

**A PERMANÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: POR UM
LETRAMENTO MÍTICO NO ENSINO BÁSICO**

**THE PERMANENCE OF MYTHS IN SCHOOL EDUCATION:
FOR A MYTHICAL LITERACY IN ELEMENTARY EDUCATION**

**LA PERMANENCIA DE LOS MITOS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR:
POR UNA ALFABETIZACIÓN MÍTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

SILVA, Marco Antonio Lima da¹

Resumo

Quando se considera a polissemia do mito como um fenômeno social, a dificuldade em conceituá-lo está em compreender que ele é influenciado pela época, condicionantes e o contexto em que circula, além de outros fatores culturalmente intrínsecos. Mesmo que o termo seja de origem grega e os primeiros estudos tenham se concentrado nas culturas ocidentais ao redor do Mar Mediterrâneo, o mito é uma forma de narrar e sentir presente em diversas culturas, logo é preciso estabelecer um conceito de letramento mítico. No entanto, os documentos educacionais que norteiam a atuação docente, como a BNCC, enfatizam a interpretação do mito, principalmente, no Ensino Religioso. A questão que se instaura é se essa disciplina deve ser a principal instância de interpretação do mito, considerando que nem todos os sistemas de ensino incluem esse componente curricular. Nessa conjuntura, após uma breve definição do mito e o debate crítico acerca desse gênero na BNCC, este artigo propõe restabelecer a compreensão do mito nas aulas de Língua Portuguesa por meio das seguintes premissas: a necessidade de uma abordagem multissemiótica e multimodal; a utilização de boas adaptações; a conciliação entre os aspectos religiosos e históricos; a curadoria do texto; e a ênfase na oralidade.

Palavras-chave: Letramento literário, Letramento mítico, BNCC, Mito, Práticas de ensino

¹ Colégio Pedro II (CPII). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6646-5666>. e-mail: hodos.poietes@gmail.com.

Abstract

When considering the polysemy of myth as a social phenomenon, the difficulty in conceptualizing is in understanding that it is influenced by the time, conditions and the context in which it circulates and others culturally intrinsic factors. Even though the term is of Greek origin and the first studies focused on Western cultures around the Mediterranean Sea, myth is a way of narrating and feeling present in different cultures, so it is necessary to establish a concept of mythical literacy. However, the educational documents that guide teaching activities, such as the BNCC, emphasize the interpretation of the myth, mainly in Religious Education. The question that arises is whether this discipline should be the main instance of interpretation of the myth, considering that not all education systems include this curricular component. At this juncture, after a brief definition of the myth and the critical debate about this genre at BNCC, this article proposes to reestablish the understanding of the myth in Portuguese language classes through the following premises: the need for a multisemiotic and multimodal approach; the use of good adaptations; the reconciliation between religious and historical aspects; the curation of the text; and the emphasis on orality.

Keywords: Literary literacy, Mythical literacy, BNCC, Myth, Teaching practices

Resumen

Al considerar la polisemia del mito como fenómeno social, la dificultad para conceptualizarlo radica en comprender que está influenciado por el tiempo, las condiciones y el contexto en el que circula, además de otros factores culturalmente intrínsecos. Si bien el término es de origen griego y los primeros estudios se centraron en las culturas occidentales en torno al mar Mediterráneo, el mito es una forma de narrar y sentirse presente en diferentes culturas, por lo que es necesario establecer un concepto de alfabetización mítica. Sin embargo, los documentos educativos que orientan la actividad docente, como el BNCC, enfatizan la interpretación del mito, principalmente en la Educación Religiosa. La pregunta que surge es si esta disciplina debe ser la principal instancia de interpretación del mito, considerando que no todos los sistemas educativos incluyen este componente curricular. En esta coyuntura, después de una breve definición del mito y del debate crítico sobre este género en el BNCC, este artículo propone restablecer la comprensión del mito en las clases de lengua portuguesa a través de las siguientes premisas: la necesidad de un enfoque multisemiótico y multimodal; el uso de buenas adaptaciones; la reconciliación entre los aspectos religiosos e históricos; la curación del texto; y el énfasis en la oralidad.

Palabras clave: Alfabetización literaria, Alfabetización mítica, BNCC, Mito, Prácticas docentes

Introdução

A busca pela definição do termo “mito” ($\mu\acute{\iota}\theta\omicron\varsigma$, *mythos* em grego) é uma batalha contra uma ‘hidra’ na qual inúmeras vezes se prestaram, ao longo da história do pensamento, a explicações principalmente circunscritas às narrativas míticas greco-romanas. Se entendemos a polissemia do mito como fenômeno social, o problema para conceituá-lo reside na compreensão de que ele é delimitado pela época, condicionantes e contexto sociais em que circula, dentre outros fatores culturalmente intrínsecos. De acordo com o mitólogo Joseph Campbell, na obra *O herói de mil faces* (2007), a miríade de interpretações da mitologia, entendida *a priori* como um conjunto de mitos de um povo ou a própria ciência que estuda o mito, estão intimamente ligadas ao estudioso e ao período histórico em que se dá a investigação:

Os vários julgamentos são determinados pelo ponto de vista dos juízes. Pois, a mitologia, quando submetida a um escrutínio que considere não o que é, mas o modo como funciona, o modo pelo qual serviu a humanidade no passado e pode servir hoje, revela-se tão sensível quanto a própria vida às obsessões e exigências do indivíduo, da raça e da época. (CAMPBELL, 2007, p.368)

