaquia (Cantos I-IV) — dizendo, não sem alguma razão, que as viagens de Telêmaco constituem uma flagrante interpolação na *Odisseia* “original”, atrasando a história que, afinal, nos interessa, ou seja, a de Ulisses —, é fácil seguirmos os argumentos de quem pretenda ver na Telemaquia uma valorização adicional do poema. Por um lado, temos o componente de “romance de formação” *avant la lettre*, já que acompanhamos Telêmaco na transição da adolescência para a idade adulta; por outro, não há dúvida de que a estratégia de nos levar a simpatizar logo de cara com o filho e com a mulher do protagonista irá aprofundar as reações de empatia diante das provações que ainda estão para vir. E é importante que logo de início nos repugne o comportamento dos pretendentes de Penélope, que não só dizimam os bens de Ulisses como desconsideram o seu filho: assim, não nos chocará tanto o castigo sangrento que, no fim do poema, lhes será aplicado (castigo este que, aos olhos modernos, diante do que nos é dito dos crimes praticados pelos pretendentes, não se afigura inteiramente proporcional). Aqui, como em tantos outros momentos da *Odisseia*, vemos um poeta ensaiando técnicas (para não dizer artimanhas, dignas do próprio Ulisses...) que visam única e exclusivamente prender a atenção do ouvinte/leitor.

No Canto v retoma-se o fio que ficara suspenso desde o início do Canto i. Hermes chega a Ogígia, Calipso deixa partir Ulisses e ensina-lhe a construir uma jangada. Será a última navegação “solo” de Ulisses, já que depois da ilha dos feácios (a que aportará, mais morto que vivo, em seguida) só lhe falta uma etapa derradeira para chegar a Ítaca. Curiosamente, depois de o poeta ter colocado na boca de Zeus a declaração explícita de que Posêidon, o deus do mar, abandonará a sua cólera contra Ulisses (1.77), eis que Posêidon desautoriza o rei dos deuses, encolerizando-se. Aliás, depois de lermos o poema todo, verificamos que esta é, na verdade, a única vez que Posêidon se encoleriza contra Ulisses: portanto, quando Zeus afirma que o deus do mar abandonará a sua ira, está se adiantando na história, visto que não houvera ainda ocasião para que a sua fúria se manifestasse.

Um dos muitos exemplos de incoerência causada pela harmonização imperfeita de diferentes versões da história? Ou devemos ver aqui um mero “lapso”, algo nada incomum mesmo em autores modernos como Cervantes, que se atrapalhou notoriamente em alguns capítulos de *Dom Quixote* com o célebre problema de Sancho Pança e o burro? No âmbito da poesia homérica, esse tipo de questão raramente pode ser resolvida de modo consensual. Mesmo quando o poeta da *Odisseia* nos diz, no Canto II, que um tal Antifo serviu de jantar ao Ciclope e, no Canto XVII, o coloca em Ítaca, sentado no meio dos amigos, não sabemos ao certo se devemos falar em autorias diferentes, ou em uma das muitas “sonecas” que já Horácio atribuíra ironicamente a Homero (“*indignor quandoque bonus dormitat Homerus*”, *Arte poética*, v. 359). A lógica discursiva (ou falta dela) não é o critério mais seguro para a identificação das interpolações; no balanço final, as incoerências que devem pôr o helenista de sobreaviso ocorrem no nível da fonética, da morfologia e do léxico — problemas que, felizmente, não interessam aos leitores desta tradução.

A tempestade deixa Ulisses nu e exausto numa praia de Esquéria (ilha dos feácios, de jardins paradisíacos, em que as árvores dão fruto o ano todo), onde é encontrado pela jovem princesa Nausica, em um dos mais delicados e deliciosos episódios do poema.

