UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PPGLE

VINÍCIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO

LEITORES CEGOS EM DIÁLOGO COM O MITO DE TESEU: RECEPÇÃO CLÁSSICA, FORMAÇÃO LITERÁRIA E RESSIGNIFICAÇÃO

CAMPINA GRANDE – PB

2026

VINÍCIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO

LEITORES CEGOS EM DIÁLOGO COM O MITO DE TESEU: RECEPÇÃO CLÁSSICA, FORMAÇÃO LITERÁRIA E RESSIGNIFICAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.
Orientadora: Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas.

CAMPINA GRANDE – PB

2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

M777l Montenegro, Vinícius Ryan de Sousa.
Leitores cegos em diálogo com o mito de Teseu: recepção clássica, formação literária e ressignificação / Vinícius Ryan de Sousa Montenegro. – 2026.
216 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.
"Orientação: Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas".
Referências.

1. Educação literária. 2. Pessoas com Deficiência Visual. 3. Teseu. 4. Acessibilidade. I. Caldas, Viviane Moraes de. II. Título.

UFCG/BC CDU 808(043.3)
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

VINÍCIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO

LEITORES CEGOS EM DIÁLOGO COM O MITO DE TESEU: RECEPÇÃO CLÁSSICA, FORMAÇÃO LITERÁRIA E RESSIGNIFICAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.
Orientadora: Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas

Dissertação aprovada em 2 de setembro de 2026

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
TASSIA TAVARES DE OLIVEIRA
Data: 04/09/2026 15:21:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Tassia Tavares de Oliveira (PPGLE/UFCG)

(Presidente da Banca)

gov.br Documento assinado digitalmente
VIVIANE MORAES DE CALDAS
Data: 02/09/2026 21:21:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas (PPGLE/UFCG)

(Orientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSILENE PINHEIRO MARIZ
Data: 04/09/2026 14:32:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (PPGLE/UFCG)

(Examinadora titular interna)

gov.br Documento assinado digitalmente
KATIA TEONIA COSTA DE AZEVEDO
Data: 04/09/2026 11:51:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Katia Teonia Costa de Azevedo (PROFLETRAS/UFRJ)

(Examinadora titular externa)

Profa. Dra. Alyere da Silva Farias (PPGL/UFPB)

(Suplente)

Este trabalho é dedicado ao meu pai, Alberto Vinicius Montenegro Belo, que me desafia diariamente sobre o real sentido de ver.

AGRADECIMENTOS

Sempre imaginei que agradecimentos potentes precisassem ser sucintos. Existe elegância no silêncio, na palavra não dita. Os grandes dissertam com maestria e, não raro, gabam-se de sua sintaxe esdrúxula. Renego qualquer ambição de ser igual aos grandes.

A tentativa de sumarizar os acontecimentos e os afetos de dois anos é ambiciosa, mas tal empreitada é necessária não pelos fatos em si, e sim pelas pessoas que me acompanharam. Sou imensamente grato à minha família, pináculo da minha vida. Todas as noites, no silêncio das memórias, visualizo as feições de quem mais amo. Saibam que vocês me impulsionam a ser um homem melhor.

Não poderia esquecer dos meus amigos. Conheci pessoas maravilhosas nos últimos anos, profissionais íntegros e companheiros que merecem o mundo. Eu espero poder presenciar as grandes conquistas de suas vidas.

Sou igualmente grato à minha orientadora, professora Viviane Moraes de Caldas, pelas palavras de sabedoria que tornaram esta dissertação possível. Também foram preciosas as contribuições das professoras Katia Teonia Costa de Azevedo e Josilene Pinheiro-Mariz, que tanto ajudam com meu aperfeiçoamento profissional.

Agradeço ao apoio do LABLIBRAS e da FAPESQ - PB, imprescindível para garantir a dedicação integral à pesquisa.

Sou grato pelos profissionais da saúde de Campina Grande, fundamentais no momento em que fui internado pela primeira vez. Vocês demonstram, dia após dia, por que a saúde pública de qualidade deve ser defendida.

Em meu coração, persiste até hoje o carinho dos leitores do Instituto dos Cegos de Campina Grande e do professor Rodolfo, que me acolheram com ternura e permitiram o desenvolvimento desta pesquisa. Sou profundamente grato por tê-los conhecido. Durante as leituras do mito de Teseu, soube, à semelhança da magia das grandes histórias, que havia feito a escolha profissional correta. Vocês merecem tudo de bom que este mundo tem a oferecer. Procurei eternizá-los em palavras ao longo da escrita desta dissertação.

Por fim, agradeço às pessoas e aos projetos que se foram. Dediquei meu coração, paralelamente a esta pesquisa, a uma ideia que durou quase três anos para, no fim, compreender que somos castelos de areia para algumas pessoas. Ainda assim, os desencontros ajudam a orientar nossa bússola moral. Sou grato pelas inconstâncias.

A plenitude, a reunião, que é repouso e dita, concordância com o mundo, nos esperam ao fim do labirinto da solidão.

Octavio Paz

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS 12
2 A MITOLOGIA GRECO-ROMANA COMO FORÇA POTENCIALIZADORA DA EDUCAÇÃO 17
2.1 A importância da mitologia e a exemplaridade dos modelos míticos 17
2.2 O arquétipo do herói e a jornada de Teseu 27
2.3 O labirinto como berço do renascimento para o sujeito aprendiz 43
3 RECEPÇÃO E FORMAÇÃO LITERÁRIA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS LEITORES 51
3.1 A experiência estética do sujeito leitor, a recepção clássica e o ensino de literatura 51
3.2 Uma educação literária voltada para pessoas com deficiência visual 64
3.3 A condição labiríntica para a formação leitora 71
4 O PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA JORNADA 89
4.1 Caracterização e categorias de análise da pesquisa 89
4.2 O Instituto dos Cegos de Campina Grande 91
4.3 Descrição dos participantes e o primeiro contato com eles 94
4.4 Planejamento e execução da pesquisa-ação 96
5 A JORNADA DE TESEU EM CONTATO COM OS SABERES DOS LEITORES DO ICENO 104
5.1 O acesso à literatura e as práticas leitoras dos participantes 105
5.2 O mito é contado por meio de enigmas 122
5.3 A problematização do herói e o movimento labiríntico de leitura 133
5.4 O monstro, a exclusão e o heroísmo que busca se conectar com opositores 141
CONSIDERAÇÕES FINAIS 162
REFERÊNCIAS 167
APÊNDICES 173
ANEXOS 213

RESUMO

A mitologia representa a manifestação do simbolismo arquetípico da humanidade. Em face de sua riqueza temática, diversas narrativas foram perpetuadas, cujos protagonistas, devido aos feitos extraordinários, receberam a alcunha de heróis. Embora tais histórias estejam profundamente associadas ao processo de amadurecimento humano e à exemplaridade das virtudes clássicas, nem todas possuem acessibilidade para os leitores com deficiência, o que inviabiliza o desenvolvimento de uma educação capaz de englobar, no processo educativo, as singularidades dos aprendizes. Posto isso, esta pesquisa apresenta a seguinte questão-problema: como a recepção do mito de Teseu pode contribuir para a formação de leitores com deficiência visual? Feito esse questionamento, temos como objetivo geral: analisar como a recepção do mito de Teseu contribui para a formação de leitores com deficiência visual do Instituto dos Cegos de Campina Grande. Nossos objetivos específicos são: a) mostrar como a mitologia greco-romana permanece atual para uma prática educativa que preza pelo desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes; b) demonstrar o paralelo existente entre a jornada de Teseu no labirinto e o desenvolvimento da formação leitora em contato com textos literários; c) avaliar como a leitura do mito de Teseu pode ser relevante considerando os desafios para se pensar a educação inclusiva da literatura. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação, além disso, preza por uma abordagem qualitativa em relação à análise dos dados, os quais foram coletados ao longo das seguintes etapas: seleção dos participantes e entrevista com 10 (dez) alunos do Instituto dos Cegos de Campina Grande; experiência de leitura coletiva realizada durante quatro intervenções com os participantes da pesquisa, tendo como base o mito de Teseu adaptado para audiolivro. A abordagem teórica está ancorada nos estudos da Estética da Recepção, com as contribuições de Martindale (1993; 2006), Jauss (1994) e Iser (1979; 1996); nas reflexões sobre o simbolismo dos mitos e do arquétipo heroico de Brandão (2015a; 2015b), Campbell (2007), Eliade (2018; 2019) e Rank (2015); nas pesquisas a respeito da educação literária e do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual de Ormelezi (2000), Preto (2009), Silva (2014), Petit (2008) e Bajour (2012). Os resultados revelam um crescente interesse por parte dos participantes em narrativas mitológicas, fato justificado tanto pelos enigmas do mito quanto pela possibilidade de mobilizar saberes do mundo cotidiano para a interpretação dos feitos heroicos. Conclui-se que os mitos, ao narrarem gestos localizados *in illo tempore*, estimulam o encantamento, a percepção crítica e a atualização contextual dos embates míticos por intermédio dos leitores, o que demonstra a importância e a necessidade de buscar, continuadamente, formas de acessibilidade literária.
Palavras-chave: Acessibilidade; Educação literária; Mitologia; Pessoas com deficiência visual; Teseu.

ABSTRACT

Mythology represents the expression of humanity's archetypal symbolism. Given its thematic richness, numerous narratives have been passed down through time, whose protagonists, due to their extraordinary deeds, came to be known as heroes. Although such stories are deeply tied to the process of human maturation and the embodiment of classical virtues, not all are accessible to readers with disabilities, which hinders the development of an education that can fully incorporate the unique characteristics of learners into the teaching and learning process. Against this background, this study poses the following research question: how can the reception of the myth of Theseus contribute to the development of readers with visual impairments? From this question, the general objective is defined as "to analyse how the reception of the myth of Theseus contributes to the formation of readers with visual impairments at the Institute for the Blind of Campina Grande". The specific objectives are: a) to show how Greco-Roman mythology remains relevant to an educational practice focused on developing learners' full potential; b) to demonstrate the parallel between Theseus's journey into the labyrinth and the development of reading skills through engagement with literary texts; c) to assess how reading the myth of Theseus can be meaningful when considering the challenges involved in promoting inclusive literary education. This work is characterized as action research and adopts a qualitative approach for data analysis. Data were collected through the following stages: selection of participants and interviews with ten students from the Institute for the Blind of Campina Grande; and a shared reading experience carried out over four sessions with the participants, using an adapted audiobook version of the myth of Theseus. The theoretical framework draws on reception aesthetics, with contributions from Martindale (1993; 2006), Jauss (1994), and Iser (1979; 1996); on reflections concerning the symbolism of myths and the heroic archetype by Brandão (2015a; 2015b), Campbell (2007), Eliade (2018; 2019), and Rank (2015); and on studies of literary education and the teaching–learning process for people with visual impairments by Ormelezi (2000), Preto (2009), Silva (2014), Petit (2008), and Bajour (2012). The results reveal a growing interest among participants in mythological narratives — a trend explained both by the enigmatic nature of the myth itself and by the opportunity to connect everyday knowledge to the interpretation of heroic deeds. It is concluded that myths, by recounting events situated in illo tempore (in primordial time), foster engagement, critical awareness, and the contextual reinterpretation of mythic struggles by readers, which highlights the importance and necessity of continuously seeking more accessible forms of literary content.

Keywords: Accessibility; Literary education; Mythology; People with visual impairments; Theseus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Entrada do Instituto dos Cegos de Campina Grande. 198
Figura 2 — Biblioteca do ICENO. 199
Figura 3 — Exemplo de material literário na biblioteca, acessível em *Braille*. 200
Figura 4 — Biblioteca infantil do ICENO. 201
Figura 5 — Livro infantil com estímulo tátil. 202
Figura 6 — Material utilizado para simular a espada de Cécrops, deixada por Egeu para Teseu. 207
Figura 7 — Dia de gravação do audiolivro. 208
Figura 8 — Réplica do Minotauro. 209
Figura 9 — Leitura do audiolivro com o auxílio do boneco do Minotauro. 210
Figura 10 — Reflexão final sobre a função do fio de Ariadne. 211
Figura 11 — Brinquedo para auxílio de leitura 212

PRIMEIRAS PALAVRAS

> "*Não adianta você ter o conhecimento e guardar pra si... tem que passar pras outras pessoas*."
>
> **Participante da pesquisa**

Sabe-se que o esforço para compreender o sentido da arte literária recebeu a contribuição de inúmeras vertentes teóricas, desde as primeiras reflexões em *A Poética*, de Aristóteles, até as correntes modernas de estudo. Conquanto não exista uma teoria geral capaz de unificar o estudo da literatura, diversos são os caminhos aptos a investigar suas singularidades. Independente da perspectiva adotada, a arte literária representa um acervo cultural cuja riqueza merece ser difundida para públicos diversos, afinal, todos possuem o direito à literatura, pois ela proporciona a humanização do homem (Cândido, 2011). Isto significa que as incontáveis fabulações criadas ao longo do tempo, por carregarem aquilo que podemos chamar, segundo as palavras de Cândido (2011), de bem e de mal, confirmam nossa humanidade porque evidenciam a esperança, a dor, a luta e os dilemas existenciais intrínsecos à vida.

Entre as temáticas abordadas nas obras literárias, a figura do herói permanece como eixo condutor de diversas histórias. Na mitologia greco-romana, por exemplo, ergue-se um panteão lendário com nomes como Prometeu, Teseu, Aquiles, Jasão e Hércules. Embora tais indivíduos sejam considerados heróis, suas jornadas oscilam entre feitos grandiosos e acontecimentos movidos pela ambiguidade da alma humana; por conseguinte, são narrativas que incitam o encanto e a reflexão sobre a vida, sendo esta entremeada pelas facetas do destino e da tragédia. Nesse raciocínio, os mitos possuem um alto teor educativo devido à capacidade de ensinar a respeito da existência com a linguagem da fantasia (Brandão, 2015a). Mais do que histórias fantásticas, as narrativas mitológicas instituem formas de enxergar as vivências humanas durante o percurso no mundo terreno.

O mito do herói, a título de exemplo, não apenas incorpora uma estrutura de enredo recorrente em inúmeras mitologias, mas também reflete as etapas do amadurecimento humano (Henderson, 2016). As histórias sobre personagens que saem do âmbito familiar para se aventurar por regiões perigosas e retornam aptos a transformar a terra natal, estão conectadas psicologicamente com a aquisição da maturidade. Os feitos heroicos, nesse sentido, podem se entrelaçar com o desenvolvimento da cosmovisão dos sujeitos, porquanto significam atitudes e emoções em diferentes contextos da vida.

Nesse raciocínio, as aventuras de Teseu oferecem uma ampla margem de estudo para compreendermos o tortuoso percurso dos heróis. Nas reflexões de Brandão (2015), o confronto contra o Minotauro simboliza a luta contra a tentação perversa, sendo o labirinto metáfora para o inconsciente do tirânico Minos, onde jaz a criatura simbólica. Teseu supera o monstro de Creta, mas seu destino é acometido por inúmeras adversidades, o que acarreta o fim trágico do herói. No plano didático, essa narrativa mitológica encanta pelos feitos grandiosos do guerreiro ateniense e, simultaneamente, convida o leitor a refletir sobre as atitudes do personagem.

De fato, apesar das proezas fascinantes do ateniense durante seu percurso no mundo terreno, sabe-se que as aventuras de Teseu, desde o seu nascimento, são marcadas pelo contato com figuras diversas. Trata-se de um herói corajoso por certo, contudo, capaz de executar atos abomináveis que muitas vezes destoam da suposta grandeza heroica, fato bem exemplificado quando o guerreiro rapta a jovem Helena. Em face da pluralidade significativa do mito, é possível desenvolver um estudo enriquecedor ao analisarmos a mobilização de saberes dos leitores em contato com os conflitos e os personagens das narrativas heroicas. Tal consideração se justifica porque é possível estabelecer uma relação mediadora entre passado e futuro, isto é, o clássico não transmite uma herança, mas é constituído pela atualização dos sentidos na contemporaneidade (Martindale, 2006).

O ponto nevrálgico é que embora refletir sobre as potencialidades da literatura — ou dos mitos em particular — seja uma tarefa importantíssima, também é igualmente necessário incentivar projetos que favoreçam a acessibilidade ao meio literário. Para garantir o pleno desenvolvimento da sociedade, fato estritamente ligado ao planejamento de estratégias que visam a integração das pessoas às produções culturais, uma educação inclusiva deve ser prioridade em qualquer planejamento docente. De fato, a responsabilidade para assegurar os direitos das pessoas com deficiência ultrapassa a esfera governamental e abrange a sociedade em seus mais variados segmentos (Brasil, 2015). Em outras palavras, é dever de cada cidadão, a depender das possibilidades de cada um, garantir a efetivação dos direitos destinados às pessoas que possuem alguma deficiência, seja física, seja mental.

Se é concebível a ideia de que a literatura possui uma função humanizadora, conforme Candido (2011), torna-se imprescindível construir caminhos para que pessoas com deficiência se sintam estimuladas a interagir com a cultura por intermédio dos outros sentidos (Preto, 2009). Ao entrarem em contato com histórias criadas e recontadas pela humanidade, a satisfação e o prazer proporcionados catalisam a aprendizagem do sujeito, pois os dilemas contidos nas narrativas podem ser assimilados ou confrontados pelas experiências de vida do aprendiz. Isto significa que, considerando a relação leitor e texto, é possível estimular o processo de

significação da obra literária; logo, temos o preenchimento das indeterminações ou “vazios” do texto pela consciência imaginativa do leitor, capacidade essa discutida por Iser (1996) considerando o ato de leitura e o efeito estético decorrente do processo mencionado. Esse modelo de fruição literária considera o leitor como agente indispensável para concretizar o significado da obra (Jauss, 1994).

Particularmente, as histórias mitológicas com enfoque na figura heroica revelam uma pluralidade de sentidos indissociáveis do processo de amadurecimento e de percepção do mundo, o que torna relevante, na fruição literária, analisar como os acontecimentos fantásticos do mito são recepcionados por sujeitos com deficiência. Acreditamos que estimular momentos de discussão literária pode ser benéfico para a educação inclusiva, de forma que o leitor seja capaz de conhecer diversas manifestações da cultura humana, sem desconsiderar o encantamento e o pensamento crítico de tal ato. Isto significa que ler, além de ser uma atividade dialética, pode contribuir com a formação leitora, não necessariamente seguindo o modelo tradicional de ensino, mas justamente por incentivar a reflexão, a sensibilidade e o confronto com a complexidade da vida humana. Esse raciocínio gera a seguinte questão-problema da presente pesquisa: como a recepção do mito de Teseu pode contribuir para a formação de leitores com deficiência visual? Posto isso, nosso objetivo geral é analisar como a recepção do mito de Teseu contribui para a formação de leitores com deficiência visual do Instituto dos Cegos de Campina Grande. No tocante aos objetivos específicos, temos: a) mostrar como a mitologia greco-romana permanece atual para uma prática educativa que preza pelo desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes; b) demonstrar o paralelo existente entre a jornada de Teseu no labirinto e o desenvolvimento da formação leitora em contato com textos literários; e c) avaliar como a leitura do mito de Teseu pode ser relevante considerando os desafios para se pensar a educação inclusiva da literatura.

A justificativa norteadora desta pesquisa resulta do fato que o esforço para se pensar a acessibilidade aos mitos e o ensino para pessoas com deficiência visual ainda é escasso quando comparado com outros projetos voltados para o estudo da literatura com foco no público vidente. Portanto, desenvolver esta pesquisa, além de centralizar as pessoas com deficiência visual como sujeitos ativos na educação literária, busca incentivar outras iniciativas relativas à aprendizagem dos leitores cegos em contato com narrativas mitológicas.

Ademais, salientamos a necessidade de tornar visível o trabalho construído ao longo dos anos pelo Instituto dos Cegos de Campina Grande, local onde foi desenvolvida a pesquisa. A instituição, fundada em 1952, desenvolveu, ao longo dos anos, atividades variadas para se pensar a inclusão das pessoas com deficiência visual nos mais variados âmbitos sociais. Apesar

da contribuição inquestionável para a educação inclusiva, a visibilidade dos feitos dessa entidade ainda é pouco conhecida pelos cidadãos. Com isso, realizar esta pesquisa não apenas fomenta a produção de um material literário adaptado para as necessidades dos participantes do projeto, como também possibilita o conhecimento sobre as atividades do instituto, instituição histórica de Campina Grande.

Além dos pontos mencionados anteriormente, ressalta-se a possibilidade de disseminar a riqueza simbólica dos mitos para um público historicamente marginalizado. Nesse sentido, o arquétipo do herói, ser em perpétua transformação, revela-se como figura notável por incorporar a capacidade humana de superar adversidades, o que justifica as inúmeras encarnações dessa figura nos mitos ocidentais e orientais. Posto isso, o contato dos leitores com os feitos grandiosos e, muitas vezes, dúbios dos heróis, pode funcionar como uma poderosa ferramenta reflexiva, porquanto instiga o exercício da nossa humanidade em um contexto de interação coletiva, de forma que valores, percepções e sentimentos possam ser compartilhados. Isso reafirma nosso pressuposto de que ler, além de constituir uma forma de fruição, permite o desenvolvimento de processos formativos, estes aliados ao desenvolvimento crítico e subjetivo dos leitores.

Pesquisas cujo enfoque evidenciam o ensino de literatura para deficientes visuais e o processo de aprendizagem desses sujeitos cresceram consideravelmente no início do século XXI. É possível citar Preto (2009), Souza e Batista (2008), Silva (2014), Regis (2009) e Ormelezi (2000) que fornecem contribuições significativas para pensarmos a educação de pessoas cegas ou com baixa visão. Ainda que o aporte teórico mencionado seja relevante, reflexões relativas ao ensino de mitologia associado ao poder expansivo das mídias digitais, considerando a educação inclusiva, continuam escassas. Dito isso, acreditamos que esta dissertação, além de permitir a acessibilidade ao universo da mitologia greco-romana para o público com deficiência visual, contribui também para demonstrar como os conflitos míticos são pertinentes na educação inclusiva, estimulando o encantamento e a criticidade dos leitores.

Esta pesquisa se fundamenta nas contribuições de Iser (1979; 1996), Jauss (1994) e Martindale (1993; 2006), que auxiliam no tocante ao entendimento da relação dialética entre o leitor e o texto, bem como da recepção clássica dos textos; Campbell (2007), Brandão (2015), Vernant (2006) e Kothe (2000) constroem um panorama teórico capaz de conceituar o significado da figura heroica e a sua importância nas histórias mitológicas; Rouxel e Langlade (2013) e Bajour (2012) trazem reflexões cruciais sobre a importância da subjetividade leitora e da mediação literária em sala de aula; Ormelezi (2000), Silva (2014), Preto (2009) e Canejo

(2018) contribuem com experiências educativas e perspectivas teóricas voltadas para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual.

Feitas essas considerações, salienta-se que a pesquisa se divide em mais 3 capítulos subsequentes. O capítulo 2 discorre a respeito da fundamentação teórica responsável por sustentar esta pesquisa. A referida seção traz, portanto, considerações sobre o poder significativo dos mitos, do simbolismo do herói, da jornada de Teseu e do potencial educativo do labirinto. Tais considerações alinham a pertinência dos mitos como narrativas exemplares e a possibilidade de encantamento dos leitores diante dos conflitos míticos, cujos temas se diversificam em representações de coragem, de amor e de fantasia.

O capítulo 3 disserta a respeito da relação do sujeito leitor com o texto literário. Partimos, inicialmente, de apontamentos relativos ao contexto clássico, em que as obras forneciam modelos de pertencimento ao grupo. Também discutimos o impacto positivo da leitura como espaço de formação identitária e de inclusão social, o que resulta em reflexões relativas à possibilidade de considerar o movimento de leitura como ato de andança pelos labirintos da ficção.