Mesmo que o termo seja de origem grega e os primeiros estudos tenham se voltado para as culturais ocidentais em torno do Mar Mediterrâneo, o mito é uma forma de narrar e sentir de diversos povos. O escritor Neil Gaiman (2017), por exemplo, em sua introdução de *Mitologia Nórdica*, ressalta o caráter investigativo, quase policial, do estudo desse tipo de narrativa: “História, religião e mito se misturam, e ficamos aqui nos indagando, conjecturando e deduzindo, como detetives reconstruindo os detalhes de um crime há muito esquecido.” (p.11). Mas, de forma geral, a escritora Rosana Rios, na obra *Heryis e suas jornadas: 10 contos mitológicos*, pode nos fornecer uma definição literária preliminar antes de nos aprofundarmos no estudo da narrativa mítica:

Mitos são histórias pertencentes à tradição de cada povo. Desde o começo da humanidade, as pessoas já narravam, umas às outras, histórias fantasiosas sobre seus heróis, deuses e antepassados. Mas a escrita ainda não tinha sido inventada, e assim muitas dessas histórias se perderam. (RIOS, 2018, p. 09)

Entre os antigos helenos, por exemplo, antes da sedimentação do sistema políade¹ (ANDRÉ, 2016, p. 29), como nos legou o Período Clássico (V a.C.), no que tange ao registro literário escrito, os primeiros usos do termo “mito” estão intimamente ligados à concretização da palavra: ao *discurso*. Mesmo que haja uma ligação íntima da poesia homérica e hesiódica com a oralidade e a inspiração divina da Musa, a Memória (PLATÃO, 2020, p.41), há uma linha tênue no legado escrito grego, entre o mito registrado em um suporte material ou o discurso propriamente dito, o *lygos* (λόγος), como forma textual. Isso explica a alternância do fabulista Esopo na escolha vocabular para o termo que traduzimos como “moral” ao final de cada narrativa, algo que explanaremos em seção posterior. Todavia, do ponto de vista semântico, “o mito opõe-se ao lógos, como a fantasia opõe-se à razão e a palavra que relata à que demonstra.” (GRIMAL, 2010, p.8).

O problema de conceituação é evidente quando até um simples boato pode ser considerado um mito como, por exemplo, na sociedade havaiana quando, em 1776, o capitão James Cook descobriu o arquipélago. No Havaí, em que o mito permeava todas as relações sociais, a simples notícia de qualquer indivíduo na comunidade tornava-se significativa para os cânones da vida cultural. Assim, o antropólogo estadunidense Marshall Sahlins (1990, p.76) afirma que os boatos entre os havaianos, frequentemente, contavam acontecimentos tão fabulosos como os que aconteciam nos mitos, como fosse “[...] algo do mito no dia a dia.”

Ressaltemos, ainda, que a palavra “mito” adquire novos campos semânticos no espaço globalizado que as mídias digitais instauram. Nos dias de hoje, a denominação de “mito”, por exemplo, foi utilizada formal ou informalmente para se dirigir a personalidades proeminentes no campo político e artístico. Isso se torna evidente na exaltação da supremacia de valores morais circunscrita a um indivíduo envolto pelo carisma² e que sintetiza os anseios salvíficos do povo na figura de líderes nacionais ovacionados pela *mass mndia* (ELIADE, 2016) ou pelas redes sociais digitais.

O caráter polissêmico da definição do mito envolve ainda outros fatores, principalmente a discussão sobre a veracidade ou não desses relatos, se estão ligados à fé ou à ciência, a suposição da existência de um autor mítico ou como construção coletiva da oralidade de um povo ou mesmo

1 O adjetivo *políade*, advindo do termo *pólis* (πόλις), cidade, será utilizado em nossa seleção vocabular para se referir ao sistema político surgido na Hélade por volta século VII a. C, cujo processo de desestruturação se deu a partir do final de século V. O intuito é diferenciar do termo comumente utilizado, *político*, cuja adoção pode gerar equívocos pela vasta gama de significados históricos a ele agregados.

2 Neste conceito entendemos como Max Weber (2000, p. 158-159), que define o carisma como “[...] uma qualidade pessoal considerada extracotidiana e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extracotidianos específicos, ou então se a toma como pessoa enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como ‘líder’.”

a confusão de nomenclatura desse gênero textual. Faremos uma breve análise dessas questões e verificaremos como fundamentam o que chamaremos de “letramento mítico”.

1. Quais são os espaços dos mitos na BNCC?

É pela seara religiosa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento que, desde 2018, norteia a atuação docente, entende o mito e sua interpretação. Conforme o texto introdutório,

os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam. (BRASIL, 2017, p. 439)

A BNCC assinala, então, a interpretação dos mitos na unidade temática de “Crenças religiosas e filosofias de vida” do Ensino Religioso tanto dos Anos Iniciais (5º ano), como dos Anos Finais (6º e 9º anos). Enquanto, no primeiro segmento, no âmbito do objeto do conhecimento “Mitos nas tradições religiosas”, os educandos precisam identificar e reconhecer, nos mitos de criação, funções e mensagens religiosas (BRASIL, 2018, p. 451), no segundo segmento, o conhecimento acerca do assunto orbita entre reconhecer conexão entre os mitos, ritos e símbolos nas tradições religiosas relacionando-as às práticas celebrativas (BRASIL, 2018, p. 453) ou, através de mitos fundantes, os sentidos da vida e da morte nas diferentes religiosidades (BRASIL, 2018, p. 459).