A jovem aconselha Ulisses a apresentar-se como suplicante no palácio de seu pai, o rei Alcino. No decorrer das festividades oferecidas pelo rei a Ulisses — em que não faltam contendas atléticas e danças, com desconcertante insistência por parte do poeta e do próprio Ulisses no tópico da beleza masculina — somos apresentados ao aedo Demódoco, cantor cego, que entoa perante os convivas a história picante do adultério de Ares e Afrodite e, um pouco mais tarde, a pedido de Ulisses, a história do saque de Troia, episódio épico em que o protagonista é... Ulisses.

Aqui há, da parte do poeta, um jogo arriscado de espelhos e de inverossimilhanças: estamos a assistir a uma recitação épica dentro de uma recitação épica, em que o herói da segunda é o destinatário da primeira, recitação essa de que é simultaneamente o herói... e as coisas complicam-se se dermos crédito à tradição antiga, segundo a qual Homero era cego. Seria Demódoco o autorretrato do poeta? De qualquer forma, nas mãos de um artista menor, uma proximidade tão explosiva entre o poeta épico e a sua personagem diletta poderia ter resultado em descalabro. Aqui funciona plenamente e serve como rampa de lançamento, por assim dizer, para uma das partes mais importantes de todo o poema: a narração das viagens de Ulisses pelo próprio, uma opção de eficácia espantosa, a que Virgílio e Camões não haveriam de permanecer insensíveis.

Nos Cantos IX-XII, Ulisses encanta os convivas do rei Alcino com o relato das aventuras maravilhosas por que passou (onde o leitor de Camões dará certamente pela falta de alguma referência à fundação de Lisboa...). A acumulação de episódios fantásticos, aliada ao fato de o narrador das histórias ser intrinsecamente mentiroso, é outra opção per-

feita da parte do poeta. E “opção” é um termo que deve ser entendido com alguma dose de literalidade: a narrativa de Ulisses na primeira pessoa está repleta de vestígios de sedimentos anteriores da tradição épica, em que as viagens teriam constituído uma narração onisciente na terceira pessoa. O que teria levado o poeta da *Odisseia* a alterar a tradição? Teria sentido que não lhe ficaria bem cantar em voz própria coisas tão “pouco épicas” (se tomarmos por modelo a austeridade da *Ilíada*) como lotófagos, lestrígones, feiticeiras que transformam homens em porcos e consultas de necromancia a profetas mortos? Mas por outro lado percebeu que, como “histórias” na boca de Ulisses, essa sequência de fingimentos poéticos tem um efeito sortilégio — em que, curiosamente, por intermédio da arte do poeta, “sortilégio” adquire contornos inesperados de verossimilhança.

Já em 1893, o grande helenista Richard Jebb colocara a questão deste modo em *The Growth and Influence of Classical Greek Poetry* (p. 25): “o leitor da *Odisseia*, que sente as personagens como sendo reais, não é defraudado desta ilusão quando Circe transforma os companheiros de Ulisses em porcos; ou quando a carne do gado do Sol muge ao ser assada nos espetos; ou quando Posêidon transforma a nau dos feácios em pedra”. Para explicar esse fenómeno, Jebb recorre a uma imagem sugestiva, em que a linguagem poética surge como a “roupa” que oculta um “corpo” fictício — corpo este a que as vestes conseguem dar uma ilusão de naturalidade e realismo. Ou seja, a “veste” da linguagem poética por meio da qual os episódios fantásticos da *Odisseia* são descritos encontra-se a tal ponto plasmada no real que, ao “vestir” um conteúdo narrativo intrinsecamente inverossímil, anula pela própria naturalidade do “corte” qualquer desconfiança que se possa sentir quanto à credibilidade do “corpo” que está sendo ocultado pela “roupagem” do discurso poético. Sem que se perca desta noção de vestimenta poética — convém ressaltar —, o aspecto a que muito mais tarde Fiama Hasse Pais Brandão, em *Cenas*

vivas (no poema “A Roupa”), daria expressão lapidar, ao dizer-nos que o “velo da roupa é/ o da imaginação”.