O capítulo 4 engloba a caracterização da pesquisa, a descrição do local onde foi realizado este trabalho e dos participantes escolhidos, bem como explicações sobre o processo de adaptação do mito de Teseu para audiolivro. Dessa forma, reunimos descrições sobre o enquadramento da pesquisa, a abordagem utilizada, os participantes do projeto e o processo de coleta de dados na instituição escolhida para a realização do presente trabalho, isto é, o Instituto dos Cegos de Campina Grande.

O capítulo 5 aborda o desenvolvimento central da pesquisa, reunindo as reflexões a respeito das aulas ministradas e da recepção dos participantes em contato com o mito de Teseu. Esse capítulo possibilita a análise dos dados coletados, cujos resultados foram indispensáveis para alcançar os objetivos propostos. Por fim, temos as considerações finais, que reúnem as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

2 A MITOLOGIA GRECO-ROMANA COMO FORÇA POTENCIALIZADORA DA EDUCAÇÃO

> "*(...) a mitologia é como um conto... vai despertar nosso lado lúdico nosso lado de contador de histórias que ele pode contar uma história verídica ou fictícia*."
>
> **Participante da pesquisa**

Esta seção tem como objetivo apresentar parte do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, ancorado nos estudos sobre o potencial simbólico da mitologia, o mito heroico e a função simbólica do labirinto na narrativa de Teseu. Tais fundamentos são mobilizados de forma a evidenciar a mitologia como via de acesso ao universo das potências sobrenaturais e das ações exemplares, o que não apenas favorece o encantamento dos leitores, mas também possibilita compreender as provações heroicas como aliadas do processo de desenvolvimento humano.

2.1 A importância da mitologia e a exemplaridade dos modelos míticos

Refletir sobre a mitologia impõe a necessidade de enxergar as narrativas míticas, antes de tudo, como representações coletivas, uma vez que, mostrando-nos como algo foi criado, elas falam de gestos, ações e transformações, como algo passou a ser no mundo, sendo, portanto, a palavra "revelada" (Brandão, 2015a, p. 38). Nesse raciocínio, o mito configura uma cosmovisão; todavia, sua condição de existência não está atrelada ao passado, pois os símbolos[1] tradicionalmente erigidos pelas narrativas mitológicas[2] permanecem renascendo ao longo do tempo, bem como encantando novas gerações.

De antemão, é importante ressaltar que o mito, diferentemente da concepção hodierna, não configura uma história "mentirosa". Essas narrativas revelam modos de comportamento

1 Os termos "símbolos" e "simbólico" serão utilizados neste trabalho considerando o potencial dos mitos de englobarem símbolos, cuja semântica não segue um fluxo linear, pois eles não podem simplesmente ser decodificados por completo, como afirma Durand (2012, p. 357). Nesse caso, segundo o autor, os símbolos são motivados (diferentemente dos signos), são variações de arquétipos e decorrem do processo de significação humana por intermédio do imaginário, grande acervo de imagens coletivas. Ressaltamos, contudo, que este trabalho não busca dissertar a respeito da estrutura ou orientação geral dos símbolos, mas compreender, de forma pontual, a motivação de arquétipos específicos considerando os objetivos da pesquisa.

2 Seguimos a classificação de Pierre Grimal ao compreender a mitologia clássica como um sistema que não é simples nem coerente, logo, trata-se de uma gama de narrativas fabulosas de todas as espécies e de todas as épocas (Grimal, 2005, p. 34). Esse raciocínio não induz a classificação de qualquer história como "mito"; na verdade, mostra-nos a longa tradição dos mitos clássicos, que possuem origens helênicas e algumas relativas aos povos indo-europeus, posteriormente incorporadas e adaptadas pela cultura romana.

humano, seja pelo exemplo dos heróis civilizadores, seja pelas atitudes dos seres divinos (Eliade, 2019, p. 9). Tratando-se de histórias que comportam a transformação do mundo e instituem formas de compreender a realidade, os mitos se diversificam em temáticas variadas, cada qual relacionada a variados símbolos.

A priori, podemos identificar a palavra grega *mythos*, cuja estrutura etimológica nos conduz aos seguintes significados: narração, contar, fábula ou história. O termo, porém, ultrapassa os limites de uma simples ficção ou entretenimento, pois, como bem menciona Brandão (2015a, p. 37), é um relato do tempo mítico com a intervenção de seres sobrenaturais. Eliade aprofunda a referida presença de seres sobrenaturais quando discute as noções de narração e de imitação: "*Imitando* os atos exemplares de um deus ou de um herói mítico, ou simplesmente *narrando-lhes* as aventuras, o homem das sociedades arcaicas destaca-se do tempo profano e adere magnificentemente ao Grande Tempo, ao tempo sagrado" (Eliade, 2019, pp. 15-16, grifos do autor). Trata-se, com base na percepção de ambos os autores, de uma ótica sagrada da realidade, intimamente relacionada à intervenção de seres sobrenaturais no mundo. O ponto fulcral a ser destacado reside na possibilidade de imitar e narrar os feitos dessas potências divinas como forma de alcançar o tempo sagrado[3], que difere do tempo profano. Desse modo, partimos do princípio de que narrar é uma forma privilegiada para compreender existências alternativas, o que não necessariamente implica concepções de ordem religiosa ou mística. As noções de Eliade (2019), por mais que estejam correlacionadas ao domínio sagrado, tornam-se úteis porque acentuam uma cosmovisão cuja essência não reduz a existência humana ao fatalismo existencial, afinal, as grandes histórias, modeladas no decorrer das eras, mostram possibilidades de renovação. Dito isso, a mitologia rompe a pura perspectiva linear do tempo, uma vez que conhecer o passado renova o presente, fato justificado porque as ações míticas, caso analisadas com criticidade, revelam experiências, no mínimo, basilares da vida.

Com base nessas noções, reafirma-se o fato de que o mito está atrelado a uma forma de fabulação, uma ótica de mundo sagrada, porquanto seu enredo engloba os feitos e as ações primordiais, isto é, aquelas que dão origem a uma teogonia ou a uma cosmogonia. Mais do que isso, os mitos estão intrinsecamente conectados aos feitos tidos como exemplares, que prescrevem formas de comportamento, advertem sobre a moralidade e alicerçam os fundamentos culturais de uma dada sociedade. Sob a ótica da narrativa mitológica, podemos confrontar, para demonstrar sua multiplicidade semântica, gestos de

3 Na concepção de Eliade (2019), vivemos em um tempo profano, isto é, cronológico, que necessita de constante regeneração. Os mitos, por isso, auxiliam os humanos a abolir simbolicamente o tempo mundano por meio da imitação das ações divinas (localizados no tempo sagrado, *in illo tempore*), daí a função sagrada dessas narrativas.

desobediência/impetuosidade que, nos mitos de Faetonte e de Ícaro, por exemplo, ocasionam a morte dos garotos; esperança, representada com o roubo do fogo divino por Prometeu, pois, apesar de causar o aprisionamento do titã no Cáucaso, também gera o florescimento intelectual da humanidade; possibilidade de redenção quando, após matar sua família e filhos pela influência de Hera, Héracles deve superar os perigos dos doze trabalhos.

No contexto da civilização greco-romana, base do mundo ocidental, as vozes dos poetas ganham notável relevância justamente por permitir o contato entre o mundo dos homens e dos deuses (Vernant, 2006, p. 15); consequentemente, de acordo com Vernant (2006), podemos deduzir que em decorrência das narrativas orais, os poetas possibilitam o conhecimento[4] sobre o mundo divino e sobre as práticas ritualísticas que compõem as bases identitárias de determinada sociedade. Desse modo, o mito se torna o acesso a outro mundo, o mundo das potências sobrenaturais, onde a humanidade encontra modelos divinos que confirmam e orientam sua existência (Eliade, 2018, p. 89), uma vez que as ações basilares e primordiais foram criadas pelos deuses e pelos heróis civilizadores. Sendo a narrativa mitológica exemplar[5], seus personagens, ações e enredos instituem formas de compreensão da realidade, as quais conduzem as interações com o divino e modelam as experiências humanas, influenciando os rituais, a organização das sociedades e a própria relação do homem com o tempo. Sendo assim, duas perspectivas complementares são acentuadas, tanto por Vernant (2006) quanto por Eliade (2018): a mitologia é uma forma de conhecimento e seus elementos são capazes de exemplificar algo sobre a existência das pessoas. Consideramos, portanto, tais apontamentos ainda relevantes na contemporaneidade porque ampliam o senso de coletividade humana, isto é, existem existências eternizadas nas narrativas que não precisam, por si só, dizer como os sujeitos devem viver. Sua importância está no potencial de revelar algo sobre as vivências das pessoas, permeadas pela esperança, pelo medo, pelo conflito, entre outros sentimentos.

---

4 Discute-se, neste momento, a função dos poetas enquanto indivíduos capazes de narrar a respeito dos deuses, dos heróis e, no geral, do mundo das potências sobrenaturais, tornando essas histórias acessíveis para a população de uma dada sociedade (formação da memória coletiva e das práticas ritualísticas). Essa função, contudo, pode ser problematizada à luz do pensamento de outros filósofos. Para esclarecer alguns posicionamentos, por questões de aprofundamento teórico, observemos duas perspectivas clássicas: Platão, em *A República* (2025), considera os poetas enganadores, uma vez que estes apenas representam simulacros da realidade e, consequentemente, desvirtuam as pessoas com representações falsas e distorcidas do mundo dos deuses. Aristóteles, em *Da arte poética* (2019), discorre sobre os gêneros poéticos e atribui à tragédia um estatuto superior, pois, ainda que seja uma imitação das ações nobres, deve suscitar temor e piedade, além de promover a purificação do espectador, isto é, a liberação dos sentimentos por meio da catarse.

5 A tese de Caldas (2018) analisa algumas noções que justificam a organização do mundo grego pelos mitos, tais como memória, conservação e comunicação do saber. De acordo com o raciocínio da autora, uma de suas funções é "[...] servir ao homem como modelo exemplar de todos os seus atos" (Caldas, 2018, p. 78), aspecto intrinsecamente relacionado à compreensão dos mitos como uma espécie de memória coletiva da humanidade, capaz tanto de entreter quanto de rememorar as ações primordiais que estruturam as experiências humanas.

Não podemos desconsiderar o mito, bem como a mitologia greco-romana, de sua esfera sagrada, uma vez que ele, apesar de conter traços de uma ficção motivada, repercute imagens associadas à tradição lendária grega. Na esteira da compreensão de Vernant (2006, p. 26), estudar o mito permite a "[...] apreciação das grandes forças que, em suas relações mútuas, em seu justo equilíbrio, dominam o mundo — o natural e o sobrenatural —, os homens, a sociedade, fazendo-os ser o que devem ser". Para além da sacralidade, as narrativas míticas, como destrincha Vernant (2006), estão plenamente associadas aos modelos hierárquicos que compõem a relação do homem com o divino, sendo, por isso, dignas de estudo pelo inesgotável saber e pela capacidade de comunicar a herança do conhecimento humano.

Embora reconheçamos os mitos como formas de revelação[6] do mundo divino para os mortais, é importante mencionar que, antes de visualizarmos estruturas hierárquicas bem definidas no tocante à relação dos seres míticos, a mitologia grega, pelo menos antes de ser escrita, vive de suas variantes[7]; logo, aflora e se expande por meio da oralidade. Brandão (2015a, pp. 193-194) associa a primeira tentativa de estruturar os mitologemas ao poeta Hesíodo, este profundamente movido por ideais de justiça que contrariavam a aristocracia opressora do tempo. Mais do que obras escritas, *Teogonia* e *Trabalhos e Dias*[8] representam o intuito de instituir ordem e ética a um organismo vivo, isto é, a mitologia, sem ignorar a contribuição da memória — Musas[9] — para permitir o ato narrativo, rememorando a vivacidade dos mitologemas e o potencial destes para regular a vida dos homens. A memória se torna valorosa porque lembrar-se do que ocorreu permite ao mundo continuar existindo pelos modelos míticos, daí a relevância das Musas (e dos mitos) para as artes e para as sociedades: estabelecem um elo entre o passado e o presente, inspirando a criatividade e imortalizando os gestos lendários dos deuses e dos heróis.

---

6 Esse tipo de revelação não segue, como bem discute Caldas (2018, p. 75), a lógica monoteísta de religião, uma vez que os gregos não possuíam um livro sagrado no qual dogmas fossem sistematizados. A revelação à qual chamamos atenção refere-se ao fato de que bastava acreditar nas narrativas mitológicas que circulavam socialmente, sobretudo por meio da tradição oral.

7 As variantes, segundo Brandão (2015a, p. 25), representam o verdadeiro pulmão da mitologia, sendo a modalidade escrita uma espécie de desfiguração porque enrijece e distancia o mito de sua sacralidade original quando se leva em conta efeitos estéticos ao invés do contexto ritualístico. Isso não significa, é claro, que as formas escritas sejam irrelevantes, uma vez que ainda revelam o universo mítico do contexto greco-romano.

8 A *Teogonia* narra a criação do mundo (cosmogonia) e a genealogia das famílias divinas, enquanto *Trabalhos e Dias*, de cunho didático, explica a importância do trabalho e da justiça, juntamente com conselhos religiosos.

9 São divindades inspiradoras da arte e da ciência, filhas de Zeus e da titânide Mnemosine. Para critérios de conhecimento, temos: Calíope, musa da poesia épica e da eloquência.; Clio, musa da história; Euterpe, musa da música e da poesia lírica; Melpômene, musa da tragédia; Terpsícore, musa da dança; Érato, musa da poesia lírica e erótica; Urânia, musa da astronomia; Talia, musa da comédia e da poesia idílica; Polímnia, musa da canção sagrada ou retórica.

É crucial reforçar a sacralidade existente nos mitos porque se tratando de histórias primordiais, localizadas em um tempo divino, o chamado *in illo tempore*, elas falam sobre múltiplas realidades, como algo passou a ser, por isso, "[...] o mito é solidário da ontologia: só fala das *realidades*, do que aconteceu *realmente*, do que se manifestou plenamente" (Eliade, 2018, p. 85, grifos do autor). Essa concepção demonstra que, além da sacralidade inerente ao mito, existe um elo indissociável de sua natureza com uma perspectiva formativa do sujeito: concedendo o acesso a diferentes realidades nas quais os comportamentos e as vivências humanas foram criados, a mitologia torna possível o encontro entre os indivíduos e as ferramentas sagradas das narrativas mitológicas que, se não carregam verdades irrefutáveis, ao menos iluminam o percurso existencial da vida.

Embora tal raciocínio fundamente nossa base teórica, torna-se imprescindível relembrar o fato de que tais narrativas míticas não estão isoladas, afinal, os mitos estão interligados, seus universos significativos formam uma grande teia mitológica, muitas vezes alterada e combinada pela voz narrativa. Dito de outro modo, estudar determinada fábula significa ter contato com símbolos construídos ao longo de outras fabulações. O resultado de tal entrelaçamento é uma estrutura cultural ampla e heterogênea, poderosa a ponto de romper barreiras sociais e temporais, resultando, portanto, na presença dos mitologemas — elemento isolado de um mito — nos dias contemporâneos, embora alguns tenham, em face do processo de dessacralização[10] do mundo, perdido o significado mítico.

A título de exemplo, é possível evidenciar o entrelaçamento das narrativas míticas com certos acontecimentos dos chamados "ciclos heroicos", tipos especiais de narrativas focadas no protagonismo dos heróis, tópico da próxima seção. Quando Teseu se aventura com Pirítoo nas regiões infernais do Submundo e acaba preso na cadeira do palácio de Hades, Héracles é o responsável por salvar o guerreiro ateniense — embora ele estivesse realizando outra missão —, o que gera o prosseguimento da jornada do herói. Esse encontro fortuito, aparentemente simples, reforça a compreensão de Grimal (2005, p. 35) sobre o processo de expansão da mitologia helênica tendo em vista a evolução desses mitos a depender dos centros de difusão: pode ocorrer, por exemplo, a fusão de mitos, de contos ou de episódios específicos das narrativas mitológicas. De fato, compreender a difusão dos mitos se torna essencial,

10 Quando utilizamos a noção de "dessacralização", é necessário cautela, afinal, é fato que persistem ainda hoje as práticas religiosas, a iniciação e o contato com o sagrado em diferentes âmbitos da vida social, tais como o matrimônio, a Igreja, a família e as festividades anuais, entre outros; contudo, falamos de dessacralização no sentido de uma forma de atuação do homem, no mundo moderno, muito diferente da Antiguidade. Eliade (2018, p. 165) caracteriza essa condição do homem atual como "a-religioso", aquele que não aceita modelos transcendentes e enxerga a sacralidade como obstáculo para seu pleno desenvolvimento.

considerando os limites desta dissertação, porque amplia nossa concepção a respeito da dinamicidade dessas narrativas. Por exemplo, os personagens lendários e os feitos cantados pelos poetas não permanecem como elementos estagnados, ou seja, repercutem pela oralidade e interagem com elementos socioculturais diversos. À primeira vista, podemos inferir, com base nesse fato, a possibilidade da mitologia, embora coerente com uma dada realidade cultural, adaptar-se a diferentes públicos e mídias, o que não significa necessariamente distorção de seus traços significativos, mas ressignificação.

Se podemos compreender o potencial significativo dos mitos enquanto produções características de variadas realidades socioculturais, pertencentes ao domínio do sagrado, decerto outra indagação surge: qual seria a importância da mitologia, especialmente no tocante à educação[11] humana? De antemão, o referido questionamento pode ser respondido a partir do momento em que assumimos a seguinte postura sobre ensinar, cujo significado será retomado posteriormente nesta pesquisa: educar implica o reconhecimento do inacabamento humano (Freire, 2024, pp. 50-51). O pensamento de Paulo Freire evidencia que, conquanto sejamos seres condicionados — não determinados — pela História, estamos em uma permanente ação de formação identitária, exercendo valores, produzindo cultura e, por consequência, criando aquilo que torna a espécie humana única.

À primeira vista, parece uma sina penosa; por outro lado, temos acesso aos saberes e às produções culturais que representam diferentes cosmovisões sobre as vivências humanas, obras capazes de ressignificar nosso processo de formação existencial. Nessa realidade, o/a educador(a) consciente do inacabamento humano e ciente da postura responsável que implica trazer conhecimentos e valores para seus alunos, pode encontrar na mitologia, sendo esta uma teia de fabulações ancestrais, mitos que reforcem discussões sobre o amor e a tragédia, a coragem e a covardia, entre outras temáticas relevantes. Os exemplos variam desde as provações para alcançar o amor pleno no mito de Eros e Psiquê até a honra às leis divinas na tragédia de Antígona, quando a moça defende o sepultamento do irmão Polinices, contrariando a ordem de Creonte. Na esteira do tempo, tais reflexões são e sempre serão pertinentes, afinal,

11 O conceito de educação, continuadamente recapitulado durante esta pesquisa, precisa ser situado para o melhor entendimento da nossa dissertação: concordamos com Gauthier e Tardif (2014, p. 43) que o termo, do ponto de vista lógico, é indefinível devido a sua multiplicidade significativa, porquanto engloba diversos conhecimentos e varia de acordo com os autores e com as épocas analisadas. Porém, também concordamos com Gauthier e Tardif (2014, p. 43) que a educação é uma necessidade humana, e o ser humano precisa, durante a vida, nascer duas vezes: como ser biológico e como ser cultural. Nesse caso, consideramos a educação como um contínuo processo formativo, não restrito a âmbitos específicos, que possibilita o indivíduo conhecer a si mesmo, conhecer o mundo e, acima de tudo, assumir uma posição diante do mundo por intermédio de variadas práticas culturais, estas mutáveis.

tratam das experiências intrínsecas à vida, modeladas no princípio dos tempos e que, através das gerações, chegaram até nós.

Quando mencionamos a relação entre mitologia e educação, não consideramos tal díade como resultado de uma grade curricular, ou seja, algo limitado ou simplesmente com viés decodificador da trama, pois o estudo do mito ultrapassa a análise do gênero textual e alcança o domínio interdisciplinar[12] (Silva, M. 2024, p. 6). Relacionando diferentes culturas, cosmogonias, ações exemplares e acontecimentos fabulosos, destaca-se a possibilidade de reencontrar nos mitos e na mitologia greco-romana uma forma de encantamento e de fruição literária, confrontando seus mitologemas com os saberes dos leitores para compreender como os feitos dos heróis e dos deuses ainda desencadeiam reflexões sobre a posição dos humanos no mundo. Neste caso, o prazer da leitura não anula a construção do olhar crítico e, essencialmente, pode mostrar que o passado ainda tem muito a dizer sobre o presente, bem como sobre o futuro.

Essa aproximação analítica entre o mundo dos deuses e o nosso mundo reforça, a longo prazo, a possibilidade de cultivar uma forma de sensibilidade que, a nosso ver, não pode ser negligenciada no processo formativo. Nesse sentido, lembramos que a educação, em sentido amplo, permite o exercício de valores conectados à formação social e cultural (Brasil, 2015). Sendo assim, ao relacionar o domínio interdisciplinar (Silva, M. 2024) e o processo formativo, torna-se pertinente proporcionar experiências nas quais o aprendiz seja capaz de perceber as singularidades do mundo e, sobretudo, desenvolver preocupação efetiva com a realidade. Não se trata de propor perspectivas romantizadas; pelo contrário, nosso ponto é instigar uma sensibilidade equilibrada, isto é, reconhecer que o mundo comporta histórias cujos enredos ressoam na modernidade e que gestos, embora singelos, podem revelar importância na interação social. No entanto, para cumprir esse objetivo, precisamos entender como a mitologia é trabalhada em sala de aula.

Batista e Almeida (2020, p. 10) discutem que os mitos gregos foram majoritariamente ignorados nos currículos brasileiros a partir da década de 1990, tendo como base as reformas educacionais que objetivavam dar destaque a manifestações da cultura brasileira, deixando-se de lado a literatura clássica, pois era associada ao modelo eurocentrista de ensino. Reconhece-

12 O caráter interdisciplinar mencionado por Silva (2024) acentua a noção de “letramento mítico”, dado que o mito ainda circula na nossa sociedade, cuja estrutura se mostra profundamente multissemiótica e multimodal (Silva, M. 2024, pp. 7-8). Isso significa que diferentes mídias contemporâneas absorvem as estruturas mitológicas, adaptando-as em jogos, animes e outras formas de entretenimento, o que se torna potencialmente benéfico para o sujeito aprendiz, continuadamente confrontado por mitologemas clássicos, estes integrados a novos contextos socioculturais.

se que movimentos de revalorização cultural são indispensáveis e, na realidade brasileira, tanto a cultura africana quanto as narrativas indígenas compõem as estruturas basilares do Brasil, sendo necessário o incentivo dessas manifestações culturais nas escolas. Por outro lado, principalmente no plano da educação, é importante estimular os diálogos culturais, compreender como essas histórias chegaram até nós e, acima de tudo, como essas culturas tão diversificadas ainda movimentam nosso povo e afetam o imaginário da nação. Trata-se de um trabalho árduo, mas compatível com um projeto interdisciplinar que, em vez de excluir determinados saberes sob a justificativa de serem eurocêntricos, propõe a construção coletiva de conhecimentos. Nesse sentido, cabe indagar o que os heróis, os opositores e os valores do mundo clássico significam na contemporaneidade, bem como em que medida compactuam e diferem de outras tradições culturais. Estes são questionamentos indissociáveis de uma formação educativa que valorize o inacabamento humano e fomente a problematização. Uma educação ética, pois, não se limita a oferecer respostas, mas forma sujeitos capazes de formular perguntas.