No entanto, por mais que o ensino religioso seja parte da formação básica do cidadão (desde que seja assegurado o respeito à diversidade da cultura religiosa no Brasil, não devendo ensinar qualquer tipo de proselitismo), a matrícula é facultativa, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2021, p. 24). Ou seja, o Ensino Religioso não costuma ser uma disciplina comum nos sistemas de ensino, visto que a lei federal optou por um caráter social, filosófico e não confessional, exigindo uma abordagem não doutrinal, salvo em casos de interesse público. O parecer CNE 05/97, de 11 de março de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ratifica que

[...] a Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum do período de maturação da criança e do adolescente

que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando - pela matrícula facultativa - opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de frequência de tal ensino na escola. (p. 02)

Mas a questão que prevalece é se a disciplina de Ensino Religioso deve ser a principal instância de interpretação do mito, visto que esse componente curricular não é uma realidade na maioria dos sistemas de ensino. Sabendo que a referida disciplina, quando presente, é de frequência ou matrícula facultativa, em que ocasiões a interpretação das narrativas míticas são estudadas em sua profundidade? Consideramos que as aulas de Língua Portuguesa seriam o momento propício para o estudo do mito. Contudo, percebemos que, em termos práticos, a disciplina de Língua Portuguesa privilegia aspectos estruturais e a identificação de características do gênero textual ao estabelecimento de uma leitura crítica e fluida da narrativa mítica. Desta forma, o estudo do mito, em nossa perspectiva, não é meramente religioso ou fundamentado tão somente em seus aspectos estruturantes de gênero textual, mas carece de uma abordagem intertextual, interdisciplinar e crítica a fim de apreender seus múltiplos significados para a formação educacional e cidadã.

A abordagem interdisciplinar, no que concerne à compreensão do mito, é necessária não só por sua faceta greco-romana, mas por se comunicar diretamente com outras manifestações ou interpretações essenciais de nossa cultura. À guisa de exemplificação, o sociólogo Reginaldo Prandi (2001) sinaliza a forma como os iorubás, não conhecedores da escrita, transmitiam o *Itan*, seu corpo mítico: por meio da oralidade. Desde a diáspora africana, enquanto vigorou o período colonial, os mitos iorubás, assim preservados, reproduziram-se nas religiões dos orixás no Brasil e em Cuba, sendo hoje a base dessas religiosidades. Trata-se, também, de uma forma de evidenciar às alunas e aos alunos, por meio do mito, a cultura negra brasileira e sua importância para a formação de nossa sociedade, conforme a Lei nº 10.639/03.

Outrossim, ampliar a interpretação mito para além de uma perspectiva eurocentrada mormente cristã, contribui para que os educandos não apenas respeitem a diversidade religiosa e étnica, mas também colaborem em outras esferas como a preservação ambiental. O filósofo e poeta indígena Ailton Krenak (1992) enfatiza que a memória dos povos originários é revivida pelas narrativas míticas fazendo com que homens se tornem parentes, irmãos, primos, da montanha, dos vales que compõem seu território, suas casas e suas vidas. (Krenak, 2020, p. 2). Essa sacralidade da natureza, no cerne do uso sustentável do meio-ambiente, engendra umq afeição pelo mundo que nos cerca e que está em constante nascimento, pois a “todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo” (Krenak, 2020, p.4).

Quando se trata o mito como relato ficcional, um acontecimento cultural que carece de uma abordagem racional e empírica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), excetuando o Ensino Religioso e o estudo de gênero textual em Língua Portuguesa, cita apenas as narrativas míticas em dois outros componentes curriculares dos Anos Finais: História e Ciências. Na primeira, como habilidade a ser desenvolvida no sexto ano em que o docente deve confrontar as hipóteses científicas para o surgimento da humanidade com os possíveis significados dos mitos de fundação (BRASIL, 2018, p.421). Esses relatos míticos contam a origem do homem, cujo exemplo mais evidente para a maioria dos educandos é a narrativa de Adão e Eva para as práticas religiosas cristãs (BÍBLIA, 2002, Gn 1, 27-31; 2, 4-25). Em Ciências, por seu turno, a análise se dá também sob o aspecto do conflito entre as diferentes leituras e explicações sobre a origem da Terra e do Sistema Solar, considerando as necessidades de cada cultura (BRASIL, 2018, p.351).

Assim, parece-nos que está em jogo nesse debate dicotômico o *status* da palavra escrita para a ciência e o Ocidente como um todo, que considera as narrativas míticas ora como verdadeiras ou falsas, ora como expressões da fé ou ficções que como fuligem recobrem os fatos. É justamente o que Street (2014, p. 163-164) contesta: a “grande divisão” entre o mundo oral e o mundo letrado, que está no âmago da suposta diferença entre mito e história, tese defendida por Walter Ong no livro *Orality and Literacy: The technologizing of the Word* (1982).

A BNCC nos parece alinhada à ideia do mito como uma história permeada de *mithqdes*, as falsidades, mas que resguarda ou se apresenta como verdade. Isso se ratifica no texto introdutório do componente curricular Ensino Religioso, esfera escolhida mormente para tratar desse assunto:

O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários. (BRASIL, 2018, p. 440)

A questão perpassa não só a ligação do mito com a narrativa oral de autoria coletiva, mas também a perpetuação da memória sedimentada na palavra escrita.

Em nosso contexto educacional contemporâneo, como explicita a BNCC, é na disciplina de Ensino Religioso, mas não em Língua Portuguesa, que o mito deve ser analisado de forma conjunta com o rito, o símbolo e as divindades que fundamentam um sistema de crença.