Note-se também que o argumento de Jebb é ainda mais curioso se recordarmos que, em virtude da sua mescla bizarra de diferentes dialetos do grego (jônico, eólico etc.), a própria língua em que os poemas homéricos foram compostos nunca poderia ter sido reconhecida por nenhum falante do grego como sistema linguístico colado ao mundo real. Apesar do caráter oral da poesia homérica, a língua em que foi composta nunca foi falada.

No meio do Canto XIII, Ulisses acorda em Ítaca, para onde fora trazido pelos amáveis feácios. É aqui que, depois da “Telemaquia” e das “Viagens de Ulisses”, começa a terceira parte do poema: a “Vingança de Ulisses”. Trata-se da parte mais longa da epopeia. Se, por um lado, nos suscita um sorriso indulgente a transparência com que o poeta se esforça para fazer render o material do modo mais extenso possível, temos necessariamente de nos maravilhar, por outro, com a sempre surpreendente exibição de recursos novos, com a incomparável sutileza na arte do contraste, visível em cada página, e — sobretudo — com o fôlego poético, que permite acumular tensão num longo crescendo de mais de 4 mil versos até à explosão de sangue na chacina do Canto XXII. Abundam momentos inesquecíveis, dos quais não posso deixar de destacar o mais comovente: Ulisses disfarçado de mendigo entrando, após vinte anos de erros, no palácio de Ítaca, onde ninguém o reconhece a não ser o seu velho cão, relegado já moribundo a um monte de esterco. As lágrimas que Ulisses tenta esconder quando percebe que o cão esperou por ele para morrer têm corrido ao longo dos séculos pelas faces de incontáveis leitores do episódio.

Outro episódio (mais previsivelmente) comovente é o do esperado encontro entre Ulisses e Penélope, em que a mulher do “homem astuto” mostra que não fica atrás do marido em argúcia. Quanto à vingança propriamente dita, alguns leitores sentem que há um componente de crueldade e

de violência que destoa do humanismo que, apesar de tudo, predomina no poema. No entanto, quando a ama Euricleia quer exultar de alegria sobre os cadáveres dos pretendentes, Ulisses diz-lhe que não é de bom-tom alegrar-se com a morte de outrem. E não é nem preciso dizer que o cantor épico Fêmio, um “colaborador” que pactuara com o regime dos pretendentes, escapa ileso da matança com a sua lira. Homero resolve de antemão, portanto, o problema que viria a colocar-se séculos mais tarde: a arte não pode ser sujeita a um juízo de caráter político.

Assim, não é somente na questão do maior requinte narrativo que a *Odisseia* sobreleva a *Ilíada*. Perpassa no poema um compadecimento mais emotivo pelos problemas humanos: há inúmeras passagens em que o poeta se detém para referir-se a figuras vulneráveis com dificuldades que nos comovem, como por exemplo a escrava doente no Canto xx, cuja debilidade a obriga a trabalhar noite adentro para cumprir as tarefas que lhe foram atribuídas, quando as outras escravas já estão dormindo. Mas, ao mesmo tempo, a inexorabilidade da dor e da morte, que confere um negrume tão insistente à *Ilíada*, dá lugar, na *Odisseia*, a um matiz mais ameno de cores. Pelo menos ficamos com a ideia de que existe uma relação de causa e efeito no sofrimento humano: os homens sofrem porque praticam a injustiça, diz Zeus no momento inicial do Concílio dos Deuses. Por outro lado, parecem ter mais margem de escolha na determinação do rumo das suas vidas: na *Odisseia*, não há um condicionamento tão carregado por parte do Destino na vida dos homens; parece haver mais lugar para opções individuais. Existe uma espécie de abertura dos deuses em relação ao ser humano (nesse aspecto, a ligação entre Atena e Ulisses é especialmente significativa): os desígnios divinos da *Ilíada*, impossíveis de perscrutar, apontam agora para concepções mais “modernas” — para as concepções de crime e castigo, que darão mais tarde, aos tragediógrafos do século v (e aos romancistas russos do século xix), amplo campo de manobra.