Desse modo, por mais que o reconhecimento crítico dos conhecimentos institucionalizados seja necessário, pois eles perpetuam valores normativos e, por vezes, elitizados, acentuamos a possibilidade de construir, aos poucos, um processo formativo pautado na inter-relação entre os saberes. Isto significa que a crítica relativa aos saberes eurocêntricos não se sustenta visando um processo formativo cujo eixo norteador permita a condição dialética da leitura, em certa medida paradoxal, como discute Martindale (1993). Isso implica dizer que o contato com a tradição não é passivo, mas ativo e, potencialmente, produtivo. Ao reconhecer o potencial formativo dos textos, o leitor reelabora sua posição diante deles, o que exige o reconhecimento do “eu” em contato com o “outro” das obras. Nessa perspectiva, os mitos se configuram como espaços formativos porque exigem uma relação de confiança entre o texto e o leitor, o que não significa, de imediato, identificação. Na verdade, trata-se de uma apropriação que associa o diferente ao semelhante. É justamente nesse movimento que a leitura se revela formativa e provocadora, na medida em que possibilita ao sujeito construir sua identidade em diálogo com valores da cultura humana.

A perspectiva de olhar para o panteão formado pelas inúmeras mitologias do mundo estimula o senso crítico a respeito dos modelos míticos e dos símbolos que influenciaram a formação das sociedades. Sendo assim, o retorno ao passado não se configura como simples escapismo. Brandão auxilia essa percepção quando menciona que

> esse retorno às origens, por meio do rito, é de suma importância, porque "voltar às origens é readquirir as forças que jorraram nessas mesmas origens".

> Não é em vão que na Idade Média muitos cronistas começavam suas histórias com a origem do mundo. A finalidade era recuperar o tempo forte, o tempo primordial e as bênçãos que jorraram *illo tempore* (Brandão, 2015a, p. 42, grifos do autor).

O autor disserta sobre a reatualização dos mitos por meio dos ritos, uma vez que esses representam a *práxis* (ação) das narrativas mitológicas (rememoração). Nesse raciocínio, reconectar-se com o mito possibilita alcançar as bençãos originais, isto é, as forças que estiveram presentes *in illo tempore*. Apesar de a referida prática parecer pouco usual no plano efetivo da educação — principalmente nos dias de hoje —, seu significado, por outro lado, implica simplesmente na possibilidade de desfrutar os mitos enquanto caminhos existenciais, compreender suas tramas, personagens e criações como diferentes formas de agir e de representar o mundo.

Destacamos o comentário de Brandão (2015b) porque demonstra a pertinência do passado como meio de reencontrar forças para enfrentar as agruras do presente. Sendo assim, os gestos dos narradores, ao relatarem a origem do mundo, não são ultrapassados, pois mostram a importância de compreender o que se passou como recurso existencial. Certamente não se trata de acreditar que o passado dispõe das respostas para problemas contemporâneos; na verdade, o que importa é a possibilidade de, ainda que momentaneamente, observar como a humanidade enfrentou conflitos e narrou dilemas intrínsecos à vida. Ao realizar esse movimento interpretativo, torna-se possível reconhecer que, no percurso da existência, não estamos sós.

Esse fato é relevante porque a estrutura multifacetada do mundo contemporâneo diversifica a recepção dos mitos, tendo em vista as mídias televisivas, musicais e literárias que, cada qual a seu modo, utilizam como *Leitmotive*[13] temas oriundos da mitologia. Nesse contexto, o aprendiz desempenha um papel ativo, pois consome, dialoga e constrói sua identidade mediante a cultura humana clássica, amplamente difundida e ressignificada nos incontáveis gêneros discursivos. O que isso significa na educação literária? De acordo com Silva (2024, p. 15), possibilitamos o resgate da contação de histórias como uma prática social, baseada intimamente na escuta e no afeto, de forma que o mito, sendo exemplar, instigue vivências ricas no plano interacional, encantando os estudantes com seus mitologemas e participando, de formas variadas, da própria construção identitária. O conflito entre a deusa Atena e a tecelã

13 Nesse caso, obras modernas incorporam "fios condutores" da mitologia para compor suas respectivas estruturas narrativas. A título de exemplo, temos a saga *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan, que narra as aventuras do semideus Percy, filho de Poseidon; as bandas *Septic Flesh* e *Amon Amarth*, com canções inspiradas na mitologia grega, egípcia, nórdica e nos simbolismos sagrados; o musical *EPIC*, adaptação do poema épico *A Odisseia*, de Homero, lançado entre 2022 e 2024 e criado por Jorge Rivera-Herrans.

Aracne[14], a sagacidade de Ulisses[15] ao retornar para Ítaca e a mutabilidade de Proteu[16] são pequenos fragmentos de uma forma de fabulação que se recusa a morrer, uma vez que pertencem ao ato criador das narrativas primordiais.

Por meio do encantamento, os mitos podem fornecer variadas "verdades", e certamente algumas delas, como bem afirmam Batista e Almeida (2020, p. 12), já estão "[...] presentes como nunca no imaginário e na realidade, nos corações e nas mentes, dos milhões de jovens matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental brasileiro". Por intermédio de adaptações, *videogames*, séries e filmes, a mitologia greco-romana[17] se ressignifica no mundo atual e, ainda que não mantenha a primazia religiosa da Antiguidade, continua com extremo potencial significativo por compor o imaginário de incontáveis leitores e permitir experiências profundamente entrelaçadas na ética necessária à profissão docente, logo se fazem significativas as palavras de Paulo Freire, ao observar que

> é neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (Freire, 2024, pp. 15-18, grifos do autor).

14 Grande tecelã da Antiguidade, que julgava ter habilidades superiores à deusa Atena, padroeira da arte. Para decidir quem era melhor, Atena desafiou Aracne para uma competição de tecelagem. Embora o trabalho de Aracne tenha ficado primoroso, ridicularizava os deuses, o que fez Atena amaldiçoar a tecelã, transformando-a em uma aranha. O mito pode ser lido na obra *Metamorfoses*, de Ovídio (Ov., Met. VI, 1-145).

15 Rei de Ítaca, marido de Penelope e um dos heróis da Guerra de Tróia, sendo o personagem principal de *A Odisseia*, de Homero.

16 Deidade marinha, conhecida pela sua capacidade de prever o futuro e de se metamorfosear em diferentes seres/elementos para não ser capturada.

17 É importante ressaltar que, ao mencionarmos o encantamento e os modelos exemplares da mitologia, não estamos considerando o modelo greco-romano como o único capaz de fornecer esse tipo de fruição, tampouco elegemos o ensino por intermédio da mitologia como *práxis* messiânica no contexto educativo. Batista e Almeida (2020, p. 12) salientam bem que, muitas vezes, as ações dos seres sobrenaturais não alcançam o modelo educacional atual, fortemente inclinado para os critérios de eficácia, produtividade e empreendedorismo. Entretanto, nossos documentos norteadores do ensino estabelecem que o acesso à cultura e o pleno desenvolvimento humano são princípios da educação brasileira, logo, a mitologia greco-romana, a literatura indígena e os mitos africanos são, assim como outras manifestações do saber, válidos para garantir o entendimento das várias realidades que compõem a vida humana.

No trecho acima, Freire comunica que o exercício docente, intimamente ligado à ética humana, deve ser vivenciado por meio da prática, de atitudes que condenem a discriminação e valorizem a curiosidade dos educandos. Essa prática também se revela na forma com a qual apresentamos os conteúdos ministrados. Se somos capazes de estimular a curiosidade e o respeito pelo mundo, estabelecendo paralelos com o saber, o conhecimento não se torna simples transmissão, mas um movimento formativo que não está restrito às paredes da escola e assume feições dialéticas. Esse é o exercício ético discutido por Freire (2024), intimamente associado à prática educacional, isto é, às vivências com os aprendizes.

Ainda que não esteja restrita à educação escolar, a mitologia greco-romana fomenta essa curiosidade epistemológica ao revelar os acontecimentos que deram origem ao universo e às ações humanas. Temos, com isso, por meio da leitura dessas histórias, o contínuo confronto entre o que já ocorreu *in illo tempore* e o que está para ocorrer, o que revela a pertinência[18] dos símbolos das narrativas mitológicas para dialogar com os embates da atualidade e, consequentemente, enriquecer a cosmovisão dos educandos.

Reforçamos nossa posição de que o trabalho pedagógico com os mitos não implica a crença em métodos infalíveis de educação. No entanto, enquanto educadores e educadoras, o fazer docente ético se manifesta também no reconhecimento do direito do educando ao saber. Nesse paulatino processo de aprendizagem, torna-se indispensável cultivar o apreço pelo mundo e, sobretudo, pela cultura, uma vez que o aprendiz, em seu percurso formativo, insere-se no meio social. Não negamos as inúmeras dificuldades que permeiam a realidade educacional brasileira; contudo, ainda que mudanças estruturais não se mostrem imediatamente viáveis, é possível investir nos gestos diários da prática pedagógica, valorizando pequenas interações que tornem a experiência educativa mais significativa. É nesse horizonte que a curiosidade ingênua se torna epistemológica. O contato com os mitos pode revelar aos jovens leitores que suas ações, em certa medida, ainda dialogam com as histórias contadas e recontadas pela humanidade, o que dialoga com um processo formativo humano, crítico e, sobretudo, esperançoso.

2.2 O arquétipo do herói e a jornada de Teseu

Se consideramos o potencial da mitologia greco-romana em fornecer modelos exemplares para a formação da vida humana, existe uma figura que, de modo singular,

18 A pertinência dos símbolos greco-romanos implica, de modo consequente, numa perspectiva educativa que valorize o projeto interdisciplinar de desenvolvimento cultural e cognitivo dos alunos, pois mobiliza saberes diversos e os faz refletir sobre valores atuais em contraste com os modelos da Antiguidade (Fortes; Miotti, 2014, p. 161).

diversificou-se amplamente nas narrativas mitológicas ao redor do mundo: o herói. Esse arquétipo[19] é uma variável constante no universo religioso e cultural das sociedades, responsável por trazer benefícios para a população e, significativamente, capaz de realizar grandes feitos. Pela análise etimológica, é possível destrinchar a estrutura da palavra e alcançar a forma *héros*, significando guardião ou aquele que nasceu para servir (Brandão, 2015b, p. 13). Posto isso, o referido arquétipo parece ter uma vocação destinada ao mundo coletivo, o que, em tese, inibe atitudes egoístas ou destrutivas, questão discutida e problematizada mais à frente.

O mito do herói é intrigante, dentre várias razões, porque seu enredo funciona como uma magnificação da fórmula dos chamados ritos de passagem ou iniciação[20], que implicam a separação do mundo comum e o retorno com a força maior por parte de algum indivíduo (Campbell, 2007, p. 36). Campbell[21](2007) não apenas demonstra que a estrutura do mito heroico é significativa para várias sociedades pelo fato de nortearem o percurso de transformação dos membros mais novos da comunidade, mas também sua estrutura, denominada pelo autor como monomito[22], é um ciclo constante nas culturas humanas. Em outras palavras, a jornada do herói representa um padrão de aventura presente em sociedades social e temporalmente afastadas. A reflexão, então, sugere que as vivências da figura heroica transmitem temáticas reconhecíveis por povos distintos: o poder, o conflito no meio familiar, o amadurecimento juvenil e a possibilidade de transformação do mundo.

---

19 O termo arquétipo pode ser definido, nas palavras de Campbell (2007, p. 27), como figuras "[...] que inspiraram, nos anais da cultura humana, as imagens básicas dos rituais, da mitologia e das visões". Desse modo, são entidades reconhecíveis e constantes na cultura humana, tais como: a figura materna, o chefe, o herói, o paraíso, a escuridão, o velho sábio, entre outros. Carl Jung, responsável por popularizar o termo, caracteriza os arquétipos como imagens primordiais, que impulsionam a disposição criativa das pessoas e influenciam ideias (Jung, 2000, pp. 90-91). Com isso, o arquétipo é a ideia, ou seja, o conteúdo abstrato, enquanto sua manifestação em uma dada cultura se caracteriza como imagem arquetípica.

20 Ritos de iniciação são práticas que permitem a mudança do estatuto ontológico do sujeito de uma sociedade, neste caso, do neófito, a partir de um conjunto de provas, pois: "A passagem de um mundo ao outro implica a experiência de uma morte ritualizada, ou seja, a condição do sujeito aceder a uma nova vida passa necessariamente por ele esquecer (diríamos mesmo recalcar), em definitivo, a sua existência anterior" (Araújo; Chaves; Ribeiro, 2013, p. 43).

21 Temos ciência de que o modelo de monomito criado por Campbell atrai diversas críticas, relativas ao modo como o estudioso construiu um esquema aparentemente homogêneo e que não é capaz de explicar todas as singularidades culturais, políticas e mitológicas da figura heroica. Acentua-se a crítica pela evidente utilização posterior da jornada heroica como fórmula para atender as demandas da indústria cultural, cuja massificação de enredos baseados no monomito inundaram as mídias do entretenimento. Todavia, cremos, apesar disso, que o pensamento de Campbell ainda carrega validade pela ótica com a qual podemos enxergar a transformação e o valor do herói, isto é, como um ser que deve mudar, trazer algo bom para as pessoas e aprender conhecimentos para além das barreiras do mundo comum. Não estamos falando de um projeto megalomaníaco no qual cada indivíduo deve "salvar a realidade", na verdade, prezamos pela possibilidade de olhar as pequenas ações e as interações sociais como formas válidas de exercer a heroicidade, sendo ela caracterizada como a capacidade de unir ao invés de separar as pessoas, o que não é, de forma alguma, um ato redentor ou extraordinário, mas simplesmente humano.

22 A estrutura básica do monomito pode ser descrita da seguinte forma: separação, iniciação e retorno, onde um herói, geralmente marcado pelo nascimento conturbado, sai do mundo cotidiano e enfrenta provações sucessivas, retornando com a força capaz de ajudar seus semelhantes (Campbell, 2007, p. 36).

De imediato, percebemos parte do apelo característico do herói: ele anuncia vivências que, de certa forma, comunicam-se com a vida daqueles que creem em seus atos. É fato, contudo, que não se pode generalizar o arquétipo como representante de todos os conflitos, tendo em vista a diversidade de aventuras que constituem as mitologias heroicas. Cremos ser mais produtivo compreender justamente o apelo dessa figura, ou seja, a razão de sua aceitação por parte do público.

De fato, quando analisamos propriamente quais traços são inerentes a essa figura lendária, algumas virtudes se destacam desde seu nascimento: a chamada *timé*, honra pessoal, e a *areté*, superioridade em relação aos seres comuns (Brandão, 2015b, p. 21). Esses apontamentos de Brandão fomentam noções preliminares para compreendermos o contexto individual e ao mesmo tempo coletivo do nascimento desse ser único. Criado a partir da união de mortais com deuses/deusas — em grande parte —, sua predisposição divina para a grandeza é evidente; contudo, o título de herói apenas é concedido após o enfrentamento de desafios que reforçam a singularidade da figura heroica, ou seja, não se nasce herói, torna-se herói[23]. Embora tenhamos uma tradição mitológica que associa tais seres ao parentesco divino, é válido relembrar casos que escapam dessa constante: Antígona, filha de Édipo e de Jocasta, cujo heroísmo trágico está ligado à resistência moral diante de Creonte; Atalanta, caçadora formidável; Odisseu, herói lendário da Guerra de Troia, famoso pela astúcia. Isso mostra uma primeira caracterização da figura heroica: deve ter habilidades excepcionais e representar modelos de virtude e de justiça, o que perpetua uma estrutura idealista das potencialidades físicas e mentais dos sujeitos mesmo diante de inúmeras adversidades.

Ainda assim, devemos aprofundar mais as noções relativas ao seu impacto na consciência das pessoas, eixo que verdadeiramente acentua a noção de heroísmo que buscamos demonstrar.

A possibilidade de transformação em um ser grandioso recapitula a essência das vivências heroicas. Ora, o mito do herói mostra que diversas civilizações criaram modelos míticos que acentuam características social e culturalmente valorizadas, inspirando novas gerações pela rememoração dos feitos dessas figuras lendárias. Tal pressuposição pode ser corroborada graças às reflexões de Henderson (2016), quando o autor afirma que

> até aqui referi-me ao mito completo do herói, em que se descreve minuciosamente o ciclo total do seu nascimento até a sua morte. Mas é importante reconhecermos que em cada fase desse ciclo a história do herói

23 Entre os grandes heróis míticos, temos Héracles, filho de Zeus e Alcmena; Jasão, filho de Éson e Alcimede; Enéias, filho de Vênus e Anquises; Perseu, filho de Zeus e Dânae; Atalanta, filha de Iaso e Clímene.

> toma formas particulares que se aplicam a determinado ponto alcançado pelo indivíduo no desenvolvimento da sua consciência do ego, e também aos problemas específicos com que ele se defronta em um dado momento. Isto é, a imagem do herói evolui de maneira a refletir cada estágio de evolução da personalidade humana (Henderson, 2016, p. 144).

Esse pressuposto nos direciona para a seguinte conclusão: o herói, devido a sua força e a sua persistência, está relacionado de algum modo com o desenvolvimento[24] humano, pois supera dificuldades, alcança a força maior e retorna transformado, tornando-se um exemplo mítico para nossas vidas. A percepção de Henderson (2016), então, associa o amadurecimento ao ciclo da vida. Isso implica, a nosso ver, a compreensão de que o apelo da figura, em essência, está na capacidade de representar dores, conflitos e embates compatíveis com a existência humana. Destaca-se o termo "compatíveis", pois essas representações não precisam falar, de forma explícita, sobre todos os embates da vida. Na verdade, devem mostrar que existe uma humanidade compartilhada, isto é, pessoas, em diferentes épocas, narraram e acreditaram em formas de superação ou, no mínimo, em meios e ferramentas para entender o percurso da vida, inclusive considerando as falhas morais. Essa compreensão está alinhada com o valor formativo das tragédias discutido por Aristóteles em *Da arte poética* (2019), uma vez que, ao imitar as ações de personagens que, não sendo benevolentes em excesso nem perversos, desperta-se a piedade e o temor do público, favorecendo a catarse. Sendo assim, o herói trilha um percurso capaz de encantar pelo exemplo e, simultaneamente, de alertar sobre os perigos das escolhas impulsivas, o que, de certa forma, justifica a pertinência dessas figuras. Nesse raciocínio, o herói não está, em essência, ultrapassado, afinal, mesmo que possamos identificar conjunturas sociopolíticas distintas que modelam a historicidade desses personagens, ele/ela ainda representa, independente da mídia analisada, gestos que despertam noções de amor, de carinho, de violência, de egoísmo e de benevolência.

A exemplaridade do mito do herói se revela, com base nessas reflexões, por seu necessário desprendimento do mundo comum e por sua capacidade de dialogar com as pessoas, mostrando jornadas reconhecíveis. Sendo assim, esse arquétipo precisa conquistar a força física e psicológica para ultrapassar obstáculos sequenciais. Não negamos, é claro, o viés político da figura, dado seu uso, inclusive, como protetor das cidades que fundou; porém, o heroísmo só

24 Isso se justifica, segundo Henderson (2016, p. 144), pelo fato de que o mito do herói está associado à conquista da maturidade, sendo assim, sua função é garantir o conhecimento das forças e das fraquezas do indivíduo para que ele possa enfrentar os desafios da vida. Em outras palavras, esse arquétipo representa uma espécie de iniciação à vida adulta.

se torna efetivo quando alguém acredita nas façanhas narradas, o que, mais uma vez, mostra a conexão íntima entre o herói e os seus seguidores.

Com esse preâmbulo, podemos compreender que os heróis estão associados a contextos socioculturais variados, mas intimamente relacionados aos indivíduos que perpetuam suas façanhas fantásticas por intermédio dos registros literários. Ainda assim, outra dúvida emerge: como essas narrativas heroicas surgiram? Pelos estudos de Rank (2015, p. 15), existem três pontos de vista centrais que justificam a pertinência e a presença dos heróis em diversos povos: 1) a teoria dos pensamentos elementares, ou seja, a concordância dos mitos se explica pela disposição uniforme do espírito humano ao longo das épocas, o que, em tese, produz atividades e conceitos semelhantes; 2) o princípio da comunidade originária, que disserta sobre a irradiação dos mitos a partir de um ponto específico do mundo, sendo assimilados por povos vizinhos até se espalharem pelo globo — ainda que mantenham traços comuns; e 3) a teoria moderna de migração ou empréstimo, que sugere a difusão dos mitos pela oralidade, pelo comércio e por outras práticas sociais, embora tenham surgido em sociedades específicas. Rank (2015) considera uma perspectiva mediadora, de forma que podemos tanto reconhecer o empréstimo e a assimilação dos mitos por povos distintos quanto o surgimento de protótipos míticos dos quais descendem outras variações. Desse modo, não podemos apontar uma origem específica, por outro lado, é plausível supor um impulso psicológico cuja força justifique a criação e a difusão dos mitos heroicos, a saber:

> Os mitos não surgem a partir do próprio herói, e muito menos do herói enquanto criança, mas, como acreditamos, formam-se a partir dos adultos de um povo. O que dá ensejo para a criação do mito é certamente a admiração em face da aparição do herói, cuja história de vida extraordinária o povo apenas consegue compreender como iniciada com uma infância milagrosa [...] Ao atribuir ao herói a história de sua própria infância, eles se identificam com ele, afirmando: “Eu também fui um herói” [...] O mito do herói serve então apenas aparentemente para o reconhecimento e a admiração do herói mítico elevado. Na verdade, através dele todo o povo pertencente aos criadores de mitos pode se sentir um herói (o herói nacional). No mito do herói, cada um dos integrantes do povo, ou seja, todo filho individual pode reivindicar para si o ato original (Rank, 2015, pp. 129-130).

O raciocínio de Rank muito se assemelha ao significado etimológico de herói comentado por Brandão (2015b) quando este se refere ao arquétipo como “aquele que nasceu para servir”. Nesse caso, a figura heroica, segundo a ótica de Brandão, incorpora os anseios e os desejos do povo: suas ações devem permitir o reconhecimento da coletividade, de forma que cada indivíduo se inspire e se veja integrado a um sistema de valores, os quais são diversificados

e oferecem múltiplas facetas para os mitos heroicos. O comentário de Rank (2015), portanto, é pertinente porque estabelece uma relação mútua entre aquele que incorpora as virtudes (o herói), aquele que acredita (membros da comunidade) e aquele que narra os mitos (os adultos). Tal relação produz o sentimento de que cada pessoa é coparticipante dos gestos heroicos, sendo assim, permite a cosmovisão ampliada da própria existência.

Rank (2015) também deixa transparecer, à primeira vista, uma perspectiva romântica porque ultrapassa a simples identificação, alcançando o domínio da reivindicação dos atos míticos. Desse modo, o herói torna-se símbolo do povo e espelho existencial, uma vez que suas ações, em certa medida, significam as vivências humanas. Apesar da aparente romantização, o aspecto a ser salientado é, a nosso ver, a crença em que atitudes podem exercer impacto positivo no mundo, algo semelhante ao que ocorre com o herói. Neste ponto, o discurso pode ser distorcido e não se trata, portanto, de legitimar atitudes apenas pelo exemplo dos heróis ou de crer no caráter idôneo deles; mas de reconhecer o valor formativo dos exemplos, atos e ações que mostrem como diferentes sujeitos lidam com o poder, a sabedoria e a evolução pessoal, perspectiva alinhada a uma formação humanista.

Para além dos domínios de identificação, alguns aprofundamentos são necessários: tamanha pode ser a relevância histórica e política dos heróis a ponto de conquistarem a formação de cultos próprios, que diferem da adoração aos seres divinos porque

> mais do que o culto dos deuses, mesmo os políades, o culto dos heróis tem um valor ao mesmo tempo cívico e territorial; está associado a um local preciso, um túmulo com a presença subterrânea do defunto, cujos restos foram às vezes buscados em regiões distantes para serem reconduzidos ao seu lugar. Túmulos e cultos heróicos, através do prestígio do personagem homenageado, exercem para uma comunidade o papel de símbolo glorioso e de talismã, cuja localização às vezes é mantida secreta porque de sua salvaguarda depende a salvação do Estado (Vernant, 2006, p. 44).