2. Por um letramento mítico no Ensino Básico

A tentativa de construir o conceito de letramento mítico deve, a priori, considerar como o gênero mito circula em nossa sociedade e como ele é apresentado aos nossos alunos. Na maioria

dos casos, o educando já o conhece, mesmo que intuitivamente, por meio de outras mídias ou manifestações culturais como a sua própria religiosidade, ou seja, está em sua “bagagem” cultural que precede ao estudo literário das narrativas míticas. Quando uma garotinha pede a seus pais que seu aniversário seja do filme da *Moana* (2016), lá está o mito do semideus polinésio Maui³ a cantarolar dizendo que trouxe o fogo e que separou o céu da terra. Quando o herói de quadrinhos Thor, deus do trovão, enfrentou seu irmão Loki, o trapaceiro dos deuses, no Ragnarok, lá está o mito nórdico atualizado aos fãs de arte sequencial pelas mãos dos artistas Roy Thomas e John Buscema. Quando o garoto memoriza a sequência de botões que freneticamente correspondem aos golpes de Kratos, o filho de Zeus nos jogos eletrônicos *God of War* (2022), lá está o mito grego a permear a história de vendeta do herói contra os deuses do Olimpo.

2.1 O mito no contexto multissemiótico e multimodal

A premissa inicial para um letramento mítico é, justamente, o entendimento de que o estudante contemporâneo se insere em um contexto cada vez mais multissemiótico e multimodal, em que tanto a palavra como a imagem unem-se a outros elementos como sons, *links*, artes gráficas, desenhos, fotos, entre outros, permitindo diferentes forma de ler, pois sugerem os mais diversos elementos portadores de sentido (VIEIRA, FERRAZ, 2012). Por conseguinte, a leitura do mito não deve olvidar as diversas formas de comunicação existentes, visto que devemos nos atentar para “[...] o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento.” (STREET, 2022). Logo, na apresentação aos alunos ou, posteriormente, na compreensão do mito, devemos considerar a multisemiiose e a multimodalidade, pois acreditamos que o rendimento máximo da leitura dos mitos assim como dos textos clássicos em geral “[...] advém aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem.” (CALVINO, 2007, p. 15).

A recepção dos mitos, por seu turno, torna-se problemática, uma vez que estamos distanciados culturalmente da sociedade em que essa narrativa circulava ou costuma circular de forma oral ou escrita. Essa distância pode ser temporal, quando nos referimos a mitos da antiguidade europeia, oriental, africana entre outras; espacial, se nos referimos a culturas isoladas como as indígenas de todo o mundo; ou, sobretudo, linguística por desconhecimento da fala ou estrutura da língua de outro povo. Some-se a isso, a forma como o legado mítico nos chegou, especificamente a mitologia grega: poemas antiquíssimos, iconografia em vasos para conter alimentos, teatro, compilação feitas por mitógrafos, obras filosóficas, todas com vasta carga de

3 Maui é um semideus trapaceiro sendo o personagem mais famoso do panteão polinésio. Era pequeno e forte e possuía vários poderes mágicos como, por exemplo, desacelerar a passagem do Sol pelo céu. (Machado, 2018, P. 7).

erudição adquiridas após séculos de investigação das ciências humanas que acabaram por revestir de inúmeros significados cada história mítica.

Caso o mito chegue a nossas mãos apartado de carga semântica e acadêmica que ele adquiriu ao longo da História, ainda há o fato de que conhecemos essas narrativas por meio da tradução. Para Manguel (2008, p. 10), esse recurso é questionável na medida em que obras míticas como a *Iliada* e a *Odisseia* usaram palavras específicas, restritas ao contexto e à língua original e, por isso, a tradução necessita de “[...] fazer-se ouvir em línguas que nem haviam sido inventadas quando os poemas surgiram.”. Sendo assim, acrescenta Manguel (2008, p. 10), excetuando-se um grupo cada vez menor de intelectuais que conhecem o grego antigo, a maioria dos leitores conhece Homero por uma tradução de Homero. Assim, o sucesso da recepção da narrativa mítica depende, em muitos casos, da maneira pela qual foi traduzida para que uma tradução, não seja, por demais, uma traição (FEIJÓ, 2012).

2.2 O uso de adaptações

A segunda premissa de um letramento mítico, portanto, é o uso de uma adaptação bem-feita e que desperte o interesse do leitor (MACHADO, 2002, p.15), visto que as barreiras existentes aqui mencionadas podem apartar o aluno de uma leitura fluida do mito. Nesse contexto, é importante a curadoria do docente para que seja capaz aventar o uso da narrativa mítica que mais se enquadre nas necessidades escolares, bem como nas motivações pessoais, a fim de recomendar com diligência as histórias mais interessantes a seus alunos. É preciso que o professor saiba como a narrativa mítica se encaixa na mitologia escolhida, como ela foi adaptada, sem esquecer que a reescrita de um adaptador se dá a partir de seu próprio contexto, posto que ele é também um leitor (PAIVA, 2014). Tomemos como exemplo a história de amor entre Dioniso e Ariadne, princesa cretense abandonada pelo herói Teseu. Essa narrativa é melhor entendida se compreendemos a dor dessa donzela; se sabemos que, mesmo ajudando o herói a entrar e sair do labirinto para matar o terrível Minotauro, foi largada à própria sorte em uma ilha depois de Teseu ter-lhe feito juras de amor. Se recortamos somente a história de Ariadne e Dioniso, esquecendo os eventos precedentes; se não cativamos nosso aluno para a situação desesperadora de uma mulher que perdeu sua pátria, foi traída por seu amado e se viu sozinha no mundo, não sensibilizamos, não provocamos a empatia necessária para uma interpretação crítica do mito⁴. Dessa forma, o letramento mítico requer um mergulho nos antecedentes míticos, isto é, nas escolhas do adaptador em seu texto final