Além de apontar em muitos aspectos para o teatro ático do século V (e para os três gêneros: tragédia, comédia e drama satírico), a *Odisseia* pode ser lida como o primeiro romance em verso, como primeira obra de ficção científica ou até como precursora do faroeste no cinema americano. Em *O caminho de Guermantes*, Proust menciona a surpresa de descobrir nas remotas personagens homéricas emoções imediatas de hoje. Da nossa parte, podemos dizer que obras pop cultuadas como as de Tolkien ou Spielberg seriam impensáveis sem a matriz da *Odisseia* por trás. No entanto, continua sendo a recuperação feita do seu conteúdo em momentos marcantes da História por gênios universais como Virgílio e Camões que, no balanço final, nos dá o testemunho decisivo da sua universalidade.

Mas podemos (e devemos) ler a *Odisseia* abstraindo-nos por completo de todos os textos críticos e poéticos que se interpõem entre os “primordiais” versos homéricos e nós. Ler Homero é regressar à origem da Poesia, ao mais essencial da Palavra. No seu conto “Homero” (na coletânea *Contos exemplares*), Sophia de Mello Breyner Andresen define de modo insuperável a poesia da *Odisseia*: “palavras moduladas como um canto, palavras quase visíveis que ocupavam os espaços do ar com a sua forma, a sua densidade e o seu peso. Palavras que chamavam pelas coisas, que eram o nome das coisas. Palavras brilhantes como as escamas dum peixe, palavras grandes e desertas como praias”.

Ao apontar para o assombroso despojamento da poesia homérica, o conto “Homero” leva-nos a recapitular a já abordada questão da “roupagem” das palavras na *Odisseia*. Uma poesia, afinal, mais despida que vestida? Ou teríamos na *Odisseia* o fenómeno a que António Franco Alexandre dá voz no sexto poema de *Visitação*?

“A nudez talha no ar/ os seus vestidos.”

(Fonte: HOMERO. **Odisseia**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2011).

ANEXO 21 – *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, e o novo papel feminino nos Contos de Fadas

O conto “A moça tecelã” apresenta traços do gênero tradicional entrelaçados com uma situação social moderna, na qual a autora questiona os dogmas do casamento e da família e busca apresentar um processo de individualização, desejo de liberdade e independência.

O conto de Marina Colasanti fala sobre a vida de uma moça que passava os dias tecendo. Ela tecia desde a claridade do dia até os alimentos que consumia. Porém um dia, a moça percebeu que se sentia sozinha e começou a tecer um marido para lhe fazer companhia. Então, antes que a moça tecesse o último fio dos sapatos do futuro marido, um homem bateu à porta. Naquela noite, junto com seu amor, a tecelã pensou na família que teceria para aumentar sua alegria.

Mas logo o marido começou a fazer pedidos para a moça tecelã. Ele desejou uma casa melhor e depois um palácio cheio de criados. Quanto mais a esposa tecia mais ele pedia. Ela já não tinha tempo para tecer o sol e o dia e percebeu que seria bom estar novamente sozinha. Durante a noite, enquanto o marido dormia, ela desfez tudo que havia criado. Toda a riqueza construída para o amado desapareceu. A noite estava acabando e o marido, ao começar a acordar, sentiu-se estranho. Mas ele não pode levantar-se.

A moça tecelã desfazia o tecido dos sapatos do marido e aos poucos ele todo desapareceu. Novamente, em sua pequena casa, a tecelã pôde tecer as coisas que realmente lhe faziam feliz. E foi com uma linha clara como o sol que a moça tecelã começou a tecer os traços de luz que se reproduziam no horizonte.