Segundo Vernant (2006), os heróis podem se tornar verdadeiros amuletos de proteção, dedicados às cidades que fundaram. Nesse sentido, suas ações reverberam pelo tempo, pois, ainda que pertençam ao passado mitológico, persistem marcas relativas à caminhada desses seres no mundo, sob a forma de monumentos[25], cidades e inimigos derrotados; consequentemente, a herança dos heróis permanece viva para as gerações futuras. A noção discutida por Vernant (2006) de "talismã" e de "valor cívico e territorial" demonstra a relevância histórica das figuras heroicas, vinculadas a uma temporalidade ligada ao território.

25 Pode-se citar, por exemplo, o *Monumento aos Heróis Epônimos* em Atenas, que homenageava 10 heróis representantes das comunidades da Ática.

Para além disso, o "papel de símbolo glorioso" ultrapassa os limites territoriais e revela uma historicidade notável: feitos arcaicos são rememorados pelas narrativas clássicas e, na contemporaneidade, podem ser adaptados ou ressignificados em novas mídias do entretenimento. Tal dinâmica pode ser observada nos filmes de super-heróis, que movimentam públicos variados e criam uma mitologia própria, frequentemente em diálogo com as histórias antigas.

À primeira vista, nosso raciocínio parece sugerir a suposta perfeição dos heróis como resultado indubitável de suas ações altruístas. Porém, os heróis também são movidos pela *kleos* (glória imortal), além disso, cometem atos brutos, revelam violência em ações impulsivas e demonstram gestos de orgulho excessivo. Nesse contexto, apesar de possuírem características divinas, os heróis ultrapassam o *métron*, ou seja, o limite entre o mundo dos mortais e o mundo dos deuses, a justa medida. Ao término de uma vida marcada por vivências críticas[26], esses heróis encontram, por fim, uma morte trágica.

É importante aprofundar as noções referentes ao destino trágico e à glória dos heróis, pois tal discussão ressalta valores que superam sua simples caracterização como guardiões das comunidades, adentrando, inclusive, na cosmovisão sociopolítica do mundo greco-romano. Como exemplo, pode-se citar a presença de Aquiles na Guerra de Troia, essencial para a vitória dos gregos. Sua mãe, Tétis, adverte que o Pelida[27] poderia escolher entre viver por muitos anos e ser esquecido ou viver pouco, mas ser lembrado eternamente. Aquiles, então, opta pela glória. Albertim (2012, p. 106) destaca que o Pelida foi o único herói cuja presença na Guerra de Troia foi movida pela busca da glória imperecível, enquanto os demais guerreiros estavam vinculados ao juramento prescrito por Tíndaro[28]. Aquiles morreu[29] jovem, mas teve seu desejo realizado, pois ele representa a excelência guerreira, isto é, o modelo de heroísmo individual[30] que se perpetua na memória coletiva.

---

26 Como bem explica Brandão (2015b, p. 68), isso ocorre porque, sendo detentor de notável excelência (*areté*) e honra pessoal (*timé*), o herói se encontra constantemente no limite do *métron* e, por vezes, assume um orgulho excessivo/insolência (*hýbris*) e executa atos abomináveis, como se sua superioridade em relação aos homens comuns justificasse tais atos, o que não ocorre. Um exemplo disso seria quando Aquiles, após matar Heitor em combate justo, vilipendia seu corpo, arrastando-o com a carruagem, sem garantir o direito aos ritos fúnebres.

27 Epíteto clássico que significa "filho de Peleu".

28 Tíndaro, pai de Helena, exigiu que os pretendentes de sua filha jurassem defender a honra da moça e do noivo escolhido por ela (Menelau), caso alguma ofensa fosse dirigida ao casal.

29 Considera-se como "bela morte", pois após ser morto por um oponente formidável e receber os ritos fúnebres, o herói conquista a glória perene (Albertim, 2012, p. 57).

30 Diferente, contudo, é o heroísmo coletivo, que não busca a glória pessoal, mas o bem da cidade e do povo. Albertim (2012, pp. 46-47) argumenta que esse modelo de heroísmo se tornou recorrente com o desenvolvimento da pólis, entre os séculos XII a.C. e IX a.C. Já não havia espaço, no contexto social, para a valorização individualista das figuras heroicas, o que levou à exaltação dos heróis coletivos, cujo destino os impelia a fundar cidades e a lutar pelo bem dos cidadãos. O exemplo clássico de herói coletivo é Enéias, que luta pela sobrevivência do seu povo e funda Roma, sem ignorar o senso de dever (*pietas*).

Para exemplificar outras facetas da tragicidade heroica, basta relembrarmos as aventuras de Teseu. Este, sendo o ascendente mítico de Atenas, é fruto da união de Etra e Poseidon, o deus dos mares, apesar de sua origem estar ligada aos esforços incansáveis de Egeu, o pai mortal do herói e rei de Atenas. Vamos resumir brevemente o mito de Teseu contado por Stephanides[31](2004), dada a linguagem didática do autor e a sua capacidade para encadear de forma simples as diversas fases da jornada do guerreiro ateniense: o mito narra que Egeu recorreu ao oráculo de Apolo, a pítia, com o intuito de receber alguma orientação sobre a melhor forma de solucionar seu dilema, uma vez que não conseguia ter filhos. A pítia, em tom enigmático, apenas pede para o rei não desamarrar o odre, bolsa antiga cuja função era carregar bebidas, até chegar à cidade de Atenas. Sem compreender a estranha profecia, Egeu busca o auxílio de Medéia, grande feiticeira daquele tempo, que fala

> **Medéia**: Eu posso fazê-lo obter um herdeiro, mas através da magia. Em troca, quero que se case comigo e me faça rainha de Atenas! [...] Não o acompanharei agora. É preciso que eu primeiro faça a minha mágica. Vá você para o palácio, prepare nossas bodas e depois mande me buscar. Quero apenas que vá para Atenas pelo caminho de Trezena (Stephanides, 2004, p. 65).

A feiticeira aceita ajudar Egeu, em troca da promessa de casamento e, por conseguinte, do título de rainha de Atenas. Egeu concorda com a proposta e, no caminho de volta para sua terra natal, decide falar com outro personagem importante: Piteu, rei de Trezena, a cidade indicada por Medéia. Ao explicar o enigma do oráculo, Piteu, utilizando-se de sua sabedoria, afirma que Egeu será pai do maior herói de Atenas. A questão é que Piteu analisa a situação de forma potencialmente benéfica para sua filha, Etra, que havia perdido o noivo Belerofonte após este ter desaparecido há muito tempo. O rei de Trezena, então, embriaga Egeu e faz o homem dormir com sua filha, o que, supostamente, seria o evento catalisador do nascimento do grande herói de Atenas.

O ponto crucial é que Egeu realmente não podia ter filhos. Nesse ponto, lembremos da magia de Medéia: a feiticeira fez com que a deusa Atenas aparecesse para Etra em sonhos, e o pedido da divindade exigia a ida da moça à Esféria, uma pequena região próxima à costa, onde ocorre o seguinte acontecimento

> Etra obedeceu, mas, no local que a deusa lhe indicava, encontrou à sua espera Possêidon, o grande deus do mar. Ele a arrastou para o interior de uma caverna e fez dela sua mulher. A magia de Medéia havia surtido efeito. Dessa maneira,

31 A escolha dessa edição se justifica, primariamente, devido ao nosso intuito de adaptá-la para a modalidade do audiolivro.

> ao cabo de nove meses, em um pequeno porto próximo a Trezena, que desde então chama-se Genétlio, Etra deu à luz o filho de Possêidon, que, no entanto, também era conhecido como filho de Egeu. Deram à criança o nome de Teseu (Stephanides, 2004, p. 68).

Teseu é conhecido por sua dupla paternidade: filho mortal de Egeu e filho divino de Poseidon, além de apresentar uma origem ligada à violência sexual, temática recorrente nas interações entre deuses e mortais. Observa-se que o início do mito, embora ainda não focalize o protagonismo de Teseu, anuncia conflitos recorrentes: manipulação, destino e glória. Os personagens agem constantemente em busca do próprio benefício, perspectiva que não está apenas amparada somente no individualismo, mas na herança. Tanto Egeu quanto Piteu demonstram anseio pelo futuro nascimento de Teseu, fato justificado devido a sua categorização como herói. Desse modo, a glória do ateniense, em certa medida, também representa a glória de toda sua família, fato coerente com a linhagem dos heróis, pois fundando cidades e executando façanhas lendárias, cada membro de sua estirpe pode reivindicar o antepassado mítico como glória pessoal.

Desde criança, o garoto revela capacidades extraordinárias, o que inclui notáveis perspicácia, coragem e força. Esta capacidade, em particular, permitiu que o guerreiro recuperasse a espada de Cécrops, primeiro rei de Atenas, e as sandálias de Egeu, artefatos escondidos pelo pai mortal debaixo de uma pedra, culminando na primeira prova iniciática do herói. Egeu, então, diz

> Quando meu filho tiver dezesseis anos, você lhe dirá que venha me ver. Contudo, ele precisará primeiro erguer esta pedra, pegar a espada e as sandálias e, para que eu o reconheça, deverá usá-las. Ficarei duplamente feliz, já que assim também saberei que teve força para mover uma rocha como esta (Stephanides, 2004, p. 67).

Observa-se que, além de sair do mundo comum — o espaço de Trezena —, Teseu deve se apropriar dos objetos deixados por Egeu. A provação revela a possibilidade de identificação por parte do pai, mas, sobretudo, familiariza o herói com sua força e com um instrumento de combate, isto é, a espada. Isso demonstra que Teseu enfrentará perigos consecutivos, que marcam o início da aventura. Por outro lado, essa etapa do mito evidencia um significado amplo, que encontra paralelo no início de qualquer empreendimento humano: ferramentas. Ao atravessar o mundo comum e enfrentar desafios, o herói precisa reconhecer suas potencialidades e mobilizar os conhecimentos necessários para vencer, o que justifica sua excepcionalidade. Porém, percebe-se que não podemos reduzir a jornada heroica de Teseu a

acontecimentos isolados, uma vez que o jovem prodigioso será testado continuadamente, ou seja, sua vida é marcada por sucessivos testes de força e de coragem. Se, pelo trecho exposto de Stephanides (2004), reconhecemos a conquista da espada e das sandálias como a primeira grande prova de Teseu, os desafios vindouros tendem a se complexificar, exigindo a sabedoria do herói que, mesmo após atingir elevado *status* social, deve mostrar justiça e equilíbrio. Essa constante oscilação entre o poder individual e a reação diante das provações reforça o potencial analítico das aventuras heroicas, cujos acontecimentos nos permitem compreender nuances distintas das ações humanas.

Marcado pela coragem inabalável, Teseu deixa Trezena e derrota inimigos poderosos até a cidade de Atenas, malfeitores cujos nomes repercutiram para além da mitologia do herói ateniense: Perifetes, Sines, Círon, Cércion e Procrusto[32]. São as primeiras provações da força e da sagacidade do jovem Teseu que, após sair vitorioso, enfim chega a Atenas, onde reencontra o pai Egeu, este sob influência de Medéia. A feiticeira, receosa da chegada do herói, tenta envenená-lo com vinho, mas a espada e as sandálias deixadas por Egeu em Atenas permitem o rei reconhecê-lo, como se narra a seguir:

> Deu um tapa no copo que Teseu segurava, atirando-o ao chão. Pai e filho se abraçaram longamente. Na mesma hora, um grito de terror se fez ouvir. Era Medéia, que, desesperada, cobrira o rosto com as mãos e, correndo, desaparecera da sala, do palácio, de Atenas. Nunca mais apareceu de novo. Isso, porém, não preocupou ninguém (Stephanides, 2004, p. 78).

O trecho acima demonstra a importância da primeira prova iniciática do herói, uma vez que seu reconhecimento efetivo ocorreu graças à recuperação dos pertences de Egeu. Sendo assim, Teseu escapa da morte e, simultaneamente, alcança um novo estatuto: herdeiro do rei de Atenas. Percebe-se o impacto dos feitos anteriores do herói, bem como a ideia de qualquer transformação ontológica está atrelada a novas capacidades individuais, pois Teseu apenas venceu essa etapa da jornada após ter vencido os perigos da estrada até a cidade; portanto, suas habilidades impulsionam os novos acontecimentos do mito, demonstrando seu papel dinâmico e, essencialmente, coerente com a postura de filho do rei ateniense.

---

32 Esses malfeitores agiam da seguinte forma: Perifetes assassinava suas vítimas com uma clava de bronze, esta posteriormente conquistada por Teseu após sua vitória; Sines dilacerava suas vítimas ao amarrá-las em um pinheiro e arremessá-las para o ar; Círon obrigava suas vítimas a lavar seus pés e aproveitava o momento de distração para empurrá-las de um penhasco; Cércion era um guerreiro orgulhoso que, de imediato, desafiou Teseu para uma luta até a morte; Procrusto, talvez o mais famoso dos malfeitores, prendia suas vítimas em uma cama e cortava/esticava seus membros a depender da estatura corporal do indivíduo/da pessoa.

Dias de grandes celebrações repercutem em Atenas, pois o herdeiro de Egeu havia retornado. As comemorações, contudo, antecedem conflitos futuros: Teseu, graças ao auxílio do jovem Leo, liquida o ataque dos palântidas — o exército do rei Palas, irmão de Egeu. Palas desacreditava no direito de Teseu ao trono, considerando-o como parte de uma estratégia de Egeu para impedir seu controle de Atenas. Observemos como as vivências heroicas são constantemente marcadas por períodos críticos, não apenas provenientes dos adversários explícitos, como os malfeitores, mas também referentes aos conflitos geracionais, que impelem a ação do herói para este provar sua capacidade de resolver dilemas maiores, ou seja, políticos. Nesse sentido, vencer as forças de Palas, além de legitimar o estratagema de Teseu, sugere seu potencial para assumir o trono.

Após vitórias consecutivas, inclusive contra o próprio Touro de Maratona, besta que causava terror para os atenienses, Teseu descobre sobre a dívida de sangue de Minos, rei da ilha de Creta. Todos os anos, sete homens e sete mulheres devem ser enviados para Creta como sacrifícios para o monstruoso Minotauro[33], ser metade homem e metade touro, aprisionado em um labirinto construído pelo arquiteto Dédalo[34]. Esse pesado tributo se explica pelo fato de os atenienses terem assassinado propositalmente o jovem Androgeu, filho de Minos, quando pediram para o rapaz matar o Touro de Maratona, criatura derrotada apenas no futuro pelas mãos de Teseu. Em face do tributo, Teseu se voluntaria para servir de sacrifício para o Minotauro e parte com o restante dos atenienses, o que gera o sofrimento de Egeu e o seguinte pedido do rei, caso o filho retorne com vida:

> O rei Egeu, por um lado, estava sem esperança; por outro, encorajado por Teseu, ainda acreditava em algum milagre. Assim como das outras vezes, o navio partiria com velas negras, em sinal de desgraça e morte. Egeu deu ao filho também uma vela branca, para que ele trocasse na volta, se, evidentemente, eles voltassem com vida (Stephanides, 2004, pp. 86-87).

A atitude heroica de Teseu, mesmo diante da aflição de Egeu, representou o fim da chacina promovida pelo monstruoso Minotauro e, ao mesmo tempo, o início de uma série de infortúnios na vida do herói. Didaticamente, esse mito ganha proporções significativas no

33 O Minotauro nasce da união de Pasífae, esposa de Minos, com o touro branco, este concedido por Poseidon à Minos para sacrifício em homenagem ao deus dos mares. Minos, contudo, tenta ludibriar Poseidon com o sacrifício de um touro comum, causando a fúria do deus e a consequente sina de Pasífae, que se apaixona pelo touro branco. Nesse caso, devido à natureza monstruosa e à vergonha do rei de Creta, o Minotauro é confinado no labirinto. Esse conflito pode ser lido em *Mitos gregos* (1998), de Paulo Sérgio de Vasconcellos.

34 Outro exemplo que reforça o entrelaçamento dos mitos: Dédalo, grande inventor e arquiteto da Antiguidade, foi banido de Atenas por assassinar seu próprio sobrinho, Talos, temendo que o garoto superasse suas habilidades. Futuramente, o inventor chega à ilha de Creta, onde presta serviços ao rei Minos e auxilia Ariadne e Teseu na fuga. Esse episódio conduz à narrativa do mito de Ícaro, que também pode ser lido em *Mitos gregos* (1998).

tocante ao significado da sabedoria, porque postula, entre as diversas interpretações, que, apesar das atitudes corajosas, é imprescindível agir com cautela em relação às escolhas vindouras. Isso se justifica tendo em vista as vicissitudes do destino, muitas vezes fatais, considerando as aventuras prodigiosas dos heróis. Notemos a complexidade das vivências heroicas quando atreladas à perspectiva de equilíbrio, pois a simples tarefa de trocar as velas foi negligenciada pela desatenção de Teseu, catalisando a morte de seu pai. Agora, suas habilidades prodigiosas nada significam diante de um erro crasso. De certa forma, esse acontecimento complexifica o guerreiro ateniense, tendo em vista que o aproxima de um erro mundano e, ainda assim, profundamente problemático no contexto da aventura.

No tocante ao episódio da ilha de Creta, o protagonismo de Ariadne, filha de Minos, evidencia como as ações heroicas podem mascarar intenções perversas. A moça, cujo amor incondicional por Teseu a fez auxiliar o herói na jornada pelo labirinto com um novelo[35] de lã — concedido por Dédalo —, foi abandonada pelo guerreiro ateniense na ilha de Naxos, apesar da promessa de matrimônio quando os dois escapassem de Creta. Uma abordagem psicanalítica revela que "o príncipe ateniense não deixa Creta como herói, mas como um bandido e traidor. Abandonando a Ariadne, apesar da vitória sobre o Touro de Minos, seu êxito se converte em derrota essencial" (Brandão, 2015b, p. 174). Mesmo vencendo o Minotauro, símbolo da perversão de Minos, Teseu incorpora uma nova forma de perversidade dominadora, o que significa o prenúncio de suas tragédias futuras, desde a morte de Egeu até o fim inglório do lendário ateniense. Esse fato deve ser analisado com cautela porque, dada a derrota essencial mencionada por Brandão (2015b), os monstros e os oponentes do herói não significam somente um embate físico, mas simbólico. O Minotauro, à primeira vista, denota bestialidade e força bruta, mas também sugere que os heróis podem ceder aos impulsos destrutivos, ocasionando catástrofes sequenciais. Isso é relevante na aventura de Teseu e, sobretudo, nas nossas vivências cotidianas, afinal, como garantir que em determinados momentos não sejamos capazes de incorporar as formas de violência daqueles que julgamos? Novamente, percebe-se amplitude das discussões míticas, o que retoma a exemplaridade mencionada por nós na seção precedente. É certo que ainda estamos assumindo a criatura de Creta como simples força opositora, classificação essa que será problematizada futuramente.

Como discutimos, o retorno à cidade de Atenas é marcado por tragédia. Teseu se esquece de eriçar as velas brancas no navio, tarefa prometida a seu pai caso estivesse vivo.

35 O novelo de lã é crucial para o sucesso de Teseu, pois permite o retorno seguro do herói pelos corredores do labirinto, após matar o Minotauro.

Egeu, crendo na morte do filho, suicida-se e deixa o trono sob o controle do herói. Por anos, Teseu reinou com sabedoria e reuniu os povos áticos, mas o instinto heroico, posteriormente, direcionou-o a situações conflituosas, pois

> o mito do castigo se inicia logo após o retorno do herói. Morto Egeu, o vencedor do Minotauro assume o poder [...] A força heroica do jovem rei de Atenas ainda lhe mantém a auréola de sábio. Ele criou instituições públicas, mas essas realizações intelectuais não poderão substituir o combate do espírito abandonado daqui por diante. A despeito da organização da vida exterior, a corrupção interna do herói há de tornar-se, dentro em pouco, o flagelo da Ática (Brandão, 2015b, p. 178).

O fatalismo do herói decorre da traição à Ariadne e, em algumas versões, também devido à influência de Fedra[36], que denunciam a fragilidade de sua natureza interna, apesar dos efeitos positivos na vida externa, estes salientados por Brandão (2015b). Em relação à queda do herói ateniense, os episódios vão desde a guerra contra as amazonas[37] até a súbita amizade com o guerreiro Pirítoo, catalisador de grandes infortúnios. Teseu, juntamente com Pirítoo, sequestra a jovem Helena, de apenas 12 anos, para desposá-la, e, em seguida, ambos tentam sequestrar a esposa de Hades, Perséfone, o que ocasionou a prisão perpétua de Pirítoo e a contenção temporária de Teseu no Submundo.

Esses acontecimentos representam momentos singulares da jornada de Teseu, contudo, relacionam-se porque reforçam o fato de que o herói, em certa medida, nunca está dissociado do intuito de viver pela glória e pelos feitos extraordinários. Tornar-se rei e, consequentemente, ser um bom governante não é o desfecho para Teseu. O abandono de Ariadne, a guerra contra as amazonas e a tentativa de desposar uma garota de 12 anos significam, do ponto de vista do herói ateniense, apenas que ele pode fazer tudo aquilo que bem entender. Nesse caso, seu poder deve ser questionado, afinal, a jornada heroica não mais se traduz em mera benevolência, pois o herói deseja, acima de tudo, ser eternizado pelas suas façanhas, ainda que ambíguas. Isso, por certo, não anula o peso das consequências, como podemos analisar no seguinte diálogo entre Teseu e Pirítoo, quando ambos estão presos no Submundo

---

36 Fedra era irmã de Ariadne, tornando-se a segunda esposa de Teseu após o casamento deste com a amazona Antíope. Conta a história que Afrodite, sentindo-se traída pelo fato de Hipólito — filho de Teseu e Antíope — ter sido consagrado à deusa Ártemis, faz Fedra desenvolver uma forte paixão pelo jovem, que nega as investidas da mulher. Esta, em tom de vingança, conta a Teseu que Hipólito tentou violentá-la, o que acarreta a fúria do rei de Atenas e o seu pedido a Poseidon para matar o próprio filho. Arrependida, Fedra se enforca, o que marca outra tragédia na vida de Teseu. Essa história pode ser lida na tragédia *Fedra*, de Sêneca.

37 Integrantes de uma nação de mulheres guerreiras. Conta o mito que Teseu, acompanhando Héracles, invadiu a terra das amazonas e sequestrou Antíope, uma das princesas da região. Isso ocasionou a futura invasão das amazonas à Atenas para salvar sua companheira e a consequente morte de Antíope durante a guerra, deixando o menino Hipólito, filho de sua união com Teseu.

> **Pirítoo**: Perdoe-me, Teseu...
> **Teseu**: Por que perdoá-lo? Por acaso a culpa também não é minha? Graças à nossa amizade, unimos nossas forças e nos tornamos implacáveis; mas, ao invés de usarmos essa força para o bem, veja o que fizemos! Quisemos roubar uma mulher casada, e casada com um deus! Nosso castigo é bem merecido... (Stephanides, 2004, p. 108).

A discussão representada pelo diálogo entre Teseu e Pirítoo se torna crucial porque sumariza, em poucas palavras, o peso das escolhas. Existe o reconhecimento da potencialidade para fazer o bem, que foi desperdiçada para suprir desejos egoístas. Lembremos, pois, dos riscos de quebrar o *métron*, conceito basilar na sociedade grega. Embora o arrependimento de Teseu seja genuíno, os efeitos de suas ações já repercutiram: Atenas foi atacada e saqueada por Cástor e Polideuces, irmãos de Helena, causando a revolta do povo ateniense, que exilou Teseu, fazendo-o vagar sozinho até ser morto pelo rei Licomedes, que empurra o herói de um penhasco, sendo o desfecho trágico para o guerreiro ateniense. O panorama construído pela história de Teseu fornece, com base no exposto, uma ampla margem de estudo acerca das vivências humanas e das consequências dos nossos atos: Teseu nasceu com a potencialidade divina e executou façanhas admiráveis, mas também demonstrou, incontáveis vezes, seu instintivo desejo pela glória.