4 As desventuras de Ariadne são contadas tanto pelo mitógrafo Apolodoro (*Ep.*, I, 7-9) na *Biblioteca Mitológica* (2017), quanto por Apolônio de Rodes nas *Argonôuticas* (2021) para ilustrar o exemplo dado a Medeia de alguém que ajudou um herói e, por fim, abandonou sua pátria (III, 997-1004).

e no modo de preenchimento das lacunas quando necessárias. Sendo assim, por vezes, uma rápida pesquisa na *web* pode aprofundar o entendimento inicial do mito.

2.3 Mito: verdade ou mentira?

O terceiro pressuposto para o letramento mítico reside na relação de forças entre o mito como fala religiosa, assim entendido como um relato verdadeiro no coração do fiel; e o mito como narrativa ficcional, poética, repleta de falsidades que podem infestar a história factual e que precedem o pensamento científico, empírico e cartesiano.

No exercício interpretativo para o devido letramento mítico, precisamos nos atentar que religião e História são instâncias complementares as quais recorreremos em maior ou menor medida, não havendo em nossa perspectiva uma “grande divisão” entre mito e história, assim como não há entre oralidade e escrita (STREET, 2014). Em nossa percepção há sempre uma incidência de ambos, mesmo que de forma ínfima; logo só é preciso observar nas entrelinhas e percorrer, em alguns momentos, a trilha de migalhas de pão. Vejamos o mito de Aracne, cuja simplicidade temática aparece em livros infantis como o de Chiara Patsias (2022), em que faz uma espécie de biografia da deusa Atena para as crianças:

Mas um dia [Atena] soube de uma mulher, Aracne, que dizia ser melhor tecelã. Atena, então, propôs um desafio: quem fazia a melhor tapeçaria. Quando terminaram, a tapeçaria mais bonita foi... a de Aracne. Atena ficou tão furiosa – e os deuses não podem perder! –, que transformou Aracne em uma aranha enorme. (PATSIAS, 2022)

Consoante Grimal (2014, p. 39), esse mito remete a uma jovem da Lídia que adquiriu uma grande reputação e fama na arte de tecer e bordar a ponto de dizerem que ela tinha sido aluna da própria deusa Atena. Contudo, negava dizendo que só a ela mesma devia seu talento. Isso fez com que a própria deidade das fiandeiras e bordadeiras, ocultada por um disfarce, desviasse a moça para um duelo. Essa narrativa tradicional ilustra a interpretação do mito: 1) religiosamente, para aquela época, o fiel não poderia atentar contra os deuses, desafiá-los, pois traria males a si mesmo, ou como se diz nos escritos judaico-cristãos: Não tentarás ao Senhor teu Deus. (BÍBLIA, 2002, Dt 6,16; Mt 4,7); 2) historicamente, revela que o ofício da tecelagem era praticado mormente pelas mulheres as quais deviam creditar sua arte a Deusa Atena.

2.4 A curadoria do texto mítico

Visto que a noção de autor, como a modernidade assim considera, não é necessária no que concerne à narrativa mítica, uma interpretação do mito carece de uma abordagem menos centrada na genialidade de um indivíduo, mas voltada para o contexto geográfico e histórico no qual ele circula e como os compiladores e recitadores fizeram com que esse texto chegasse até nós. A quarta premissa é, assim, a curadoria do texto mítico que o professor precisa fazer antes de aplicar em sala de aula a fim de problematizá-lo e/ou cotejá-lo. Essa etapa poderia até ser o ponto de partida para o letramento mítico, no entanto nem sempre o professor tem a autonomia necessária para escolher a narrativa tradicional com a qual trabalhará. Essa imposição pode acontecer quando o mito está presente num livro didático escolhido por uma rede de ensino e do qual ele discorde, um livro paradidático indicado por uma instituição de forma verticalizada, ou mesmo a vedação do estudo interpretativo de um determinado mito, entre outras ocasiões em que a opinião do docente é tolhida.

Em nossa perspectiva, a curadoria do texto mítico deve ter como horizonte o fato de que o acesso ao texto original é quase, sempre, problemático de acordo com a cultura originária do mito ou mesmo inacessível. Há por vezes barreiras linguísticas, como no caso dos mitos gregos escritos em um dialeto antigo; geográficas, quando esse mito ainda é exercício de fé preservado na oralidade de uma comunidade isolada, como as nações indígenas de nosso país; de ordem econômica, quando a compilação de certa mitologia não é lucrativa para o mercado editorial brasileiro; ou religiosas, na hipótese de uma mitologia ser discriminada por uma fé majoritária na sociedade, como são vilipendiados os mitos de matriz africana por religiosidades judaico-cristãs.

No que tange à curadoria, além de conhecer a versão integral do mito, o docente pode escolher entre os seguintes caminhos: a compilação, a adaptação ou a narrativa inspirada no mito original. Em relação aos mitos gregos, há a compilação dessas narrativas originalmente feitas pelos próprios helenos na figura de Homero e Hesíodo em suas epopeias, cujos temas míticos foram ampliados pelo teatro antigo e, posteriormente por mitógrafos helenistas e latinos versados no Grego Antigo. Há versões bilíngues desses textos e com vastos comentários de especialistas, ideais caso o docente queira se aprofundar no enredo mítico, mas desaconselháveis para o uso em sala de aula por serem em versos e, por vezes, em uma tradução erudita demais.