(...) A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Ao compararmos este conto de fadas de Marina Colasanti com os tradicionais, percebemos o quão este é moderno, no que se refere ao tema, à crítica desenvolvida ao longo da história e ao desenvolvimento do conto, misturando o real e o mágico, que se faz pelo ato do tecer.

Quando começamos a ler o conto, temos a sensação de que se trata de mais uma história na qual a mulher está submetida às tarefas realizadas no lar, pois a protagonista é uma tecelã dedicada ao ofício. Outro aspecto que se assemelha demasiadamente às características do conto de fadas tradicional é no momento em que a moça tecelã se sente sozinha e acredita que um homem é capaz de ampará-la e torná-la feliz, assim como construir a família “padrão”, um sonho da moça tecelã.

Mas, com a chegada do homem a rotina da protagonista toma outro rumo, e a mesma passa a desempenhar o ofício que antes era realizado com satisfação apenas para atender às exigências do marido. Temos aqui a “coisificação” da personagem, que serve de instrumento para suprir aos desejos capitalistas do marido, e conseqüentemente, uma quebra de expectativa da protagonista em relação ao propósito de possuir um marido e o que este realmente deseja. Neste ponto, a autora critica a submissão da mulher, o seu papel na sociedade. Há uma desconstrução da ideia de que a vida ideal seja a dedicação ao matrimônio, aos filhos e que estes sejam a “fonte da felicidade”.

O conto distancia-se dos contos de fadas tradicionais: a mocinha da história não atinge um “... e foram felizes para sempre” que leva ao desfecho do conto, ao contrário, o casamento é que traz em si a problemática da história: é com o casamento que ela começa a obedecer a ordens e realizar tarefas matematicamente, a fim de servir aos anseios do marido, o qual coloca em primeira instância o capitalismo e o sentimento de posse.

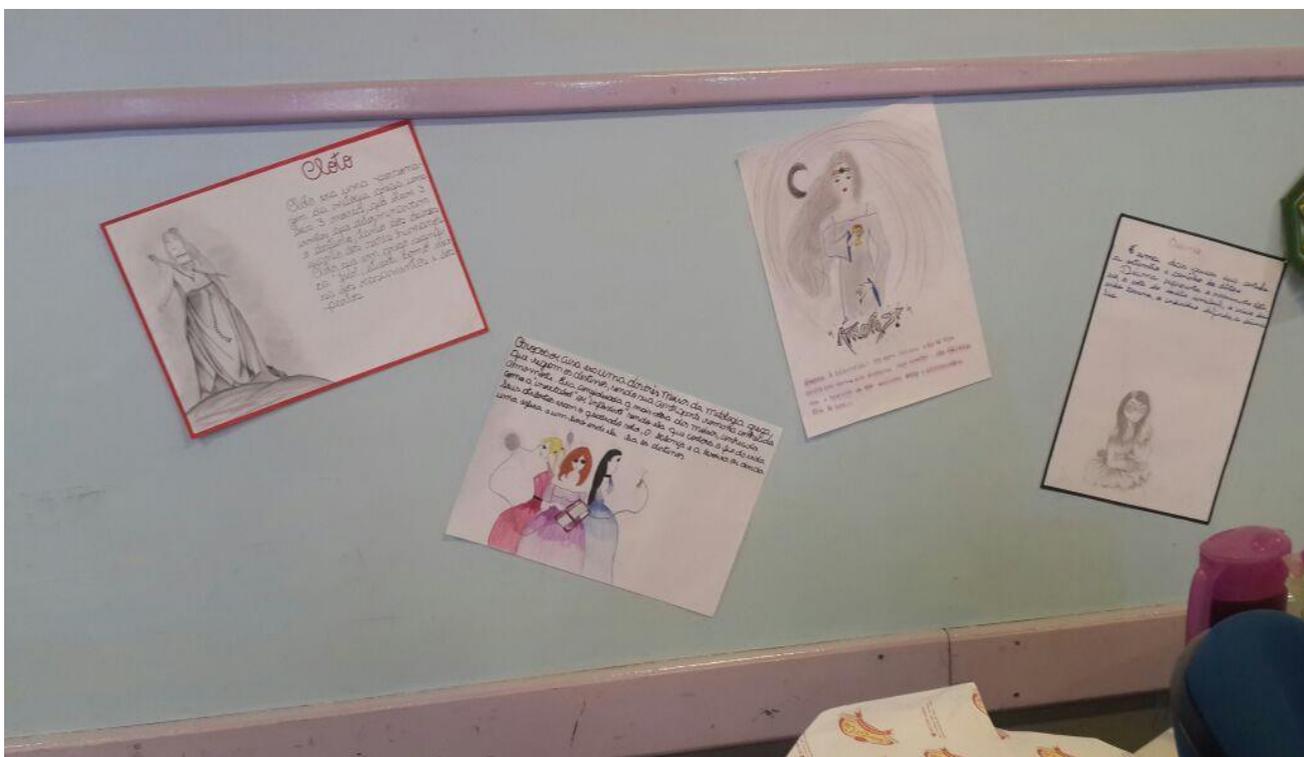
Porém há a presença do “final feliz”, que se dá quando a protagonista percebe que antes do casamento era mais feliz e desconstrói, “desmanchando o que havia tecido”, tudo que adquiriu durante o matrimônio e que para ela não tinha propósito e torna à estabilidade retornando ao cotidiano, ao ato de tecer, ofício que antes realizava com muito apreço.