Ao analisar a historicidade dos heróis, Kothe (2000, p. 8) discorre que esse arquétipo é uma figura constante para apreendermos contextualmente as forças dominantes da realidade social em evidência. A cultura clássica valorizava figuras de origem divina e de posição elevada; contudo, com o processo de industrialização e a consequente ascensão da classe operária, o herói se metamorfoseou para englobar os anseios característicos do mundo contemporâneo, isto é, uma realidade dinâmica e permeada pelo progresso tecnológico. O comentário de Kothe (2000) se torna relevante porque associa o herói a uma estrutura de poder, mutável a depender da época analisada. É a partir da mutabilidade das estruturas hierárquicas que compreendemos uma forma de heroísmo que, associada ao mundo contemporâneo, não nega as inúmeras dificuldades da realidade; porém, mostra que os sujeitos podem encontrar grupos, meios culturais e ferramentas capazes de auxiliar no percurso da vida. Nesse panorama, a relevância do herói não se reduz a uma "exemplaridade imitativa"; ao contrário, sua verdadeira potencialidade reside tanto na capacidade de mostrar formas de pertencimento no mundo quanto em possibilitar a valorização de ações significativas, orientadas por uma dimensão ética centrada nos aspectos humanos.

Do ponto de vista clássico, a jornada heroica de Teseu assume o percurso do monomito, por outro lado, suas ações repercutem ainda nos dias de hoje, com novos significados em face dos dilemas do mundo. Campbell (2007, p. 373) complementa esse pensamento ao considerar o herói moderno como alguém que deve recuperar a luz perdida da alma, da "Atlântida perdida", percepção que nos induz ao seguinte questionamento: ainda que as narrativas heroicas estejam presentes na realidade atual, o que exatamente foi perdido? Na prática, o autor sugere que o individualismo cultivado ao longo dos séculos, bem como o racionalismo das ciências, enfraqueceu os símbolos que, por tanto tempo, nortearam o progresso espiritual das comunidades arcaicas por intermédio dos mitos. No entanto, ainda persiste esperança, pois o herói funciona como guia da humanidade,

> além disso, nem sequer teremos que correr o risco da aventura sozinhos; pois os heróis de todos os tempos nos precederam; o labirinto é totalmente conhecido. Temos apenas que seguir o fio da trilha do herói. E ali onde pensávamos encontrar uma abominação, encontraremos uma divindade; onde pensávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos; onde pensávamos viajar para o exterior, atingiremos o centro da nossa própria existência; e onde pensávamos estar sozinhos, estaremos com o mundo inteiro (Campbell, 2007, pp. 31-32).

Campbell reflete que, apesar de pertencer ao passado mítico do mundo, os heróis estão intrinsecamente conectados à realidade atual, na medida em que suas ações exemplares iluminam os diversos caminhos pelos quais o homem, ao longo do tempo, enfrentou seus temores. Diante desse fenômeno, a historicidade da figura heroica permite o constante confronto entre diferentes sistemas de valores[38], oriundos tanto dos contextos socioculturais, que são mutáveis, quanto das expectativas e experiências do público em contato com as façanhas heroicas, por meio das quais essas narrativas são ressignificadas no mundo atual. A percepção de Campbell (2007), então, relaciona os termos "labirinto" e "fio da trilha do herói" para simbolizar o percurso iniciático que qualquer pessoa tende a realizar em algum momento da vida. Tal provação, entretanto, não precisa ser feita sozinha, pois os heróis de incontáveis eras nos precederam. Reconhecemos o caráter humanista do raciocínio do autor, mas, ainda

38 Em relação ao sistema de valores, Kothe (2000, p. 65) propõe que, enquanto o herói clássico realiza percursos entre o alto e o baixo da sociedade, o herói moderno questiona a própria estrutura da sociedade em classes altas e classes baixas. O ponto primordial dessa análise mostra, além das diferenças contextuais dos heróis, é o fato de eles estarem sempre intrinsecamente conectados ao meio social e aos ideais políticos vigentes; portanto, compreendê-los é, acima de tudo, entender jornadas individuais e coletivas de valorização, de superação, de injustiça e de persistência.

assim, não invalida o sentido atribuído ao arquétipo heroico: mostrar que não estamos sós em um mundo que, simultaneamente, transforma-nos e é transformado por nós.

Tal percepção reforça a relevância da mitologia heroica, pois a narrativa de Teseu[39] e o Minotauro, juntamente com outros mitos, estimula o encanto e o contato com aventuras que, além de extraordinárias, necessitam do poder significante dos sujeitos leitores[40], pois estes, em conjunto com a obra, constroem a experiência literária, tema a ser desenvolvido no próximo capítulo.

Considerando a relevância do arquétipo heroico nas narrativas mitológicas, desenvolver mecanismos de valorização e de adaptação para essas histórias serem conhecidas por públicos distintos se torna uma das vias possíveis para se expandir as possibilidades de fruição literária. De certa forma, o contexto educativo favorece bastante o mito do herói pela sua pertinência no imaginário dos leitores que, ainda nos dias de hoje, buscam o prazer da aventura e das reviravoltas das histórias clássicas, afinal

> clássicos como a *Odisseia* encantam leitores e ouvintes há séculos. A saga do herói que sobrevive às mais desafiadoras aventuras (ora ajudado por deuses, ora por seres tão humanos quanto ele mesmo) é um *tópos* recorrente em nossa memória literária e cinematográfica (pode-se pensar no sucesso notável de O *Senhor dos Anéis*, *Harry Potter* e *Jogos Vorazes*, como exemplos do apelo que epopeias ao estilo de Homero ainda detém sobre todas as faixas etárias, especialmente crianças e adolescentes). Os rapsodos modernos não precisarão recorrer à própria imaginação: todos os ingredientes necessários para uma história envolvente já estão no texto, à espera de quem os encontre (Fortes; Miotti, 2014, p. 164).

Fortes e Miotti (2014), ao articularem o encantamento das histórias clássicas aos narradores contemporâneos, demonstram como o desejo por grandes aventuras ainda está presente na atual geração de leitores. No contexto moderno, a discussão dos autores mostra que os elementos estruturais das grandes narrativas está à disposição do público, necessitando apenas do incentivo para estimular o contato com essas histórias. Isso explica a permanência

39 Decerto não podemos reduzir o mito de Teseu a um manual de moralidade, uma vez que sua jornada, essencialmente arquetípica e movida por diversos símbolos, oferece múltiplas margens interpretativas. No âmbito político, por exemplo, Campbell (2007, p. 26) menciona: "Teseu, o herói que matou o Minotauro, veio para Creta do exterior, como um símbolo e agente da civilização grega em ascensão". Reforça-se, com isso, sua força significativa como agente civilizador e futuro rei de Atenas, capaz de unir os povos áticos e colonizar por meio da força.

40 Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a noção de formar sujeitos leitores por meio de textos literários, de mitos ou de outras manifestações da cultura literária, será repetidamente discutida e, para tal, precisamos compreender a leitura como "[...] uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos [...] é preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler" (Cavallo; Chartier, 1998, p. 6). Portanto, a prática da leitura ultrapassa critérios homogêneos, afinal, ela se ramifica em aspectos gestuais, comunicativos e culturais subjacentes a incontáveis comunidades.

do heroísmo na fabulação humana, na medida em que retoma o modelo de uma aventura reconhecível e mobiliza dimensões simbólicas essenciais. Portanto, os aprendizes são capazes de reconhecer jornadas de superação e de vivências críticas, pois estão alinhadas aos embates que muitos deles vivenciam diariamente.

O que fica claro para nós é que o herói, reencarnando ao longo do tempo, encanta-nos pela persistência com a qual transforma o mundo ao redor; por isso, está imortalizado nos sonhos mitológicos da humanidade, demonstrando feitos característicos de suas virtudes e de seus vícios, mas, ainda assim, exemplares na medida em que conseguiu deixar os alicerces para cada um seguir a trilha do desenvolvimento humano.

2.3 O labirinto como berço do renascimento para o sujeito aprendiz

Se postulamos a ideia de que a mitologia comporta uma infinidade de mitos, estes constituídos por uma variedade de mitologemas e, entre eles, o arquétipo do herói, outro fato merece nossa atenção: o mitologema do labirinto. De imediato, parece pouco plausível acreditar na riqueza de uma estrutura cuja função se resume, em tese, na capacidade de desnortear a vítima ou de proteger algo valoroso em seu centro de poder. Ainda assim, ressaltamos a valorização do labirinto essencialmente pela sua força simbólica, que não apenas justifica a prova iniciática de Teseu em Creta, mas também potencializa uma concepção a respeito da educação humana e, por conseguinte, literária.

A análise etimológica revela o termo latino *labyrinthus*, cuja derivação surge de *labrys*, machado duplo sagrado de origem cretense[41]. Trata-se de uma arquitetura pétrea criada por Dédalo e formada por corredores sinuosos que, na mitologia greco-romana, foi utilizada para prender o Minotauro e as futuras vítimas do rei Minos escolhidas como sacrifício. A relação entre a estrutura labiríntica e o Minotauro se torna pertinente não apenas por questões relativas ao enredo, mas também no plano simbólico. Durand (2012, p. 82), ao abordar os símbolos teriomórficos — de aparência animal —, demonstra a margem semântica da palavra sânscrita *ge*, que significa, simultaneamente, touro, terra e ruído, reforçando o teor ctônico — relativo à terra ou ao Submundo — do animal e, mais além, sua relação com a mudança, graças aos chifres semelhantes à foice do tempo Cronos.

41 Tal definição é mencionada por Pierre Grimal ao comentar sobre vestígios do culto do touro e dos grandes palácios na antiga sociedade minoica: "O Labirinto é, de facto, o palácio do machado de dois gumes [...] símbolo que se encontrou gravado um pouco por toda a parte nos monumentos minoicos e que tem talvez um significado solar" (Grimal, 2005, p. 314). A origem do *labrys*, contudo, ainda é incerta, possivelmente remontando a um período anterior à sociedade minoica.

O Minotauro, nessa linha de raciocínio, configura-se como uma potência enclausurada nas entranhas sombrias da terra, isto é, no labirinto, marcado pela angústia e pela vida roubada. Sua caracterização, portanto, não se resume à bestialidade, mas ganha contornos simbólicos associados à natureza e ao aprisionamento, em contraste com a figura do touro, tradicionalmente vinculada à fertilidade. O elemento que tensiona o referido cenário é o herói, cuja função, à primeira vista, destaca o dualismo entre o bem e o mal: Teseu é o símbolo do heroísmo ateniense, logo, deve matar a criatura que assola o labirinto. É necessário, contudo, aprofundar essas considerações.

Essencialmente, consideramos o aspecto terrestre do labirinto como indissociável de outras singularidades relativas aos ritos antigos: o culto à Deusa Mãe[42] e os mitos referentes às forças ctônicas, isto é, deuses/deusas do Submundo. Para compreender a sacralidade dos mitos terrestres[43], devemos ter em mente que, nas sociedades antigas, a própria terra era cultuada como uma deidade representativa da fertilidade e da abundância. Sua extensão corporal se encontrava presente nos elementos da natureza, tais como florestas, rios e grutas. Mircea Eliade, considerando o exposto sobre a Mãe Terra, traça o seguinte panorama sobre a divindade:

> Mas regressemos à imagem da Terra, representada como o corpo de uma Mãe gigante. Evidentemente, se as galerias das minas e as embocaduras dos rios foram comparadas à vagina da Terra-Mãe, o mesmo simbolismo se aplica *a foniori* às grutas e às cavernas [...] Na pré-História, a caverna, inúmeras vezes comparada a um labirinto ou transformada ritualmente num labirinto, era ao mesmo tempo o teatro das iniciações e o lugar onde se enterrava os mortos. Por sua vez, o labirinto era homologado ao corpo da Terra-Mãe. Penetrar num labirinto ou numa caverna equivalia a um regresso místico à Mãe - objetivo que tanto os ritos de iniciação como os ritos funerários perseguiam (Eliade, 2019, p. 179).

O pensamento do mitólogo romeno fornece duas conclusões primordiais: a) as grutas e as cavernas, bem como a estrutura geral do labirinto, simbolizam as entranhas da Deusa Mãe; b) tais espaços eram utilizados nas sociedades antigas para ritos de iniciação e, consequentemente, permitem a transformação/renascimento do iniciado, uma vez que

42A Deusa Mãe é uma divindade associada à fecundidade e ao trabalho agrícola, reconhecível em diversas culturas do mundo. Como afirma Eliade (2018, p. 117), trata-se da imagem primordial da Mãe Terra, aquela que dá origem a todos os seres e os recebe após a morte.

43 Não se pode negar a profunda sacralidade dedicada ao trabalho agrícola e aos elementos terrestres na mitologia greco-romana. Perséfone, a título de exemplo, sendo filha de Deméter, deusa da colheita e da agricultura, comunica-nos o ciclo das estações em seu mito: após ser sequestrada por Hades e comer sementes de romã do Submundo, a moça fica eternamente ligada ao mundo inferior, o que causa a tristeza profunda de Deméter. Esta, então, faz um acordo com Hades, de forma que Perséfone possa passar metade do ano no mundo dos vivos e metade do ano no mundo inferior, gerando o ciclo das estações. Esse mito pode ser lido em *Metamorfoses*, de Ovídio (Ov., *Met*. V, 385-571).

significam o retorno ao "útero do mundo". Nesse plano de análise, podemos relembrar que o herói, fornecendo modelos exemplares para as sociedades arcaicas e, por conseguinte, realizando façanhas extraordinárias, também passa por provações sucessivas que favorecem sua transformação plena. Campbell (2007, pp. 91-92) denomina essa etapa da jornada heroica como *ventre da baleia*, pois o guerreiro ultrapassa o limiar mágico e alcança o desconhecido, supostamente sendo aniquilado[44] quando, na verdade, renasce, caracterizando sua metamorfose. Essa contextualização sugere que tanto o herói quanto o neófito passam por experiências de aniquilação/renascimento, necessárias para a mudança ontológica do sujeito.

Tais considerações são relevantes porque indicam que provações iniciáticas estão intimamente associadas a uma forma de morte, pois permitem a transição entre duas realidades. Sendo assim, o herói não pode ignorar sua própria destruição, seja corporal, seja psicológica, afinal, trata-se do processo imprescindível para superar dificuldades. No contexto do mundo contemporâneo, caso observemos a exemplaridade dessas provações, significa que as pessoas têm a possibilidade de mudar e de ressignificar valores. Essa constatação, aparentemente óbvia, complexifica-se devido à análise cautelosa do ato: mudar implica reconhecer que todos podem "morrer", ou seja, deixar algo para trás e iniciar novos empreendimentos, logo, ninguém está sujeito a uma identidade imutável.

Associar o labirinto ao berço do mundo, ou seja, a uma forma de renascimento, recapitula a perenidade da Deusa Mãe, já evidenciada por Eliade (2019, p. 179) quando o estudioso menciona a inviolabilidade de grandes cidades de outrora que, assim como Tróia, eram associadas à virgindade da deusa protetora. Suas manifestações são diversas e refletem a abundância do mundo, dos recursos naturais, cuja forma arquetípica assume as feições da Mãe Terra, entidade responsável tanto por gerar a vida quanto por recolher os restos mortais de seus filhos.

Analisando novamente o conflito na ilha de Creta, a peregrinação de Teseu pelo labirinto ganha novas margens semânticas que, no contexto da jornada heroica, não podem ser ignoradas, pois revelam profunda sacralidade. Por exemplo, o herói ateniense, auxiliado por Ariadne e por Dédalo, realiza um movimento de descida pela estrutura labiríntica ou, ao menos, um

44 Campbell (2007, p. 92) exemplifica esse fato com a seguinte aventura de Héracles: sabendo que um monstro havia sido enviado por Poseidon para atacar a cidade de Tróia, Héracles, aproveitando-se do momento em que a criatura abriu a boca, pula para dentro de sua garganta, onde a mata por dentro. A suposta aniquilação do herói cria o caminho para a vitória. Outros exemplos mencionados pelo mitólogo são: o herói irlandês, Finn MacCool, é engolido por um monstro conhecido como *peist*, Chapeuzinho Vermelho é engolida por um lobo, os Zulus, povo do sul da África, narram a história de duas crianças e uma mulher que são engolidas por um elefante, cuja barriga abriga uma cidade, bem como rios, árvores e montanhas (Campbell, 2007, p. 92).

movimento de aprofundamento pela construção rochosa. Teseu vaga sabendo do perigo que o aguarda, por isso, avança em posse de sua arma e do novelo de lã, ferramenta essencial para a vitória do herói. O Minotauro é apenas um dos obstáculos, afinal, o ateniense precisa retornar das entranhas da terra, ou seja, alcançar a luz para provar seu êxito definitivo. Em linhas gerais, tal percurso sugere os seguintes movimentos: descida/aprofundamento, andança/peregrinação, vitória contra o monstro e retorno à luz.

O caráter iniciático da provação do labirinto está relacionado à sacralidade cretense, tendo em vista que tal sociedade, culturalmente, possui um sistema matrilinear ligado ao touro e à terra, iniciado desde a narrativa mítica de Europa e Zeus[45] até os acontecimentos do mito de Teseu. Este, inclusive, também está imbuído da iniciação ligada ao monte Ida[46], região em Creta onde, segundo as histórias, Zeus foi escondido pela sua mãe, Réia, e protegido por Gaia do titã Cronos. Nas palavras de Marquetti,

> o mito de Teseu recupera inúmeros elementos ligados à Deusa Mãe e sua hierogamia com o touro, bem como os ritos propiciatórios e iniciáticos ligados ao Ida [...] Teseu, como Minos, é o símbolo do iniciado – juntamente com mais treze jovens, ele é encerrado no labirinto (símile da gruta do Ida onde Minos, a cada sete ou nove anos, vai se encontrar/enfrentar Zeus–Touro para relatar seu governo, só retornando ao mundo com o consentimento do deus), enfrenta o Minotauro, sofrendo uma morte ritual antes de se unir a uma esposa real e divina, Ariadne [...] Teseu, morto/desaparecido no labirinto/gruta, renasce pelas mãos de Ariadne – o novelo é o cordão umbilical, fio mágico, que traz Teseu à vida – como os demais consortes, ele é filho e amante de Ariadne. Seu (re)nascimento é fruto da união do Sol/touro com a terra – é o sangue do Minotauro, imolado por Teseu, derramado no labirinto/gruta/útero da Terra que promove a renovação e o surgimento de um novo ciclo, agora mantido por Teseu e Ariadne (Marquetti, 2011, p. 40).

O labirinto configura-se como o espaço de iniciação dos neófitos: Teseu é o agente mítico dessa provação, e o Minotauro, após ser morto, estabelece uma hierogamia[47] com o

45 Zeus se transforma em um touro branco e seduz a princesa fenícia Europa, levando-a até a ilha de Creta. Após violentá-la, a união dos dois gera os filhos Minos, Radamanto e Sarpedão (Ov., *Me*t. II, 833-875).

46 Do ponto de visto do culto divino, o monte Ida, em Creta, é dedicado a um Zeus pré-helênico, ele é "[...] um deus–touro, deus da vegetação e seu culto tem um caráter orgiástico, com características ctônicas e funerárias [...] Resquícios desse tipo, somados a cerimônias de períodos posteriores, relatadas por diversos comentadores antigos, ainda realizadas nas grutas do Ida e que conjugavam a iniciação masculina e guerreira com a iniciação das jovens cretenses, culminando com o casamento, assim como o ocorrido entre Zeus e suas nutrizes, demonstram, pela continuidade e auto-referência, o caráter ctônico, guerreiro e orgiástico presente no culto de Zeus e de sua Senhora no monte Ida, culto ligado à fecundidade/fertilidade da terra e seus habitantes" (Marquetti, 2011, pp. 35-36). Marquetti (2011) acentua a iniciação guerreira realizada no monte Ida, mas também mostra o paralelo entre a estrutura rochosa da gruta e o espaço do labirinto, aquela servindo de inspiração para a prisão do Minotauro, o que reforça o teor religioso do espaço.

47 A hierogamia é um casamento sagrado, simbolizado pela união de divindades ou de forças complementares. Na teogonia grega, a hierogamia primordial é resultado de Gaia (terra) e Urano (céu), cuja união gera a primeira geração de deuses, os ciclopes e os Hecatônquiros.

espaço labiríntico, quando seu sangue se encontra com a terra, dando sequência ao ciclo mítico de renovação. Teseu, matando o monstro, consagra-se como um regente, um guerreiro apto a liderar seu povo, e o caminho para o destino glorioso do herói ateniense é auxiliado por Ariadne, o fio da vida, aquela que tece a saída do útero do mundo. O pensamento de Marquetti (2011) relaciona a provação de Teseu com a noção de "ciclo", logo, o ato de morrer e de renascer é constante nas vivências do guerreiro ateniense, além disso, sugere o caráter perpétuo de tal ato, perspectiva, inclusive, fundamental para compreender a formação humana.

A provação do herói ateniense pode ser compreendida como arquetípica por traçar paralelos nítidos com o significado do labirinto assumido por diversas culturas ao longo da história. Tessmer (2015, p. 5) revela que essa recorrência se justifica pela arquitetura confusa, o centro de poder, a existência de uma única entrada e uma única saída, fatores que simbolizam a jornada de desenvolvimento pessoal do indivíduo, considerando o tempo de reflexão exigido para peregrinar pelos corredores do labirinto e, eventualmente, conquistar um novo conhecimento sobre o mundo. É possível pensar em um modelo de educação que, não limitado aos domínios da escola, estimule o questionamento e a peregrinação do sujeito. Isso se relaciona ao labirinto, provação iniciática por excelência: aprender e crescer enquanto cidadão ético está relacionado também à possibilidade de "morrer". Desse modo, verdades não precisam ser dogmáticas e, sobretudo, experiências podem ser ressignificadas para que, no fim, ninguém seja apenas refém do mundo, mas agente historicamente situado, capaz de questionar violências, estruturas de poder e incoerências sociais.

No contexto da mitologia, Teseu está realizando um ato exemplar, o que nos levar a refletir acerca do significado mais profundo da vitória contra o Minotauro. Esse conflito mantém sua atualidade, pois se trata de um gesto arquetípico e, como bem afirma Eliade (2019, p. 22, grifos do autor): "Somos *sempre contemporâneos* de um mito, desde o momento em que o recitemos ou imitemos os gestos das personagens míticas". Essa compreensão de Eliade (2019) reforça a contemporaneidade dos mitos e, ademais, instiga a análise criteriosa dos gestos humanos, cujos significados podem remeter a uma profunda ancestralidade. Nesse sentido, torna-se relevante, nas vivências cotidianas, pensar a respeito dos pequenos gestos que movimentam as interações sociais, pois, ao mesmo tempo em que podem evocar o passado mítico, também favorecem o olhar mais atento e sensível sobre o mundo.

Podemos inferir que, a partir do momento em que Teseu adentra o labirinto de Creta e mata o Minotauro, não apenas temos sua consagração como herói ateniense devido ao feito extraordinário, mas também seu renascimento por intermédio do espaço pelo qual peregrina. Araújo, Chaves e Ribeiro concluem o seguinte a respeito da vitória do ateniense:

> Percebe-se assim que ninguém possa ter a ilusão de sair indemne da provação do labirinto, pelo facto de que a entrada nele, por parte do neófito, comporta já um valor iniciático. O que significa que aquele, nomeadamente Teseu, que atinge o centro do labirinto se transmuta, porquanto a chegada ao centro do labirinto implica uma mudança ontológico-existencial (Araújo; Chaves; Ribeiro, 2013, pp. 50-51).