No entanto, em geral, a compilação de narrativas míticas é feita por um estudioso que não pertence a comunidade na qual o mito circula ou é objeto de fé e que acaba imprimindo seu juízo de valor próprio. Um exemplo disso se encontra na obra de Charles Squire, *Mitos e lendas celtas* (2003), que escreveu no auge do Império Britânico, a era vitoriana (1837-1901). Nesse contexto, sua compilação da mitologia celta é repleta de preceitos darwinistas a ponto de denominar a era dos celtas como atraso sombrio e abismo do tempo (KNIGHT, 2003), em tom altamente depreciativo em relação àquela cultura. Ainda nesse período, Sir George Gray, no prefácio de *Polynesian*

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

Mythology, ao agrupar o corpo de mitos maori, tinha a intenção de subjugar os chefes polinésios que justificavam seus atos por meio de fragmentos de poesias, antigos provérbios e alusões ao antigo sistema mitológico. Dessa forma, o compilador, o português nomeado para conter a insurreição maori (1861), relata:

Obviamente, entretanto, não poderia, como Governador do país, permitir que um tão espesso véu fosse fixado entre mim e os velhos e influentes chefes, que eu tinha por obrigação ligar aos interesses britânicos e à raça britânica... Sob tais circunstâncias só havia uma coisa a ser feita: familiarizar-me com a antiga língua do país e induzir seus sacerdotes a me comunicarem sua mitologia e estudar os seus provérbios. (GREY *apud* SAHLINS, 1990, 78-79)

No que concerne à escolha de uma adaptação do mito, em nossa perspectiva a ideal para um letramento mítico, o docente precisará não somente se atentar ao contexto do adaptador, mas também quais foram suas escolhas narrativas. A clássica obra de Nathaniel Hawthorne (2016), presente no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, apresenta um testemunho de como a curadoria do professor é importante, principalmente na investigação do estilo do autor e seus direcionamentos textuais que por vezes podem ser argumentos de cunho elitista ou mesmo preconceituoso. Sobre as narrativas míticas adaptadas pelo escritor americano em 1851, a apresentação de Lacerda (2016, p. 10-11) demonstra o objetivo de Hawthorne no que se refere a sua adaptação:

[...] do luar frio da mitologia clássica e modernizadas, ou talvez tornadas góticas, de modo a que possam tocar a sensibilidade das crianças de hoje. [...] Adotando um tom em alguma medida gótico, ou romântico, ou qualquer outro que me agrade, em vez da frieza clássica, tão repelente quanto o toque do mármore... e, claro, purgarei do texto a velha perversidade pagã, colocando um valor moral quando for possível. (Hawthorne *apud* Lacerda, 2016, p. 10-11)

Mesmo que a obra de Hawthorne (2016) não seja exemplificação muito positiva em prol do uso de versões literárias escritas, já mencionamos a importância da adaptação como escolha indicada para apresentar um clássico, bem como os mitos, ao público jovem. Cabe acrescentarmos que essa adaptação não precisa limitar-se a uma obra literária em prosa, mas que pode abranger as histórias em quadrinhos, cinema e outras obras audiovisuais. Outrossim, insistimos que o professor conheça o texto original assim compilado para contrapor a versão do adaptador.

Um breve exemplo de análise crítica de adaptações são as múltiplas formas de se apresentar o mito de Hércules, que ao analisarmos detidamente, podem ou não serem utilizados em sala de aula. Gerações de leitores e leitoras aprenderam a amar os mitos por meio de *Os doze trabalhos de Hércules* de Monteiro Lobato, obra dividida em dois tomos, e que possui uma versão mais recente

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

em quadrinhos (2018). Porém, nesse sentido é preciso atentar-se ao projeto literário-ideológico de Lobato, alinhado ao integralismo (TRINDADE, 1974) e com uma escrita excludente de minorias étnicas, cuja ênfase tende a recair em uma exaltação hiperbólica da cultura europeia. Do mesmo modo, escutar *Os doze trabalhos de Hércules* de Zê Ramalho (2012)⁵, pode não ser o suficiente para entender as aventuras do filho de Zeus, mas somente servir como forma de introdução ao mito, pois a canção mostra somente o rol de suas aventuras. E, por fim, há ainda o exemplo cinematográfico da animação *Hércules* (1997), em que a origem do herói é modificada, visto que ele é fruto de uma relação extraconjugal de Zeus, além de não haver alusão, a não ser tangencialmente, aos trabalhos de Hércules.

O último eco do autor mítico são as histórias inspiradas que podem ser divididas em dois grandes grupos: as releituras completas e as obras derivadas de uma narrativa mítica. Se consideramos, por exemplo, a *Odisseia* de Homero, a releitura mais célebre é *Ulisses* do irlandês James Joyce (1980), complexo romance que se passa em 1904, na Irlanda, nos anos que precederam a Primeira Guerra Mundial. Assim como o livro de Rick Riordan, *O mar de monstros* (2009), em que a versão moderna e juvenil de um filho de Poseidon, Percy Jackson, parte em busca do Velocino de Ouro, presente no mito dos Argonautas (2021), mas que mescla elementos da *Odisseia*. Nesse caso, não há a complexidade de Joyce (1980), que necessita de um leitor literário maduro, porém o amálgama de duas epopeias clássicas faz com que não seja tão perceptível a história do Ulisses de Homero.