(Fonte: **Revista online de literatura infanto-juvenil**. Disponível em: <<http://erauma vezuem.blogspot.com.br/search/label/Marina%20Colasanti>>. Acesso em: 4 out. 2015).

ANEXO 22 – Fotos do 12º Encontro: Roda de Conversas com as Avós



(Fonte da autora: 25/04/2016)



(Fonte da autora: 25/04/2016)



(Fonte da autora: 25/04/2016)

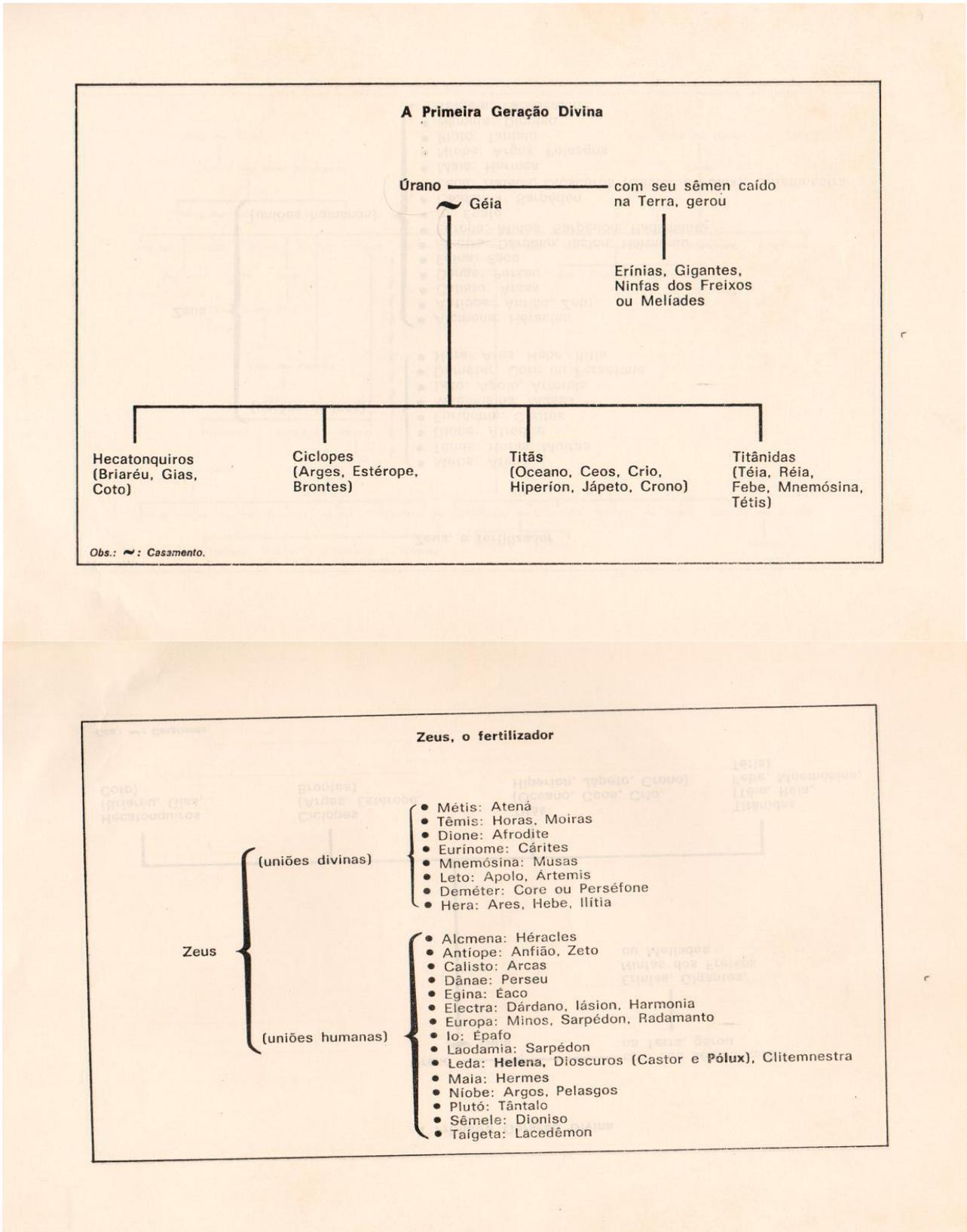


(Fonte da autora: 25/04/2016)



(Fonte da autora: 25/04/2016)

ANEXO 23 – Genealogia dos deuses da mitologia grega



(Fonte: BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia Grega. Vol. I. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986).

ANEXO 24 – Interpretação das relações intertextuais – Texto do Aluno 1

A história de Ulisses é tudo muito impressionante o fato de Ulisses ter ido para a guerra e a Penélope ter que esperá-lo. Já estava se passando anos e ela ainda esperando e assim com o passar dos anos ela tinha que se casar. Ela tecia uma mortalha e quando terminasse teria que escolher um dos pretendentes que tinha para se casar. Durante o dia ela tecia e durante a noite ela desmanchava o que havia tecido.

E assim se passou 20 anos da ausência de Ulisses, até que um dia ele volta e vê todos aqueles pretendentes lutando para se casar com Penélope e usufruindo de tudo que era seu. Ele percebe toda a jogada de Penélope que ela havia proposto do arco e flecha. Então ele mata todos um por um até o último.

O conto colheita fala sobre um casal, que onde o noivo saiu de casa por um longo tempo, e deixou a esposa, com apenas um retrato para sentir sua presença, ao passar dos anos ela tinha vários pretendentes que presenteava ela mas ela nunca aceitou nada deles. Eu não acho justo ele ter deixado ela. Correndo o risco de se casar com alguém que não queria.

A moça tecelã fala sobre uma que tecia tudo que ela queria e tornava real, até que um dia ela teceu um marido porque se sentia muito sozinha mas ele fazia ela tecer tudo que ele queria até que um dia ela desteceu ele. Não acho justo o que ele fazia com ela porque ela queria um companheiro não um para a incomodação.