Essa percepção sacra sobre a função do labirinto[48] se revela enriquecedora por seu desdobramento para domínios de conhecimento diversos. De fato, a perspectiva discorrida por Araújo, Chave e Ribeiro (2013) acentua a não passividade das experiências que, de variadas formas, estimulam mudanças ontológico-existenciais. É evidente que tal comentário pressupõe um nível de abstração; todavia, observa-se o reconhecimento, dado o paralelo com a jornada de Teseu, da possibilidade de renascer em experiências humanas. Agora, como proporcionar isso? Instigando o exercício da subjetividade, a coragem para se expressar e o olhar atento para nossa relação com a realidade.

Concebendo a referida estrutura pétrea como um arquétipo, ou seja, uma imagem primordial capaz de romper as barreiras do tempo, seu poder simbólico pode auxiliar inclusive no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no tocante à forma com a qual aprendemos e nos formamos enquanto sujeitos éticos. Novamente, a contemporaneidade do mito discutida por Eliade (2019) se faz presente pela possibilidade de olhar o gesto arquetípico de Teseu durante a provação do labirinto como modelo para a transformação pessoal. A estrutura do labirinto não precisa ser replicada em sala de aula; todavia, a capacidade de enxergar os caminhos tortuosos da vida como os corredores escuros do labirinto e, consequentemente, seu centro de poder como o conhecimento maior a ser adquirido sobre si, tornaria possível uma *práxis* educativa cuja força simbólica dos mitos assumisse um viés complementador para a formação dos discentes, bem como leitores. Tal qual Teseu se transforma ontologicamente após matar o Minotauro, como podemos enfrentar nossos monstros e, enfim, alcançar novas formas[49] humanas? Essa é uma provação perpétua, muitas vezes inglória, desprovida de qualquer caráter

48 Durand (2012, p. 128) associa o movimento de ascensão com os desencadeadores da queda: "Goela, abismo, sol negro, túmulo, esgoto e labirinto são os desencadeadores psicológicos e morais que põem em evidência o heroísmo da ascensão". Pela força da oposição, o labirinto, em seu sentido simbólico, assimila-se ao aspecto terrestre e à digestão, ao que é "baixo"; todavia, ele impulsiona o movimento de verticalidade do sujeito, estimulando a ascensão e a transformação ontológica, semelhante a uma escada.

49 Essas formas não estão relacionadas a modelos transcendentais ou à criação de "seres superiores". Na verdade, significam, dentre as várias possibilidades, uma nova compreensão do mundo, encantamento pela arte e descobertas pessoais. Campbell (2007, p. 28) estabelece um paralelo com a figura do herói, pois ele é o ser que superou suas limitações pessoais históricas e locais para alcançar formas válidas do ponto de vista humano, logo, pavimenta o caminho para compreendermos nossas mudanças enquanto agentes da transformação.

messiânico, mas imprescindível para que os indivíduos possam encontrar valores, experiências e conhecimentos significativos para suas vidas. O labirinto, então, revela-se como uma imagem atemporal sobre a necessidade que cada pessoa tem de conhecer a si mesma, conhecer seus dilemas, anseios e sentimentos, sendo um caminho longo, labiríntico, mas com o potencial para encontrar pessoas capazes de nos ajudar nessa peregrinação. Sob a ótica da educação, ressaltamos que não se trata de considerar docentes redentores, isto é, seres capazes de sustentar os dilemas dos aprendizes. Trata-se, na verdade, do exercício ético com o saber e com os educandos: proporcionar condições para que aprendam a questionar e a construir a própria identidade.

Discutimos anteriormente a noção de inacabamento proposta por Freire (2024) para tratar sobre o fazer humano enquanto tempo de construção da história e de nós mesmos. Agora, essa noção se amplia porque, reconhecendo nosso inacabamento, sabemos que as condições históricas, políticas e ideológicas podem criar barreiras para a educação, entretanto, tais obstáculos não estão eternizados porque a possibilidade de mudança reflete o próprio ato educativo (Freire, 2024, pp. 52-53). A mitologia, o mito do herói e o labirinto, portanto, representam caminhos para compreendermos a posição das pessoas no mundo, bem como seu processo de evolução pessoal, o que requer, invariavelmente, criticidade da nossa parte para fazer pontes entre o conhecimento, entre aquilo que foi narrado *in illo tempore* e os conflitos da atualidade. Nesse viés, a figura do aprendiz se torna pertinente para analisar a relação com os textos literários, pois envolve um processo formativo que engloba tanto a mobilização de saberes do leitor quanto as estratégias do mediador literário para permitir o acesso ao mundo da mitologia. Portanto, o conhecimento está sempre sendo renovado e ressignificado no decorrer da *práxis* educativa, sugerindo mudanças atitudinais e reflexões a respeito da interação entre os leitores e a leitura como um todo.

O percurso mitológico de Teseu evidencia, por isso, a provação do renascimento, isto é, do labirinto, em conjunto com a ferramenta do destino que permite o retorno seguro: o fio de Ariadne. O fio atesta que o caminho da liberdade é possível, mas não pode ser trilhado de forma solitária, porquanto mesmo considerando os atributos semidivinos de Teseu, o herói ainda precisou da coragem de Ariadne e da sagacidade de Dédalo. A função educativa do labirinto é reforçada por Araújo, Chaves e Ribeiro (2013, p. 54) com a seguinte afirmação: “[...] o desiderato de toda a educação, que se pretende iniciática, deveria, seguindo os ensinamentos do labirinto, criar condições para que aprendamos a aprender, e a melhor compreender, a profundidade que somos”. Cremos que a concepção de educação iniciática de Araújo, Chaves e Ribeiro (2013) orientam uma postura metodológica complexa, pois ilumina o real significado

de educar-se: não é um simples ato de transmissão de conhecimentos. O aprendiz, a partir do momento que engaja em variadas manifestações da cultura humana, deve ser estimulado a fazer perguntas que, aos poucos, permitam-no construir e refletir sobre sua posição no mundo.

Se o labirinto funciona como manifestação da Deusa Mãe, adentrá-lo significa renascer, logo, alcançar uma nova forma de compreensão a partir da viagem iniciática pelos seus caminhos periculosos. É necessário, portanto, reconhecer o direito da sociedade ao conhecimento, incentivar questionamentos justos sobre como determinados saberes dialogam com nossa realidade, o que está alinhado à perspectiva de que externalizar e construir identidades é um eterno processo formativo; por isso, educar-se é, simultaneamente, conhecer e questionar. Tais atitudes não configuram uma postura extremista, mas um direito de cada cidadão que, sustentando o peso da história, encontra-se situado em uma dada realidade sociocultural. Como conhecer o mundo então? É justamente com essa percepção que a leitura dos mitos e dos textos literários não pode pressupor atos desprovidos de humanidade por parte do(a) educador(a), pois a experiência literária também é uma aventura por labirintos estrangeiros, de nomes e de corredores diversos, e que rende possíveis achados felizes no plano estético, como discutiremos no próximo capítulo.

3 RECEPÇÃO E FORMAÇÃO LITERÁRIA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS LEITORES

> "*(...) o senhor fala de literatura infantil eu vi muito Pequeno Príncipe e geralmente as pessoas falam que o encanto se acaba... mas não se acaba*."
>
> **Participante da pesquisa**

Nesta seção, objetivamos discorrer teoricamente sobre o papel do leitor considerando sua relação com o texto, o que permite análises referentes ao modo como essa figura recepciona obras literárias e a possíveis implicações no ensino de literatura. Inicialmente, refletimos sobre o leitor do Período Clássico até compreendê-lo enquanto agente indispensável para o efeito estético segundo os preceitos da Estética da Recepção; também refletimos acerca dos meios de se pensar a educação literária para pessoas com deficiência[50] visual e, por fim, discutimos a possibilidade de considerar o leitor enquanto peregrino do texto literário, seguindo o modelo mítico de Teseu no labirinto de Creta.

3.1 A experiência estética do sujeito leitor, a recepção clássica e o ensino de literatura

Conquanto possamos compreender que os mitos e os feitos heroicos fornecem modelos arquetípicos ou gestos exemplares, cujo potencial significativo pode enriquecer as experiências leitoras e a formação cultural dos sujeitos, também se faz necessário aprofundar nossa percepção sobre a comunicação estabelecida entre o leitor e o texto. Essa díade é substancial para adentrarmos no conceito de experiência estética promovida pela literatura. Todavia, antes de discorrer sobre a relação leitor-texto sob a ótica da Estética da Recepção[51], fundamental considerando os objetivos desta pesquisa, é crucial recapitular, de forma breve, como os textos influenciaram a mentalidade das épocas a qual estavam associados.

---

50 Temos ciência de que o discurso científico, em razão de sua necessária objetividade, pode mascarar percepções importantes sobre a *práxis* educativa. Esclarecemos, então, que a presença de expressões como "educação para pessoas com deficiência visual" ou "para pessoas cegas", recorrentes neste trabalho, não reduz o público com o qual dialogamos ao mero estatuto de objeto de pesquisa, tampouco pressupõe uma distância ontológica capaz de nos separar desses sujeitos. Tais expressões são empregadas apenas para assegurar a coerência do discurso e destacar que a experiência relatada resulta de uma abordagem inclusiva de literatura. Cremos, acima de tudo, em uma educação "com eles", na qual mediadores e leitores aprendam em conjunto.

51 A Estética da Recepção é uma teoria de abordagem da literatura oriunda, inicialmente, das teses manifestadas por Hans Robert Jauss em 1997, na Universidade de Constança, Alemanha. A proposta se baseia em recuperar a historicidade da literatura ao considerar a história dos efeitos e da recepção que a obra causa na figura leitora, ou seja, o destinatário, eixo primordial da relação literária (Zilberman, 2015, p. 18).

Partindo do contexto da Grécia Antiga, temos sociedades moldadas fortemente nos aspectos basilares da tradição, esta difundida por intermédio dos mitos, dos ritos e dos modelos associados à virtude humana. A tradição, nesse contexto, ultrapassa a simples repetição de gestos, de histórias ou de práticas, pois viver equivale a estar de acordo com a herança cultural da sua comunidade e da sua família (Gauthier; Tardif, 2014, p. 32), logo, a postura individual do sujeito se conecta à forma de viver dos antepassados. Embora tais práticas estivessem plenamente associadas à herança cultural e política das cidades gregas, o desenrolar dos tempos fomentou movimentos de descentralização[52], isto é, de expansão marítima, de abertura para novos costumes e novas concepções relativas à educação, entre outros fatos. Em meio às mudanças, os costumes se diversificam e as práticas sociais se multiplicam, o que afeta, por conseguinte, os textos. Cavallo e Chartier (1998, p. 10) revelam que a escrita, por isso, ganhou relativo destaque pela capacidade de armazenar e registrar a tradição grega. Sendo assim, os textos possuíam forte teor memorialista e de conservação da cultura, além de serem restritos aos eruditos, pois poucas pessoas eram plenamente alfabetizadas na época.

Na realidade supracitada, o leitor se mostra como alguém com a capacidade para acessar os textos conservados por meio do *logos* escrito e, paulatinamente, em meados do século V a. C., pode desfrutar de uma leitura educativa, com evidentes fins didáticos (Cavallo; Chartier, 1998, p. 11). A leitura em voz alta se consagra como modalidade essencial do discurso para tornar inteligível o sentido do texto, ainda que tenhamos registros de uma modalidade de leitura silenciosa[53], que se desenvolveu amplamente no período helenístico, marcando o desabrochar de relações mais íntimas com a leitura dos textos da época. Nesse sentido, observa-se como os textos estão atrelados intimamente ao modelo sociocultural dominante, embora a existência da leitura silenciosa, em certa medida, sugira a capacidade da leitura para fornecer experiências alternativas de fruição.

O fato exemplificado pela realidade grega demonstra que os textos se relacionam com as estruturas de poder vigentes, posteriormente adaptadas pela florescente cultura romana. O referido processo, de modo consequente, afeta os sujeitos leitores e suas respectivas conexões com as obras lidas, adentrando, inclusive, o domínio religioso baseado em instituições

52 Gauthier e Tardif (2014, pp. 37-38) contextualizam que tais experiências de descentramento ocorreram entre 1200 a.C. e 800 a. C., justificadas com base nos seguintes acontecimentos: comércio com outros povos do mediterrâneo, guerra contra os persas e o desenvolvimento de uma intensa postura de questionamento acerca da organização política, ou seja, entre as leis naturais (imutáveis) e as leis humanas (mutáveis). Pelo exposto, não se tratam de fatos isolados, mas acontecimentos que potencializaram trocas culturais e aquisição de novos valores relativos ao conhecimento e à política.

53 Segundo Cavallo e Chartier (1998, pp. 11-12), os gregos não desconheciam a leitura de entretenimento ou de viagem, mas a ampla margem semântica do verbo “ler” nos faz refletir sobre a real relação leitor-texto, que pode partir tanto da noção de ler em voz alta, de decifrar o texto ou de percorrê-lo.

específicas, como a Igreja Católica. Cavallo e Chartier (1998, pp. 20-21) demonstram bem isso, pois a literatura litúrgica, no contexto da Idade Média, buscou edificar espiritualmente seus leitores[54] em direção a Deus, fortalecendo a leitura meditativa, amplamente difundida graças à expansão dos monastérios e da religião cristã, dominante entre os séculos V e XV.

Gauthier e Tardif (2014) revelam que, assim como a sociedade grega foi marcada por experiências de descentramento, o mundo atual também é resultado de progressivos acontecimentos de descentralização, tais como: Grandes Navegações, que difundiram a cultura cristã e, ao mesmo tempo, embora ideologicamente movidas por ideologias eurocêntricas, mostraram que o mundo não se resumia ao modo de vida europeu; o desenvolvimento da imprensa, que estimula a produção de livros e permite um maior acesso à cultura; a ruptura da Igreja em católicos e protestantes, o que representa dissolução da unidade cristã na Europa (Gauthier e Tardif, 2014, pp. 101-102). A modernidade, extremamente multifacetada, estimula novas posições diante da realidade, as quais não implicam necessariamente em mudanças radicais do ponto de vista humanitário; todavia, fragmentam os sujeitos que, no decorrer dos séculos XV e XX, presenciam transformações estruturais significativas no plano político, identitário e educacional, o que nos faz questionar as novas relações entre os sujeitos leitores e os textos aos quais eles tinham acesso.

Com o advento da educação humanista, pós-século XV, algumas características marcam o perfil dos leitores da época consoante Cavallo e Chartier (1998, pp. 32-33): a roda para livros, cuja mecânica permitia a disposição de uma série de livros abertos para estudo e o chamado caderno de “lugares-comuns”, onde o aprendiz reunia impressões/citações acerca de temas do seu interesse e era acompanhado por um leitor erudito, contratado pela família aristocrática. Esse perfil de leitor se mostra profundamente moldado por intermédio dos textos canônicos, isto é, clássicos, ainda que o crescimento da alfabetização, principalmente no século XIX, tenha fomentado o surgimento de novas classes de leitores, assim como a acentuação das diversas práticas de leitura, que não seguiam somente o caráter normativo prescrito pelas escolas, pois emergiam de comunidades diversas (Cavallo; Chartier, 1998, p. 36). No contexto geral, os leitores se fragmentaram e assumiram feições distintas, profundamente inclinados a gostos variados, nem sempre representativos do cânone literário. Esse fato evidencia a complexidade da figura leitora, que não se mostra mais enquadrada na categoria prescrita pelo modelo

54 Certamente podemos problematizar o perfil dos leitores da época (Alta Idade Média), uma vez que a massa populacional, em sua maioria, era analfabeta. Neste caso, o grupo alfabetizado se restringia ao clero, responsável por orientar os sermões e espalhar a fé cristã. Posteriormente, durante a Escolástica, temos o gradual desenvolvimento da alfabetização e de novos perfis de leitores, de forma que a leitura ganha contornos semânticos característicos de um exercício intelectual graças às escolas e às universidades (Cavallo; Chartier, 1998).

tradicional de ensino. Dito isso, a própria relação com os textos muda diante dessas transformações paradigmáticas, pois se as comunidades leitoras se diversificam, novas interações e, quiçá, interpretações, podem marcar os hábitos literários.

Durante esse percurso histórico, compreendemos que o perfil dos leitores é mutável a depender dos fatores sociais, culturais e políticos da época, uma vez que eles orientam e modelam os gêneros textuais, criam normas de valorização/distribuição e instituem padrões referentes ao que deve ser lido ou não. Nessa conjuntura, o leitor se depara com um perfil vasto de obras literárias, ou seja, um panteão que, no decorrer dos séculos, foi acumulado pela humanidade, compondo a história da literatura e da leitura como um todo. Conquanto tenhamos mostrado essa figura, ainda no contexto greco-romano, ciente de uma prática de leitura silenciosa, pouca ênfase foi destinada à forma com a qual os textos afetam a consciência dos sujeitos leitores, perspectiva que culmina, posteriormente, em uma tentativa de colocar o leitor como eixo central no processo de leitura, tendo em vista sua importância.

Em um cenário de intensa participação política da juventude, Hans Robert Jauss realiza uma conferência histórica na Universidade de Constança, em 1967. O estudioso critica a situação decadente da História da Literatura e justifica tal crise pela metodologia tradicional utilizada para enxergar e ensinar o fenômeno literário, vista como a-histórica[55]. Enquanto as obras até então eram ordenadas ora segundo uma sequência cronológica, ora segundo o cânone dos autores consagrados, Jauss considera que apenas recuperando a historicidade da literatura seria possível compreendê-la no meio social (Zilberman, 2015, p. 16). Pensar a historicidade da literatura implica, como discute Zilberman (2015), não restringir o olhar analítico para a historiografia literária, mas analisar a relação existente entre as obras e o público que as consome. De imediato, tal constatação fragiliza o modelo educacional que, majoritariamente, ocupa centralidade na educação brasileira, onde os autores e as autoras são elencados em períodos históricos bem definidos, constituindo um cânone, por certo, importante para a literatura brasileira; todavia, esse cânone atua também de forma coercitiva na medida em que se impõe como objeto de estudo, desconsiderando metodologias que aproximem os leitores contemporâneos das obras responsáveis por construir a história da literatura brasileira. No panorama destacado, os aprendizes são estimulados a memorizar nomes e características esparsas referentes às escolas literárias brasileiras, o que ignora a complexidade das obras mencionadas e, consequentemente, o que elas significam para os leitores contemporâneos.

55 Essa crítica, como bem afirma Zilberman (2015, pp. 16-17), direciona-se à herança do Positivismo, bem como a outras correntes de pensamento que ignoravam a história na análise literária ou acreditavam na suposta imanência do texto (Estruturalismo), como se sua estrutura fosse autossuficiente para construir o significado da obra.

Para recuperar a historicidade da literatura, Jauss centraliza a análise dos textos na figura do leitor, visto como o "Terceiro Estado", pois ele é o responsável por garantir vitalidade à literatura (Zilberman, 2015, p. 18). Contrariando as abordagens tradicionais, Jauss desenvolve os fundamentos da Estética da Recepção, onde o leitor desempenha um

> [...] papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor [...] (Jauss, 1994, p. 8).

O aspecto dialógico mencionado acima acentua a relação indissociável entre leitor e obra, aquele visto como figura indispensável para concretizar o ato de leitura. Nesse viés, o panorama teórico construído por Jauss (1994) considera a qualidade estética da literatura não como uma força imutável, pois ela está diretamente ligada à capacidade da obra de responder aos questionamentos do público. Nesse caso, cada produção literária é moldada em um sistema de valores, um horizonte de expectativas, este também internalizado nos sujeitos leitores a depender do contexto sociocultural analisado. Com isso, quando a obra permanece relevante para novos consumidores, ressignificando seus valores e induzindo a formação afetiva e intelectual, a experiência estética[56] se consagra como força característica do poder social e emancipador da literatura. Isso implica dizer que a literatura possui um valor social quando analisada a contribuição para a vida prática do leitor, o que não significa considerá-la utilitarista no sentido prático, mas compreender como universos culturais são ressignificados a depender do público que os consome.

Essa relação entre a obra literária e o leitor revela um modelo de interação que, quando analisado sob o viés educativo, parece ser cumprido com eficácia. Tal perspectiva, de imediato, deve ser problematizada porque a formação literária está atrelada a um processo contínuo[57], sendo assim, experiências com a literatura devem ser analisadas como meios de acesso cultural, de interação, de encantamento e de possibilidades de fruição; todavia, não como instrumentos

56 A experiência estética, nos domínios da Estética da Recepção, decorre da possibilidade de a obra emancipar o sujeito leitor e libertá-lo da rotina cotidiana, de forma que propicie o descobrimento de novas ideias, práticas e reflexões capazes de projetar vivências utópicas e, ao mesmo tempo, de analisar o passado criticamente (Zilberman, 2015, pp. 178-180). Esse efeito pode ser sumarizado por intermédio dos conceitos de *poiesis*, prazer em se sentir participante da construção do significado da obra; *aisthesis*, capacidade de renovação das percepções cotidianas por meio da obra de arte; *katharsis*, mobilização de novas ações e modelos de comportamento graças ao potencial estético da arte.

57 Considerar a formação literária como uma prática contínua não significa concebê-la como hábito normativo. Existem, por certo, intermitências que podem afastar o leitor da leitura. O sentido de contínuo para o qual chamamos atenção é o fato de as práticas literárias demandarem experiências construídas ao longo da vida.

redentores, uma vez que a própria recepção, a depender de variáveis socioculturais, pode ser afetada pelo grau de interesse, pelo tempo de trabalho com a obra e por outros empecilhos. Ainda assim, reconhece-se a validade de analisar o potencial dos mitos para suscitar discussões críticas e afetuosas sobre a vida, o que constitui uma forma de desenvolvimento da figura leitora, mas, lembremos, o processo em sua totalidade decorre de hábitos, confrontos entre obras e ressignificações.

Para compreender a experiência estética da literatura, bem como possíveis desdobramentos para o ensino e para a recepção clássica dos mitos, é válido recapitular as ideias centrais propostas por Jauss em sua conferência inaugural de 1967, posteriormente intitulada *A história da literatura como provocação à teoria literária*. O estudioso alemão, ao longo de sete teses, comunica-nos o raciocínio pelo qual fundamenta sua nova abordagem em relação à historicidade da literatura, que podemos formular com base nos seguintes princípios: 1) a história da literatura se compreende por meio da recepção e do efeito proporcionado pela leitura efetiva considerando sujeitos leitores; 2) a obra literária estimula um horizonte de expectativas, fruto dos códigos vigentes e das normas estruturais da época, que pode se chocar com os valores e as crenças dos leitores, sendo, por isso, ressignificado; 3) reconstruir o horizonte de expectativas de uma obra desde seu aparecimento permite a compreensão do seu histórico de efeitos, bem como da recepção ao longo do tempo; 4) e a obra de arte pode romper o pragmatismo do cotidiano, incentivando o leitor a novas ações e reflexões sobre sua posição no mundo (Jauss, 1994, pp. 9-23). Diante do exposto, Jauss coloca o leitor como peça fundamental para o entendimento da história da literatura, uma vez que a recepção das obras literárias determina seu impacto nas sociedades, especificamente no sujeito leitor, que mobiliza valores, hábitos, gostos e, por consequência, vivencia a experiência estética. O horizonte de expectativas revela-se fundamental porque, compreendendo as diferentes ideologias e valores que moldam a produção de uma obra e as vivências dos leitores, tal embate não precisa ocasionar um "não saber" ou "desinteresse". Ao contrário, pode constituir um meio pelo qual esses leitores acessam saberes ou ideias que antes estavam restritas a públicos específicos, além de estimular o debate sobre a permanência da tradição clássica na atualidade.

Na concepção do estudioso alemão, então, é necessário recuperar a historicidade da literatura por meio da análise de sua contribuição/efeitos na vida social dos leitores, sendo assim,

> [...] conclui-se que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da *representação*. Focalizando-se aqueles momentos de sua história nos

> quais obras literárias provocaram a derrocada de tabus da moral dominante ou ofereceram ao leitor novas soluções para a casuística moral de sua práxis de vida — soluções estas que, posteriormente, puderam ser sancionadas pela sociedade graças ao voto da totalidade dos leitores —, estar-se-á abrindo ao historiador da literatura um campo de pesquisa ainda pouco explorado. O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da "evolução literária", ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais (Jauss, 1994, p. 25).