Em geral, narrativas inspiradas funcionam melhor quando o educando já conhece minimamente o mito original, sendo mais aconselhada para um momento de expansão do letramento mítico. Todavia, a ampliação de narrativas é uma tradição no que se refere as obras de Homero, como nos dão testemunho o teatro antigo, visto que as epopeias são a grande fonte de inspiração das tragédias gregas. Um exemplo direto de expansão dos temas míticos da *Odisseia* é o drama satírico *O cíclope* de Eurípedes (408 a.C.), obra ainda não publicada para o grande público que foi traduzida por Rodrigues (2016) em sua dissertação. Na peça, Ulisses e seus companheiros chegam à ilha de Polifemo e encontram Sileno e o coro de sátiros, escravizados pelo cíclope, em eventos que precedem a morte do monstro como nos aparece no canto IV da epopeia homérica.

Outras duas ampliações podem ser interessantes na medida em que exploram o universo feminino: a Circe, de Madeline Miller (2020) e a Penélope, de Margaret Atwood (2020). Evidentemente, essas personagens têm sua condição feminina alinhada a posição da mulher na sociedade grega e tratadas, à primeira vista, sem grande profundidade por Homero. Logo, narrativas como essas, desde que o educando possua um conhecimento prévio da épica clássica,

5 Canção presente no especial de exibido pela Rede Globo em 1982 por ocasião dos 100 anos de Monteiro Lobato e para promover o LP “Pirlimpimpim”.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

podem problematizar questões interessantes visto que se tratam de autoras modernas pensando mulheres míticas do século VIII a.C.

A fim de ilustrar as questões de curadoria do texto mítico abordados nessa seção, o material didático da Prefeitura do Rio de Janeiro do ano de 2010 nos fornece um bom estudo de caso. A segunda unidade da apostila de julho daquele ano, cujo tema era a cultura indígena, dedica-se ao mito um bom texto introdutório do gênero feito por Betty Minddlin no livro *O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros* (2001), no qual salienta que os mitos dos povos originários foram registrados pelos primeiros cronistas e viajantes e, depois, por antropólogos. Mas no texto seguinte, em que a antropóloga narra como “A humanidade desce a terra”, um dos homens do céu, a fim de caçar um tatu, cavou tanto que caiu na terra após ver o animal “descer como um avião” (MINDLIN *apud* RIO DE JANEIRO, 2010).

Nessa conjuntura, temos um mito que está em todo material didático da rede de ensino, uma compilação de um mito no qual não é demonstrada a qual nação indígena pertence, se há outra versão desse mito, informações sobre o ambiente em que essa narrativa tradicional circulava, entre outras questões. A interpretação é centrada nos elementos narrativos, coesivos e chega até a questionar o leitor sobre o significado da expressão “descer como um avião” (RIO DE JANEIRO, 2010). Justamente, nossa crítica à compilação reside nessa escolha textual: que indígena, que *kubenkra* ou filho do homem como aparece no texto, diria que o tatu caiu como um avião se esse objeto não é comum em sua cultura? Sabemos que o uso da expressão, na voz do narrador, é um símile fácil para o público em geral, mas revela o local de fala do compilador: uma pessoa da cidade e não das matas. Por conseguinte, não problematizar essa escolha, não dar ao docente a opção de outros textos como em uma bibliografia recomendada ao final do módulo, ou textos de suporte, acabam por proporcionar em letramento mítico deficitário.

Em suma, o letramento mítico em sala de aula concebe tais textos como ecos do autor mítico e não necessariamente excludentes, mas que dependendo da história podem ser instâncias complementares e imprescindíveis para uma completa apreciação crítica. Uma obra mítica compilada é essencial para o aprofundamento docente sobre o mito; a adaptação, o caminho aconselhável para a fruição do aluno e, a narrativa inspirada, uma expansão do letramento mítico.

2.5 Mito e oralidade

A última premissa para um letramento mítico é justamente resgatar o caráter oral do mito. No âmbito do letramento literário, do qual o mítico faz parte, as “práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na *mescla* de canais orais/letrados.” (STREET, 2014, p. 168). Dessa forma, não acreditamos na dicotomia entre fala e

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

escrita, mas que se tratam de instâncias complementares e que coexistem no letramento literário mítico. Por conseguinte, são as formas de representação da realidade existentes na literatura, dentre as quais as representações míticas, que “[...] projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo.” (COLOMER, 2007, p. 26-27).

A professora Teresa Colomer, na obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), cita um comentário de Jerome Bruner (1986) que concilia o modelo exemplar do qual falamos anteriormente e a importância da oralidade na leitura literária:

O que importa é que as vidas não servem como modelos. Só as histórias servem. E é duro construir histórias nas quais viver. Só podemos viver nas histórias que lemos ou ouvimos. Vivemos nossas próprias vidas através de textos. Podem ser textos lidos, contados, experimentados eletronicamente, ou podem chegar até nós, como os murmúrios da nossa mãe dizendo-nos o que as convenções exigem. (BRUNER *apud* COLOMER, 2007, p. 28)

Esse trecho chama atenção não só para o caráter exemplar, mas também para a narrativa contada a partir da tenra imagem do letramento familiar empreendido pela figura materna. A escritora Ana Maria Machado (2002), ao falar da forma de apresentar a mitologia para o público jovem igualmente alude à importância da família no processo ao aconselhar que “[...] não custa nada dar quinze minutos a um filho, para compartilhar um tesouro humano – a criança ou adolescente merecem atenção de qualidade. Basta ler e conversar juntos.” (Machado, 2002, p. 33). A questão que se sobressai é porque não utilizar essa estratégia no letramento literário no ambiente escolar e, especificamente, no que chamamos de letramento mítico?