ANEXO 25 – Texto do Aluno 2

Os 3 contos ambos as mulheres gostam de tecer e retratam a vida desse modo, ambas sofrem várias decepções com seus maridos apenas Penélope que no final reconheceu o marido e fica feliz por sua chegada já os outros contos nem tanto se sentiram insatisfeitas e tristes com o tamanho impacto que causou, também tinham vários pretendentes, que Ulisses enfrenta esses pretendentes isso faz jogadas e Penélope sempre fazendo e desfazendo seus tricôs para a espera do seu amado e na Colheita ela tinha muito mais histórias que o marido e consegue se ausentar da presença do marido e acostumar com a solidão. Já Penélope não reconhece o marido logo de cara, só quando ela chega a ver a marca que ele tinha só assim se atira em seus braços e conversam tudo em detalhe também que eles possuem já um filho e ela o reconheceu de primeira, já o marido não, isso também retrata que o amor dela é maior pelo filho. Já a moça tecelã se sente muito sozinha e assim como a Colheita sei que às vezes o melhor é viver uma vida solitária e feliz do que uma vida submissa e triste. Em meu ver as três histórias todas as mulheres se mostram inteligentes, astutas e independentes e têm solução para cada tipo de situação a personagem Penélope pode ser retratada a mais apaixonada ela luta por essa conquista com Ulisses já as outras mostram-se mais donas de si próprias sem submissão.

ANEXO 26 – Texto do Aluno 3

Depois de anos de guerra, Ulisses chega à sua casa, vestido de mendigo para que ninguém o reconhecesse. Durante esses anos que esteve fora, sua esposa, Penélope, ficou o esperando, apesar de seu sofrimento tinha forças para planejar atos de enrolar os pretendentes. Assim como no conto “Colheita” a mulher também despistava os pretendentes que mandavam presentes.

Penélope conseguia enganar os pretendentes, com o seu talento de tecer, mas à noite ela destecia todo o seu trabalhoso tecido. E no conto “a Tecelã” a tecelã tecia com tanto talento e trabalho que construía as coisas com amor, e assim desteceu o que criou porque se arrependeu.

Ulisses conseguiu ganhar a confiança, e entrar no castelo para ficar um tempo hospedado. O jogo de Penélope foi desmascarado e não podia mais tecer e destecer o tecido. E depois disso é promovido um jogo que a Penélope escolheu, era o jogo de flechas que Ulisses jogava.

ANEXO 27 – Texto do Aluno 4

Ulisses volta ao seu castelo vestido de mendigo após a guerra de 20 anos, para ninguém reconhecê-lo o único que reconheceu foi o cachorro.

Depois disso ele foi ao torneio de arco e flecha mas ninguém o reconhecia até acertar perfeitamente o alvo, e todo mundo reconheceu ele porque ele era o único que fazia isso, e assim todo mundo reconheceu que era Ulisses e acabou vencendo seus adversários.

E enquanto Ulisses estava na guerra, para Penélope não achar outro amor ela falou para seu pai que só iria achar um amor quando terminasse de tecer.

ANEXO 28 – Texto do Aluno 5

No canto XVII começa quando Ulisses volta para o palácio disfarçado de mendigo e a Penélope por enquanto não sabe, que ele está lá e isso foi uma grande jogada de Ulisses, e teve que guerrear com os pretendentes de Penélope.

E nesses 20 anos que ele ficou fora ela sofreu muito com a falta de Ulisses igual a moça do conto “Colheita” que também teve pretendentes e ganhava presentes só que jogava fora e sofreu com a ausência do marido.

Para enganar os pretendentes Penélope tinha que ganhar tempo para Ulisses voltar, então teve a ideia de tecer um tapete, parecido com a “Moça Tecelã” que amava o que fazia mas se sentia sozinha então teceu um marido e depois de um tempo ela não se sentia feliz com ele e resolveu destecer ele. Já a Penélope tecia de dia e destecia a noite para que ganhasse bastante tempo até Ulisses voltar.

Acho que Penélope tinha que ser mais atenciosa e poderia ter percebido que o mendigo era seu marido e ter disfarçado mais e ninguém ia ver que ela destecia de noite.