A mencionada capacidade de emancipação social está atrelada ao domínio histórico, uma vez que, segundo Jauss (1994), a literatura não se esgota como campo da representação de um dado objeto. Na verdade, extrapola os limites formais do texto para alcançar a consciência leitora e romper expectativas — gerando uma contribuição social —, o que favorece novas formas de apreensão da realidade e induz o sujeito a agir de forma distinta diante do mundo. Pelo exposto, conclui-se que Jauss considera insuficiente elencar a literatura como um sistema simplesmente organizado mediante tendências literárias, sem considerar o "papel imprescindível" do leitor. A derrocada de tabus mencionada acentua uma percepção relevante entre literatura e sociedade, a qual retoma as discussões anteriores sobre o papel dos textos: embora sejam capazes de orientar normas sociais, também despertam a consciência crítica do leitor para as estruturas e os papéis sociais vigentes.

Wolfgang Iser, colega de Jauss na Universidade de Constança e um dos expoentes da Estética da Recepção, aprofunda a relação dialógica entre o leitor e o texto ao afirmar que a obra literária possui dois polos: o artístico e o estético, o que sugere uma inter-relação entre a obra produzida pelo autor — polo artístico — e a concretização do leitor — polo estético (Iser, 1996, p. 50). Tal pressuposto impele o fato de que a literatura existe propriamente na convergência entre a estrutural textual e o agente leitor, aquela, graças aos aspectos verbais, condiciona uma forma de reação, enquanto este se apropria do potencial de significado para formar a obra literária na consciência receptora. Nessa linha de raciocínio, a obra orienta a compreensão do leitor, sem, contudo, fornecer referenciais precisos, pois o texto ficcional não se refere diretamente a um aspecto da realidade, apenas a simula de forma a permitir múltiplas significações, estas formuladas com base nas projeções dos sujeitos leitores (Iser, 1979, p. 108). Consequentemente, a tessitura textual é construída com espaços vazios (*Leerstellen*) que impedem uma apreensão definitiva do conteúdo; doutro modo, os textos pragmáticos estabelecem relações que reduzem sua indeterminação, fato esse capaz de precisar o objeto de

referência. De modo geral, Iser considera a imaginação do leitor como critério essencial para concretizar a experiência de leitura, logo,

> é nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo. Esse papel ativa atos de imaginação que de certa maneira despertam a diversidade referencial das perspectivas da representação e a reúnem no horizonte do sentido. O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se atualizará. No processo de leitura emerge uma sequência de tais atos de imaginação; pois quando as imagens formadas já não deixam de permitir a integração da multiplicidade das perspectivas, devem ser abandonadas (Iser, 1996, p. 75).

Os atos de imaginação do leitor pavimentam o caminho para formular o sentido orientado pela estrutura textual, no entanto, tais atos podem ser reformulados à medida que se concretizam novas percepções e o quadro de referências não atende às perspectivas suscitadas no plano da leitura. Percebe-se, ainda considerando o excerto de Iser (1996), a força expressiva de "despertam a diversidade referencial" porque ressalta que, conquanto não se esgote na capacidade de representação, a literatura possibilita associações com o mundo, as quais se entrelaçam com uma multiplicidade de perspectivas. Nesse raciocínio, o ato de leitura é um processo contínuo e "vivo" porque engloba a força imaginativa da consciência leitora, revelando o empenho criativo do leitor.

No âmbito desta pesquisa, não buscamos construir um panorama histórico a respeito da recepção do mito de Teseu ao longo do tempo, mas considerá-la nos limites metodológicos que serão discutidos no próximo capítulo, oriundos de uma experiência inclusiva de literatura. Particularmente, a Estética da Recepção se torna valorosa para nós por legitimar o papel do leitor, não mais restrito a uma variável extrínseca para a análise literária, porquanto sua presença garante tanto a concretização da literatura (Iser, 1996) quanto sugere seu potencial para vivenciar experiências estéticas (Jauss, 1994) significativas no plano da formação identitária[58], questões essas, a nosso ver, essenciais para os diferentes leitores, principalmente considerando o público-alvo desta pesquisa. No entanto, é válido, por critérios de clareza conceitual, especificar o tipo de recepção assumido nos domínios deste trabalho que, embora auxiliado

58 A formação leitora e, consequentemente, identitária, pode ser destrinchada com base na subsequente relação da leitura com o leitor: "[...] é um ato historicamente vinculado e o texto carrega em si as marcas dessa vinculação. A recepção desse mesmo texto se constitui num novo ato histórico, que o ressignifica, o enriquece e o expande [...]" (Lima, 2022, p. 50). Na concepção de Lima (2022), o caráter histórico da leitura permite a expansão do texto com o auxílio do leitor, pois este enriquece seu significado por intermédio de vivências situadas no tempo. Em linhas gerais, o leitor, orientado pelo texto, constrói seu significado e, ao mesmo tempo, forma-se pelo caráter emancipador e criador do ato.

pelas ideias de Jauss (1994) e Iser (1979; 1996), revela especificidades ao unir mitologia e a consciência dos leitores: os estudos da recepção clássica de Martindale.

O autor postula a existência de uma relação bidirecional entre passado e presente, ou seja, ao considerar a recepção da Antiguidade Clássica, tanto o passado quanto o presente se influenciam mutualmente (Silva; Funari; Garraffoni, 2020). Esse movimento dialético permite o olhar crítico sobre o que já passou e a atualização dos conflitos antigos na contemporaneidade. Desse modo, tendo em vista nossa análise, o mito de Teseu não se configura como uma estrutura narrativa isolada, mas um alvo móvel modelado por uma cadeia de recepções ao longo do tempo. Novamente, embora não busquemos reconstruir o histórico das recepções do mito, as noções de Martindale (1993) permitem o olhar crítico sobre as implicações de estimular a leitura de textos clássicos, nesse caso, da mitologia. Ressalta-se o potencial ativo do leitor porque sua ação, pelo exposto, é construir o significado e o valor da obra, logo, a recepção da Antiguidade não pressupõe absorver a herança, e sim continuadamente atualizá-la. Segundo Martindale,

> Acima de tudo, eu gostaria que os estudos clássicos adotassem duas coisas: uma atitude relaxada, para não dizer imperialista, em relação ao que podemos estudar como parte da disciplina, e uma concepção sutil e flexível da relação entre passado e presente, moderno e antigo. Então, os estudos clássicos poderiam voltar a ter um papel de liderança nas humanidades, estudos clássicos que não são meramente antiquados nem grosseiramente presentistas, estudos clássicos do presente certamente, mas também, verdadeiramente, do futuro[59] (Martindale, 2006, p. 13).

O pensamento de Martindale (2006) evidencia uma perspectiva mediadora entre passado e presente. Não se trata somente de presentificar a obra, pois ela mobiliza uma cadeia de significados anteriores; contudo, é justamente quando não impõe um sentido fixo e quando relaciona passado e futuro que os estudos clássicos (e os mitos) permitem sua constante renovação. No contexto de fruição literária, tal raciocínio favorece a socialização de experiências e de significados, isto é, os leitores são estimulados a olhar para o passado e, simultaneamente, a produzir interpretações significativas que reforcem a validade dos clássicos no mundo atual. Tais considerações nos permitem considerar a recepção de textos clássicos como um movimento dialético, caracterizado pela contínua reapropriação e atualização dos seus sentidos ao longo do tempo (Martindale, 1993, p. 28). Isso reforça o papel das diferentes vozes

59 “Two things above all I would have classics embrace: a relaxed, not to say imperialist, attitude towards what we may study as part of the subject, and a subtle and supple conception of the relationship between past and present, modern and ancient. Then classics could again have a leading role among the humanities, a classics neither merely antiquarian nor crudely presentist, a classics of the present certainly, but also, truly, of the future”. Todas as traduções de Martindale (2006) são de nossa autoria.

que compõem a trajetória interpretativa dos clássicos e, consequentemente, postula que não existem sentidos originais a serem recuperados, mas uma relação mediadora entre o passado, que transmite uma tradição, e o presente, que reconfigura a tradição por intermédio dos valores contemporâneos. Na prática, o ato de leitura ganha uma nova margem significativa, não reduzida a uma prática isolada, mas a um processo que, continuadamente, revela a vivacidade dos temas clássicos para novas gerações.

Sabe-se que os estudos da recepção, em sua origem, não surgiram como resposta a uma educação tradicional, em outras palavras, como uma teoria pensada para o ensino; porém, os desdobramentos da conferência de Jauss instigaram reflexões no campo educacional, inclusive na realidade brasileira da década de 80, marcada pelas discussões acerca da leitura e da crise do ensino público (Zilberman, 2015, p. 8). Cremos, portanto, ser fundamental discutir algumas noções preliminares acerca da educação literária que, de modo complementar, vão orientar nossa *práxis* educativa tendo em vista a análise da recepção do mito de Teseu nos meandros da formação leitora.

Ao dissertar sobre o direito à literatura, Candido (2011, pp. 174-175) considera a arte literária como manifestação da criação poética e ficcional do homem, presente em todas as épocas e em todas as culturas — o que inclui os mitos. O autor sugere que a fabulação, isto é, a capacidade de criar e de se envolver com histórias é um direito universal dos indivíduos, sem o qual eles não podem viver, pois confirma sua humanidade. Nos domínios da educação literária ou, simplesmente, da fruição sem restrições metodológicas, o leitor tem o direito de criar imaginativamente ideias e reflexões, bem como de se envolver afetivamente com os textos literários de todas as épocas. Essa é uma noção basilar para esta pesquisa, que não se sustenta em critérios de alienação, escapismo ou manipulação total das estruturais textuais. Destaca-se, justamente, o potencial de acessar formas imaginativas cultivadas ao longo do tempo, perspectiva que alinha a educação inclusiva à possibilidade de discutir manifestações culturais como direito fundamental dos sujeitos.

Reconhecemos, contudo, que tal premissa, ao enfatizar o papel ativo do autor, torna-se passível de ser acusada de excessivo subjetivismo. Compagnon (1999), quando menciona o leitor implícito[60] de Wolfgang Iser, caracteriza-o como uma figura "[...] atraente, talvez até demais [...] O leitor de Iser é um espírito aberto, liberal, generoso, disposto a fazer o jogo do texto" (Compagnon, 1999, pp. 153-154). Além disso, o autor considera que tal abordagem tende

60 O leitor implícito é um conceito apresentado por Iser (1996) para caracterizar uma espécie de leitor existente apenas na estrutura textual que "[...] antecipa a presença do receptor" (Iser, 1996, p. 73) e reúne as diferentes orientações para recepcionar o texto.

a reconciliar o texto com o leitor, o que nega os problemas recorrentes da teoria literária e camufla a efetiva determinação do autor para afirmar o que é permitido (ou não) na interpretação literária (Compagnon, 1999). A crítica de Compagnon, embora coerente, não deslegitima a validade da Estética da Recepção, uma vez que prezamos pela análise do encontro entre subjetividades leitoras e textos literários. Desse modo, não é possível desconsiderar a leitura como ato historicamente vinculado a uma dada realidade (Jauss, 1994). O leitor, nesse raciocínio, indaga, crítica e reformula suas percepções, sem recorrer necessariamente ao papel de intérprete ideal do texto lido. Sua função enquanto agente ativo e dialético retrata tanto o horizonte de expectativas subjacente da obra quanto os valores construídos ao longo de suas experiências de vida. Essa reflexão, ainda que reconciliadora da relação leitor-texto, mostra-se pertinente quando destacamos a possibilidade de a leitura alterar os destinos dos jovens oriundos de comunidades marginalizadas, questão bem discutida por Petit (2008), que compreende as vivências literárias como formas de pertencimento e de inclusão no mundo. Nesse sentido, o ato de ler não se reduz a uma atividade decodificadora, mas representa um meio de acesso a universos culturais e, por conseguinte, à construção de vínculos sociais que podem surgir graças ao diálogo sobre textos.

A partir do momento em que reconhecemos o direito à fabulação, recorrente na história da humanidade, outra particularidade se mostra digna de ser notada nas vivências do leitor em formação: a história de encontros. Na compreensão de Petit (2008, p. 144), apesar de a família se mostrar, muitas vezes, como iniciadora de práticas de leitura, tal fato nem sempre ocorre, ou seja, o leitor, ao longo da vida, depara-se com sujeitos que encorajam e desestimulam suas experiências literárias. Nesse contexto, temos a figura do mediador, que pode "[...] autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo" (Petit, 2008, p. 148), sendo assim, existe um determinado grau de casualidade inerente ao processo formativo da leitura, representado por variáveis relativas ao espaço social, ao âmbito familiar e aos encontros fortuitos. Essa noção problematiza modelos idealistas relativos à formação literária, pois marca a complexidade das relações que podem motivar ou não o acesso aos textos, o que envolve, inclusive, particularidades culturais. Na prática, embora não acreditemos em modelos idealistas, a casualidade inerente à história de encontros pode ser útil para estimular a reflexão sobre o impacto dos mediadores na vida dos aprendizes. Se não é possível, de forma definitiva, criar estratégias infalíveis para permitir práticas leitoras, resta cada mediador ou mediadora estar consciente do trabalho realizado, isto é, ter noção de que, a partir de pequenos gestos, é possível contribuir com a educação literária de um dado sujeito.

Por outro lado, a perspectiva de figuras mediadoras atuarem de forma positiva na vida do leitor, seja instigando a leitura, seja orientando para descobertas preciosas no processo formativo, a nosso ver, recapitula a noção discutida anteriormente de experiência estética (Jauss, 1994). Concebendo tal efeito quando a obra literária, rompendo as expectativas do leitor e contrastando com a esfera comum do cotidiano, oferece uma nova percepção das coisas (Jauss, 1994, p. 22), somos levados a nos questionar se a referida experiência estética pode, em situações específicas, ser orientada pelas figuras mediadoras. Essa reflexão será desenvolvida posteriormente; contudo, por ora, adiantamos que não se trata do mediador fornecer respostas precisas ou propor métodos infalíveis de fruição literária. Na verdade, se reconhecemos a história da leitura como uma história de encontros (Petit, 2008), é fato que tais encontros podem potencializar — ou não — o envolvimento do leitor com os textos. Logo, existem condições que os mediadores podem mobilizar para incentivar o acesso dos leitores aos textos literários e ao exercício da fabulação, de modo que esses leitores tenham a liberdade, o desejo e a persistência para se aventurar nos labirintos da ficção em busca de achados[61] preciosos na leitura. Concebendo a leitura como potencialmente efetiva para afetar a imaginação dos sujeitos leitores, temos também a abertura para o plano coletivo da socialização de significados porque

> é mediante esse destaque conferido às cenas sociais de leitura (não em oposição às solitárias, mas em diálogo com elas) que reinterpreto a ideia de "levantar a cabeça" à luz da metáfora de "ouvir nas entrelinhas" [...] Se a escuta da qual falaremos em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a "levantada de cabeça" de cada leitor — suas associações pessoais, ideias, descobertas, e interpretações —, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados (Bajour, 2012, pp. 21-22).

Ao associar a leitura ao ato de escutar, Bajour (2012) evidencia o caráter coletivo da experiência literária. Os leitores debatem, discutem associações e "modelam" o mundo do texto como se este funcionasse de forma semelhante a uma partitura, ressignificada ou ampliada graças às leituras alheias; logo, a atividade dialética, profundamente influenciada em decorrência da construção coletiva de sentidos, atua como interação privilegiada para mobilizar

61 Os achados preciosos, embora de natureza subjetiva, podem ressoar no âmbito coletivo. A respeito disso, refletimos sobre a possibilidade de o leitor se expressar, processo que, de acordo com Lima (2022, p. 33), representa "[...] um ato de coragem. É aceitar o risco de expor sua subjetividade, de mostrar suas fraquezas e temores. É apresentar sua face para o beijo acolhedor ou o tapa de ódio. Nunca é um grito para o vazio, é um chamado à comunhão ou ao debate". Comunicar ou se expressar são atos constitutivos da formação humana e, por isso, podem conduzir as ideias ao plano coletivo do debate, da indagação e do encantamento. Isso potencializa a capacidade de a literatura unir não somente por ser um ponto de encontro entre o leitor e o texto, mas também por reunir diversas consciências leitoras que expressam e refletem acerca das particularidades de uma determinada obra literária.

os conhecimentos dos leitores. Novamente, não se atrela a experiência leitora a uma atividade isolada, pois diferentes gestos e vivências subjetivas intermedeiam a relação com os textos. Isso explica como determinadas experiências literárias podem ser construtivas considerando tanto o viés da acessibilidade cultural quanto a possibilidade de interação, uma vez que o espaço incentiva o compartilhamento de vivências e de modos pessoais para cada leitor expressar seus "achados" literários.

As experiências significativas provenientes da arte literária não apenas revelam a possibilidade de se descobrir mais sobre o mundo, sobre os outros, mas também sobre si mesmos. Jouve (2013, p. 61), por exemplo, descreve a leitura como o espaço privilegiado onde se molda a identidade, uma vez que o sujeito cruza as representações possíveis do seu imaginário com a linguagem do autor. Tal percepção, baseada na subjetividade[62] leitora, mostra-nos o caráter contínuo de formação pelo qual a literatura permite o confronto do leitor consigo mesmo, afinal, nossas vivências e saberes podem tanto ser confirmados no domínio da ficção quanto questionados; consequentemente, o aprendiz pode assumir uma posição diferente em relação ao modo como enxerga suas verdades. Esse potencial de construção identitária se revela justamente no cruzamento dos conhecimentos do sujeito leitor com o imaginário do texto, o que demonstra a existência de benefícios oriundos da leitura. Esses benefícios não estão necessariamente atrelados a uma perspectiva curricular. Nossa proposta evidencia, na verdade, benefícios de natureza social e identitária, diretamente relacionados à fruição literária como representação mais clara do direito à fabulação, daí a validade dos estudos da recepção nesta pesquisa: compreendendo a relação entre o leitor e o texto como diálogo entre o passado e o presente (Martindale, 1993), bem como possíveis efeitos na vida social (Jauss, 1994) e atos imaginativos para construir sentidos (Iser, 1996), a leitura se torna uma prática social concreta, isto é, um evento (Martindale, 1993). Nesse espaço, podemos observar como os leitores mobilizam saberes e dialogam sobre as particularidades da obra analisada, revelando preferências individuais, gestos significativos e anseios ocultos.

Sumarizando os pontos mencionados, cremos na possibilidade de estimular uma forma de educação literária que não apenas leve em consideração o direito à fabulação dos aprendizes, mas também construa possibilidades de descobrimento e de peregrinação pelos textos literários, sem ignorar o prazer da fruição despretensiosa, subjetiva e até mesmo coletiva proporcionada

62 Como discorre Jouve (2013, p. 53), trata-se de considerar a leitura como uma reapropriação parcial do texto pelo sujeito leitor, o que não implica desvios ou interpretações erradas, dado que, sendo a subjetividade constitutiva da relação-leitor texto, todo mundo projeta um pouco de si na leitura. Nesse raciocínio, existe um grau de individualidade que não pode ser desconsiderado no plano da fruição literária.

pela leitura compartilhada. Tal crença não se baseia na proposta de metodologias infalíveis ou aplicáveis a qualquer realidade; todavia, a *práxis* educativa, sendo um movimento contínuo de ação e de reflexão, direciona nosso empenho enquanto educadores para sondar estratégias que, da melhor forma possível, possam dialogar com as inúmeras particularidades da educação brasileira.

3.2 Uma educação literária voltada para pessoas com deficiência visual

De modo geral, ainda que sejamos capazes de reconhecer a riqueza simbólica das narrativas mitológicas, bem como o potencial humanizador da literatura associado a uma *práxis* educativa que torne possível o contato entre a obra literária e o sujeito leitor, existe outra variável relevante nessa equação: a figura do(a) aprendiz, isto é, sua singularidade no processo educativo. Uma educação realmente humanizadora[63] não considera apenas a força simbólica dos textos literários, mas também a postura didática capaz de trazer o encanto da ficção para públicos distintos. Ressalte-se com isso o compromisso ético existente entre incentivar discussões literárias e reconhecer formas de adaptação dos materiais de leitura.

Até o presente momento, dissertamos considerando um "leitor em potencial", contudo, sem pensar em suas devidas características. Na prática, o corpo discente revela uma diversidade inquestionável, particularidades que confrontam nossos saberes e nos desafiam constantemente a repensar metodologias e a rever posturas teóricas referentes ao exercício docente. Essa constatação ganha notoriedade quando consideramos alunos com deficiência, porquanto o educador não pode restringir sua ação às práticas cômodas. Na verdade, deve agir "[...] buscando informação e formação sobre como podemos otimizar as nossas ações pedagógicas [...]" (Silva, 2014, p. 39). O pensamento de Silva (2014) ressalta que o trabalho docente é contínuo, logo, o aperfeiçoamento didático é imprescindível na sala de aula para criar estratégias de ensino coerentes com a realidade, que não se baseiam em mera formalidade da profissão, mas uma responsabilidade ética e legal[64] defronte aos direitos dos alunos. Neste caso, tendo em vista a complexidade das temáticas referentes à inclusão educativa, salientamos a

63 A postura humanizadora da educação é ressaltada por Freire com o seguinte apontamento: "A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado" (Freire, 2024, p. 39). O pensamento do educador eleva o fazer docente a um ato cuja participação do aprendiz é imprescindível, pois educar implica não em depositar conhecimentos, mas tornar o processo educativo um ato dialógico, de comunicação. Para tal, devemos dar voz aos aprendizes e ser contra qualquer forma de discriminação.
64 Reforçamos que, no âmbito da legislação brasileira, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (2015) considera discriminação como resultado, inclusive, da omissão, isto é, da negação de criar estratégias ou possibilidades assistivas para a pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

responsabilidade dos docentes para sondar estratégias compatíveis com sua realidade, o que não anula questões de ordem política e estrutural da escola. Desse modo, nossa compreensão de "responsabilidade ética" não impõe aos professores o domínio de todas as particularidades da educação inclusiva, mas sugere o olhar atento para averiguar o que pode ser adaptado em sala e, por outro lado, o que deve ser auxiliado por outros profissionais da saúde e da educação.

No caso de pessoas com deficiência visual ou baixa visão[65], refletir acerca das necessidades desses sujeitos leitores implica adaptar e sondar formas de acessibilidade ao mundo literário. Partindo do pressuposto de que a literatura fomenta o desenvolvimento crítico[66] do leitor e representa um direito universal (Candido, 2011), planejar estratégias de integração dos sujeitos com deficiência ao universo das obras literárias significa pavimentar o caminho para uma sociedade mais justa, acessível e capaz de imaginar por intermédio da ficção. No contexto da educação inclusiva, tanto os livros em *Braille*[67] quanto os audiolivros[68] se mostram como ferramentas[69] relevantes no processo de aprendizagem de pessoas cegas. Embora existam diferenças significativas entre ambas as modalidades de leitura, ressaltamos, como bem afirmam Menezes e Ribeiro (2008, p. 66), que o sujeito com deficiência visual deve sempre escolher aquilo que melhor lhe convém como forma de aprendizado, portanto, não se pode desconsiderar critérios subjetivos de preferência na leitura. A compreensão de Menezes e Ribeiro (2008) não desconsidera a responsabilidade do docente para planejar sequências didáticas; todavia, alerta para a necessidade de conhecer as particularidades da turma, uma vez que estas podem orientar procedimentos metodológicos compatíveis com as preferências dos leitores. Isso denota que existe uma equivalência entre gostos subjetivos e a possibilidade de engajamento com práticas leitoras, o que nos permite adotar metodologias flexíveis e, sobretudo, atreladas a uma fruição literária processual e dinâmica.

---

65 Para critérios de identificação, a deficiência visual é caracterizada como "[...] perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira, baixa visão ou visão monocular" (Brasil, 2025).