Considerações Finais

Assim, ratificamos a necessidade de letramento mítico que resgate uma oralidade a serviço da escrita. O intuito é não cair na prática comum de usar a representação oral da materialidade da escrita como forma de organizar as relações sociais em sala de aula. Não é simplesmente apontar o que precisa ser lido, qual página, parágrafo e procedimentos de coesão, tópicos frasais, nem tampouco tomar a leitura nos moldes de uma arguição. O que pretendemos é que o professor dos Anos Finais adote, em relação ao letramento mítico, a “contação de histórias” como ato social e coletivo que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva. Por isso, assim como rapsodos a cantar Homero, possa o docente performar o mito a fim de proporcionar um momento único de conexão com o educando, como um inspirado a receber da Memória as narrativas míticas.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

Referências

ANDRÉ, A. O mundo da pólis: reflexões a partir do modelo ateniense e da crise no território políade no século IV a.C.. *Romanitas* – Revista de Estudos Grecolatinos: Vitória, n. 7, p. 29-48, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/14518/10212>. Acesso em: 22 mai. 2023.

APOLODORO. *Biblioteca mitológica*. 4. ed. Madri, Espanha: Akal/Clásica, 2017. Edição de José Calderón Felices.

APOLÔNIO DE RODES. *Argonáuticas*. São Paulo: Perspectiva, 2021. Organização, tradução e notas Fernando Rodrigues Junior.

ATWOOD, M. *A odisseia de Penélope*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

BÍBLIA. Gênesis. In: *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer CP/CNE 05/97, sobre formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPBELL, J. *O Heryi De Mil Faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

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

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

- FEIJÓ, M. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. São Paulo: Ática, 2012.
- GAIMAN, N. *Mitologia nórdica*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- GRIMAL, P. *Mitologia grega*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- HÉRCULES. Direção de John Musker, Ron Clements. Produção de Alice Dewey, Ron Clements, John Musker. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1997. (92 min.), DVD.
- HOMERO. *Odisseia, v.1: Telemaqueia*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.
- HOMERO. *Odisseia, v.2: Regresso*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.
- JOYCE, J. *Ulisses*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Tradução Antônio Houaiss.
- KNIGHT, S. *Apresentação*. In: SQUIRE, C., *Mitos e lendas celtas: Rei Artur, deuses britânicos, deuses gaélicos e toda a tradição dos druidas*. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2003.
- KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. E-book Kindle.
- LACERDA, Rodrigo. Apresentação. In: HAWTHORNE, Nathaniel. *Mitos Gregos: histórias extraordinárias de heróis, deuses e monstros para jovens leitores*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 7-12.
- MACHADO, A. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, B. Como é a mitologia polinésia? *O grande livro das mitologias*, São Paulo, v. 1, p. 70-71, 2018.
- MANGUEL, A. *Iliada e Odisseia de Homero*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. Tradução de Pedro Maia.
- MINDLIN, B. A humanidade desce à terra. In: RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro. Coordenadoria de Educação. *II Caderno de Apoio Pedagógico: língua portuguesa - 6º ano*. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Educação, 2010. Sem paginação.
- MINDLIN, B. Apresentação. In: RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro. Coordenadoria de Educação. *II Caderno de Apoio Pedagógico: língua portuguesa - 6º ano*. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Educação, 2010. Sem paginação.
- MILLER, M. *Circe*. São Paulo: Planeta, 2019.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

ORTEGA, D. *Os doze trabalhos de Hércules*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2018. Adaptação de Denise Ortega da obra de Monteiro Lobato.

PAIVA, A. (org.). *Literatura: saberes em movimento*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

PATSIAS, C. *Meus primeiros mitos: Atena*. São Paulo: VR Editora, 2022.

PLATÃO. *Ἰωβ = Hon. Μενέξενοϋ = Menexeno/ Platzo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: ed.ufpa, 2020.

PRANDI, R. *Mitologia dos orixós*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMALHO, Z. *Os doze trabalhos de Hércules*. YouTube, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lSgENkdBw9E>. Acesso em: 17 jun. 2023.

RIORDAN, R. *O mar de monstros: Percy Jackson e os Olimpianos - livro dois*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009. Tradução Ricardo Gouveia.

RIOS, R. *Heryis e suas jornadas: 10 contos mitológicos*. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

RODRIGUES, G. *O ciclope de Eurípides: estudo e tradução*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAHLINS, M. *Ilhas de Histryia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

STREET, B. *Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Multimodalidade. In: FRADE, I.C.A.S.; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs) *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 16 nov. de 2023.

TRINDADE, H. *Integralismo: o fascismo brasileiro da década de 30*. São Paulo: Difel, 1974.



Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)
V. 13 - N. 32- Julho-Dezembro de 2024 - ISSN 2316-9303

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740

VIEIRA, J. A.; FERRAZ, J. A. Percursos e avanços do texto multimodal: novas perspectivas na contemporaneidade. *Discursos Contemporâneos em Estudo*, Brasília, v. 1, n. 1, 2012

Recebido em 12 de junho de 2024

Aceito em 23 de outubro de 2024



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.