66 Esse desenvolvimento crítico não está associado ao uso da literatura como manual de moralidade, do que é certo ou errado. Na verdade, refere-se ao seu potencial humanizador por conter uma força indiscriminada, representativa tanto do bem quanto do mal, que inicia o leitor à vida (Candido, 2012, p. 85).

67 É um sistema de escrita tátil feito para auxiliar a leitura de pessoas cegas ou com baixa visão, criado por Louis Braille, baseado na combinação de pontos no relevo do papel.

68 O audiolivro é definido como um arquivo em áudio cuja produção está ligada à ação de um ledor que interpreta o texto escolhido, acrescentando efeitos sonoros e sentimentalismo para a leitura oral (Menezes; Ribeiro, 2008, p. 61 Essa mídia ascendente não substitui os livros em *Braille*, mas oferece novas vias de inclusão para se pensar o uso da tecnologia como mecanismo de acessibilidade.

69 Existem outras ferramentas digitais que favorecem o processo de alfabetização dos leitores cegos ou com baixa visão, por exemplo, *DosVox*, *Virtual Vision*, *Jaws*, que funcionam como ledores de tela e oralizam o texto mostrado no computador.

A subjetividade, além dos critérios relativos à mídia consumida, reflete também a possibilidade de engajamento com o material literário. Isso se justifica porque, ainda que seja possível identificar e produzir ferramentas acessíveis para o público com deficiência visual, não podemos pensar em tais estratégias como autossuficientes, como se a existência delas bastasse para garantir uma educação literária acessível. O cidadão cego, afinal, não pode ser reduzido a sua deficiência, pois são sujeitos históricos com ambições, sonhos, receios e desejos. Nessa linha de raciocínio, as práticas educativas devem levar em conta tanto a abordagem didática em sala de aula quanto as necessidades individuais dos(as) alunos(as) no plano da apreensão do conhecimento e do compartilhamento das vivências tendo em vista que

> a criança cega não se apropria das informações da mesma forma que uma criança vidente. Ela tenta compensar sua deficiência utilizando os outros sentidos e a linguagem oral. Como ela não consegue fazer uma leitura visual das imagens, é possível proporcionar uma leitura táctil, auditiva e até mesmo olfativa do livro, de modo que ela também consiga decodificar um texto através dos outros sentidos, mesmo que não saiba ler (Preto, 2009, p. 20).

Preto (2009) evidencia que a criança com deficiência visual, embora não utilize a linguagem imagética para decodificar a realidade, aproveita as habilidades oriundas dos outros sentidos com o intuito de significar os produtos culturais. Tal percepção se assemelha ao procedimento metodológico de produção de programas literários para pessoas com deficiência visual desenvolvido por Regis (2009), quando a autora reforça que a equipe buscava constantemente utilizar palavras que evocassem as propriedades olfativas, sonoras e táteis dos objetos (Regis, 2009, p. 62). Se, por um lado, a leitura visual é comprometida, é possível estimular, de forma criativa, a apreensão da narrativa pelos outros sentidos do corpo. Desse modo, as vivências estimuladas em contato com a literatura estão diretamente relacionadas à possibilidade de fruição literária, afinal, se a decodificação não está reduzida ao sentido visual, o espaço ganha contornos significativos para estimular o compartilhamento e a construção imaginativa dos elementos da história.

Os audiolivros, quando pensados para esse público, apresentam as seguintes potencialidades[70]: 1) são mais compactos e fáceis de compartilhar; 2) podem ser utilizados por alunos alfabetizados em *Braille* e por aqueles em processo de alfabetização; 3) podem ser

70 Os critérios mencionados sobre as particularidades do audiolivro não significam que tal mídia é superior ao *Braille*, afinal, este é fundamental para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência visual. Pelos objetivos desta pesquisa, no entanto, o audiolivro será considerado visando a experiência de leitura com o mito de Teseu, o que não anula metodologias alternativas para trazer o encanto dessa narrativa mitológica de forma inclusiva.

enriquecidos por efeitos sonoros e por uma narração envolvente (Menezes; Ribeiro, 2008, pp. 61-63). Todavia, esses critérios se referem ainda ao campo da acessibilidade ao material e ao enriquecimento da experiência de leitura, e existe outro aspecto que, no contexto da educação, não pode ser negado: a interação com outros sujeitos.

Souza e Batista (2008, p. 384) apontam que existe uma tendência para enxergar o potencial de desenvolvimento de uma criança deficiente considerando apenas fatores orgânicos, ou seja, sem levar em conta as condições ambientais que permeiam seu meio social. As autoras ainda relatam um estudo cujo objetivo era analisar a aquisição de conhecimentos de crianças cegas, sendo demonstrada a dificuldade dessas crianças em relação às capacidades socioafetivas. Tal fato resulta do isolamento frente às brincadeiras e interações das crianças videntes, majoritariamente regidas por atrativos visuais e movimentos corporais. Em linhas gerais, as reflexões de Souza e Batista (2008) nos fazem refletir a respeito do potencial interativo para o desenvolvimento humano, o que engloba, de fato, a própria educação literária. Neste ponto, é necessário ampliar a noção de "interação", considerando a perspectiva das autoras, porque não se trata simplesmente de juntar crianças, jovens e adultos em uma sala. Salientamos a importância de planejar e efetivar meios de interação que estimulem a externalização de saberes e o exercício de habilidades socioafetivas. Isso se justifica porque inclusão, sob o viés das práticas interativas, exige planejamento para que ninguém seja isolado devido a impossibilidades de participação ativa, daí a responsabilidade (e a complexidade) ética para conduzir tais práticas. Decerto que criar formas de acessibilidade à cultura e ao espaço social, além de ser uma responsabilidade ética para garantir inclusão aos diversos setores da sociedade, implica o reconhecimento necessário da independência da pessoa com deficiência. No entanto, tão importante quanto criar mecanismos de acessibilidade é permitir que as pessoas com deficiência possam ser integradas ao meio social, isto é, possam exercer sua individualidade e compartilhar seus saberes de forma efetiva, sem permanecerem isoladas ou restritas a âmbitos específicos. No caso da leitura de textos literários e dos limites desta pesquisa, não basta somente o acesso ao mito de Teseu, pois cremos, acima de tudo, na capacidade de ler, sentir, ouvir e expressar[71] o texto, reconhecendo-o enquanto catalisador da experiência estética e da subjetividade do leitor, de forma que as interpretações e reflexões

71 A permissão de sentir o texto e de expressá-lo se justifica tendo em vista o processo de aquisição de conceitos por parte das pessoas com deficiência visual. Preto (2009, pp. 32-34) acentua que, por vivermos em um mundo excessivamente visual, as crianças cegas muitas vezes são prejudicadas ou adquirem ideias de forma segmentada, dessa forma, educadores e profissionais da saúde devem estruturar experiências significativas que associem as particularidades do objeto (tato, cheiro e som) à linguagem das pessoas ao redor para, paulatinamente, proporcionar a orientação e a autonomia da pessoa com deficiência.

possam ser compartilhadas. Isso retoma a pertinência das habilidades socioafetivas discutidas por Souza e Batista (2008), porquanto, no contexto da leitura, temos a possibilidade de unir o mito, os saberes dos leitores, a interação e o exercício de competências afetivas.

Nas reflexões de Preto (2009, p. 21), parte da importância dos livros infantis para a criança cega é justamente a possibilidade de adquirir conceitos e vivências que possam ser tão ricas quanto às das crianças videntes, pois estabelecemos o contato entre a pessoa com deficiência visual e o mundo por intermédio de outros sentidos. O entendimento dos conceitos durante a leitura, seja oral, seja escrita, reflete a inter-relação das capacidades para ler e compreender o mundo,

> para isto, necessita comunicar para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, estabelecer semelhanças e diferenças, criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados da realidade. Se ela não tiver oportunidades de manusear os objetos, terá dificuldade para reconhecer coisas que serão representadas por meio de imagens táteis (Canejo, 2018, p. 40).

Com base no apontamento de Canejo (2018), a aprendizagem se manifesta a partir do momento em que a criança cega, reunindo as informações e os estímulos por meio dos sentidos, consegue estabelecer semelhanças/diferenças e esquemas sobre a realidade. Em linhas gerais, trata-se de um processo resultante das experiências dos sujeitos cegos, dos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem e, ressaltando o viés social, da linguagem. Dito isso, a percepção de Canejo (2018), quando alinhada ao pensamento de Preto (2009) e Regis (2009), constata a importância de identificar estímulos sensoriais, mas ultrapassa a ideia de decodificação como puro procedimento técnico. A oportunidade de "criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados da realidade (Canejo, 2018, p. 40) mostra que aprender não se restringe à identificação. Na verdade, resulta de um processo dinâmico onde o sujeito cego apropria-se de estímulos e os associa a diferentes domínios da realidade. De fato, tal perspectiva acentua a natureza social do ser humano que, de acordo com Ormelezi (2000, pp. 52-54), reconhece a linguagem como mecanismo fundamental para o desenvolvimento cognitivo porque, sendo um sistema simbólico, serve de mediação entre o indivíduo — cego ou não — e a realidade. Nessa linha de raciocínio, a literatura pode assumir notável protagonismo por incorporar saberes e experiências constitutivas da capacidade imaginativa da humanidade e, ademais, permitir a troca de conhecimentos entre as comunidades de leitores. Logo, se conseguimos construir mecanismos de adaptação para os textos literários, exercitando as capacidades táteis, auditivas e cognitivas da pessoa com deficiência visual,

juntamente com o exercício da expressão identitária desses sujeitos frente aos outros, estimulamos, pois, a educação literária e a formação leitora por intermédio de experiências significativas referentes ao plano social e afetivo[72]. Não se trata de um procedimento utópico, mas processual e singular, dependente das características socioculturais relativas ao contexto sociocultural analisado. Para exemplificar a inclusão por intermédio da leitura, Petit (2008) observa que

> se, ao contrário, por meio das leituras (ou de outras práticas culturais de que falarei em seguida), pode-se combinar múltiplas relações, apropriando-se ao mesmo tempo das culturas "dominantes" e das culturas do local de origem, com toda sua diversidade, suas singularidades e seu dinamismo — porque uma cultura não é imóvel, é algo que vive e se move o tempo todo —, isso poderia contribuir, me parece, para impedir que uma união totalizante com uma religião, uma etnia ou um território, venha funcionar como identidade (Petit, 2008, p. 91).

A antropóloga francesa, considerando a formação da identidade entre a cultural de origem e as múltiplas singularidades culturais, coloca a leitura como espaço de convergência de saberes, o que pode impedir a união totalizante com uma única forma de ser e de existir no mundo. Relacionando o referido raciocínio de Petit (2008) com uma educação literária inclusiva, a troca de saberes, entre as múltiplas identidades, pavimenta não apenas o caminho a diferentes sistemas simbólicos, mas ao contínuo processo de se formar enquanto cidadão, que envolve o diálogo e a interação com sujeitos diversos, estes provenientes de contextos socioculturais variados. De acordo com Petit (2008, p. 94), o ato de leitura funciona como uma forma de experienciar a si mesmo, isto é, vivenciar verdades subjetivas e, ao mesmo tempo, ter acesso à humanidade compartilhada por intermédio da literatura. Os leitores, com isso, não se resumem a identidades monolíticas, na verdade, convergem diferentes modos de viver, o que expande a natureza de seus ciclos sociais e permite a abertura para diferentes sistemas simbólicos.

Pelo exposto, cremos que, assim como o público vidente, a educação literária para pessoas com deficiência visual deve ocorrer de forma processual e dinâmica, isto é, criando estímulos variados para o universo da leitura de forma que, aos poucos, o leitor desenvolva suas

72 Quando falamos sobre a dimensão afetiva, significa assumir uma posição de comprometimento e de escuta das experiências subjetivas do aluno, de forma a estimulá-lo a se expressar. Ao discorrer sobre a competência de escuta do educador, Freire (2024, p. 117) discorre que se trata da "[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Dessa forma, ensinar envolve uma relação dialética com o sujeito aprendiz, do reconhecimento de sua identidade e de suas ideias, o que não significa a impossibilidade de discordâncias.

capacidades cognitivas, afetivas e sociais, apropriando-se da cultura imaginativa da humanidade; todavia, existem particularidades referentes à aprendizagem de pessoas com deficiência visual que não podem ser negadas e, ao mesmo tempo, não podem ser associadas diretamente ao atraso na aprendizagem, pois

> [...] o que se observa entre os professores é a tendência de buscar em diagnósticos psicológicos ou neurológicos a confirmação de alguma incapacidade ou déficit intelectual e, associam a dificuldade de aprendizagem à falta da visão. Em outras palavras, estes professores estabelecem uma relação direta de causa e efeito entre a ausência da visão e os "atrasos" no processo de aprendizagem. Contudo, as dificuldades de compreensão, assimilação e formação de conceitos ou de construção do conhecimento, observadas em crianças com cegueira, não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência da visão. As crianças com cegueira e as crianças videntes, podem aprender a ler e a escrever. O fato é que a cegueira gera condições particulares no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades táteis e verbais no processo de alfabetização e no de outras aprendizagens. O tato, a audição e a linguagem são as principais vias de aprendizagem da criança com cegueira (Canejo, 2018, pp. 39-40).

Canejo reforça a compreensão de Regis (2009), Ormelezi (2000) e Preto (2009) sobre a importância dos sentidos tátil e auditivo, juntamente com o acesso à linguagem, para permitir a educação e a leitura de alunos cegos. A problemática se revela no conformismo utilizado por determinados educadores para considerar a ausência de visão como catalisador direto de déficit intelectual, perspectiva essa preconceituosa e incongruente com um projeto de ensino que reconheça a pluralidade das formas de ensinar. Nesse raciocínio, é plausível supor que existam diferentes domínios interligados na educação inclusiva, o que engloba, de modo consequente, a educação literária das pessoas com deficiência visual: 1) a dimensão afetiva, ou seja, reconhecer as singularidades do sujeito aprendiz, sem reduzi-los à deficiência e, simultaneamente, estar aberto ao diálogo, ao incentivo e à orientação processual da educação; 2) a dimensão metodológica, cujo campo envolve os procedimentos e estratégias capazes de proporcionar o ensino de forma acessível e coerente com a exploração dos sentidos; 3) a dimensão interativa, pois a oportunidade de interagir e de se expressar para o outro configura uma forma de construção identitária e, também, leitora. Essas dimensões fornecem orientações para construirmos práticas didáticas, conquanto possam ser adaptadas mediante o contexto analisado e as necessidades dos leitores.

A nosso ver, não é possível negar possibilidades de construção identitária para a pessoa com deficiência visual, negar formas de acesso cultural e de expressão da singularidade desses sujeitos. Silva (2014, pp. 58-59) revela que, no plano educativo, não se pode privar a pessoa

com deficiência de atividades sociais/colaborativas nem da possibilidade de livre expressão de ideias, afinal, tais práticas estimulam o desenvolvimento, fortalecendo tanto os vínculos sociais quanto outras potencialidades do sujeito. No contexto da educação literária inclusiva, é possível elaborar propostas metodológicas que incentivem a participação da pessoa com deficiência visual, instiguem a comunicação desses indivíduos enquanto exploração do mundo e fortaleçam a formação leitora como peregrinação pelo texto, como será mostrado mais adiante.

3.3 A condição labiríntica para a formação leitora

A perspectiva de se utilizar mitologia greco-romana como incentivo à educação literária abre o imaginário dos leitores para o universo simbólico de deuses, heróis e monstros. Considerando os tópicos discutidos nas seções anteriores deste trabalho, cremos na força significativa dos mitologemas devido a sua persistência frente às barreiras do tempo. Isto significa que, nos limites desta dissertação, a ótica adotada se baseia na possibilidade de relacionar o potencial arquetípico das narrativas mitológicas em contato com as experiências de vida de leitores com deficiência visual, proporcionando, com isso, vivências significativas por meio da recepção, da leitura e do compartilhamento de ideias.

A relevância dos mitos na educação de pessoas com deficiência se mostra eficaz, entre várias razões, porque, dada a natureza imaginativa dessas histórias, é possível planejar procedimentos metodológicos que englobem diferentes mídias artísticas, estimulando os alunos a se expressarem em meio ao universo fabular dos mitos. Stefanidou (2021) reforça essa perspectiva ao comentar sobre uma experiência didática com pessoas com deficiência visual acerca da pintura *Orfeu e Eurídice*, de K. Parthenis, porque os mitos "[...] oferecem vários meios para eles cultivarem sua expressão artística e liberarem suas fantasias"[73] (Stefanidou, 2021, p. 13). A autora, aproveitando-se da ação colaborativa entre alunos com deficiência visual e alunos videntes, apresenta uma sequência didática articulada por intermédio da dança, música, dramatização e narração do mito, o que demonstra o potencial da mitologia para articular diferentes sistemas artísticos em prol da educação dos jovens.

No entanto, a partir do momento em que reconhecemos o potencial dos mitos como alternativas para permitir a fruição literária e o desenvolvimento identitário dos leitores, o seguinte questionamento pode surgir: qual seria a relevância, especificamente, do mito de Teseu em um contexto de educação literária inclusiva? Discutimos anteriormente sobre a importância

73 "[...] they offer them an excellent means of cultivating their creative way of expression and the extrication of their fantasy". Todas as traduções de Stefanidou (2021) são de nossa responsabilidade.

das narrativas mitológicas, bem como evidenciamos as particularidades do arquétipo heroico, este associado ao desenvolvimento da personalidade humana, à capacidade de transformação e à ambiguidade moral; todavia, Teseu, diferentemente de outros heróis greco-romanos, executa uma provação singular, capaz de torná-lo tanto o herói dos atenienses quanto seu futuro rei, isto é, matar o Minotauro que, por anos, rondou solitariamente pelo labirinto.

Reconhecendo a narrativa mítica como exemplar, cremos que o labirinto, estrutura associada ao renascimento do sujeito devido a sua similaridade com as entranhas da Deusa Mãe, possui uma forte conexão com o processo de formação leitora dos indivíduos, especialmente considerando o público-alvo desta pesquisa. Desta forma, ressaltaremos esse paralelo discutindo o mito de Teseu e a necessidade de se considerar as experiências subjetivas de nossos alunos como verdadeiros fios de condução pelos "caminhos labirínticos" da mitologia, da ficção e da arte. De antemão, é válido relembrar o episódio central do mito do herói ateniense com base no seguinte apontamento de Henderson (2016, p. 162):

> Teseu representava o jovem espírito patriarcal de Atenas, precisando derrotar os horrores do labirinto e o seu monstruoso habitante, o Minotauro, símbolos talvez da doentia decadência de uma Creta matriarcal. (Em todas as culturas o labirinto significa uma representação confusa e intrincada do universo da consciência matriarcal; esse universo só pode ser transposto por aqueles que estão prontos para fazer uma iniciação especial ao misterioso mundo do inconsciente coletivo.)

Existem três eixos centrais na análise supracitada do autor: o herói, o monstro e o labirinto. A perspectiva de Henderson (2016) sobre o arquétipo heroico reforça conclusões previamente estabelecidas por nós: trata-se de alguém capaz de trazer forças positivas para o mundo após uma jornada perigosa, ajudando, portanto, seus semelhantes. Associado a esse ciclo cosmogônico, temos a figura do monstro, cujo perigo e importância não se justificam simplesmente pela força considerável, mas, acima de tudo, pelo notável papel de oposição aos esforços do herói, o que permite seu crescimento pessoal na narrativa. Por fim, Henderson (2016, p. 162) caracteriza o labirinto como uma representação confusa e intrincada do universo da consciência matriarcal, fato de considerável relevância porque as conclusões do autor apontam que o labirinto só pode ser transposto por alguém disposto a realizar um percurso iniciático, ou seja, uma sucessão de provas que o transformem do ponto de vista ontológico. Com isso em mente, é plausível mencionar novamente a contribuição de Eliade (2019, p. 197) sobre o viés sagrado da vida terrestre:

> a morte, por si própria, não é um fim definitivo, não é o aniquilamento absoluto, e assim é por vezes concebida no mundo moderno. Morto é comparável à semente que, enterrada no seio da Terra-Mãe, dará nascimento a uma nova planta. Assim, pode falar-se duma visão otimista da morte, porque ela é considerada como um regresso à Mãe, uma reintegração provisória no seio materno.

Em linhas gerais, Eliade reforça a sacralidade do mundo, uma vez que os elementos da natureza, segundo o pensamento mítico, fazem parte da Mãe Terra. A morte, vista como etapa de transição, é necessária para a transformação dos humanos, pois abre passagem para um novo tempo de possibilidades e de regeneração espiritual. Esse raciocínio retoma a sacralidade da mitologia de Teseu, pois seu percurso e sua transformação ontológica no labirinto constituem um ponto crucial da jornada: de herói para rei herói, salvador do povo ateniense. O guerreiro precisou peregrinar pelas profundidades da Mãe Terra, sofrer uma morte iniciática e retornar com um saber a compartilhar com seus semelhantes. De modo complementar, seu mito é associado a práticas ritualísticas, modelando, consequentemente, uma esfera sagrada, mas, a nosso ver, também relacionada aos leitores[74] que desfrutam e dialogam sobre os feitos de Teseu: aquisição/descoberta de conhecimentos significativos, uma espécie de "morte" contemporânea, orientada por mediadores aptos a conduzir e a proporcionar acessibilidade à fruição literária, discutida mais à frente.

Analisando a importância do arquétipo, tanto o mito de Teseu quanto as ruínas deixadas pela antiga sociedade[75] minoica acentuam a sacralidade do espaço labiríntico, porquanto essa arquitetura simbólica funciona como habitação do monstruoso Minotauro e local privilegiado para a realização de ritos iniciáticos — por causa da proximidade com o útero do mundo, isto é, a terra. Entretanto, outras mídias também adaptam o labirinto em diferentes planos diegéticos ou ficcionais, o que compactua com a noção de que, embora não possamos apontar um modelo homogêneo presente em todas as épocas, é nítida a presença de formas alegóricas que se assimilam bastante com a imagem do labirinto nos mais variados meios midiáticos. A título de exemplo, a obra cinematográfica *O Labirinto do Fauno* (2006), do diretor mexicano Guillermo

74 Discutimos constantemente essa ponte entre o aspecto sagrado do mito e a formação dos leitores, todavia, relembramos que tal relação não se baseia em incorporar ritos no ambiente educativo ou legitimar/deslegitimar as crenças dos aprendizes. O sentido profundo para o qual chamamos atenção é a capacidade de olhar a sacralidade dos mitos e das ações heroicas como representativas de diferentes formas de pertencimento e de formação humana na cultura. Para isso, o mito ultrapassa o ensino religioso no sentido estrito e alcança a formação identitária. Na compreensão de Marco Silva (2024), a abordagem interdisciplinar mostra que o mito se comunica com outras manifestações da cultura e pode, inclusive, desenvolver no aprendiz o senso de afeição pelo mundo, questão exemplificada nas narrativas míticas dos povos originários, que relacionam o homem aos elementos da natureza (Silva, M. 2024, p. 6).

75 Tessmer (2015, p. 11) revela que foram encontradas, na ilha de Creta, moedas simbolizando o Minotauro e o labirinto, o que reforça a importância desses elementos míticos para a cultura local.

del Toro; os contos de Jorge Luis Borges, cuja poética se metamorfoseia numa rede de acontecimentos fantásticos e, ao mesmo tempo, característicos do estilo profundo e transcendental do autor argentino, como podemos ver nas narrativas de *A casa de Astérion* e a *Biblioteca de Babel*; o jogo *Pac-Man* que reproduz, a seu modo, as passagens interligadas do labirinto, de forma que o jogador precisa decifrar os melhores padrões de caminhada e de fuga para evitar a derrota. Esses exemplos, bem como incontáveis outros da cultura mundial, revelam a pertinência do labirinto no sentido de evidenciar o ignoto e os centros de poder presentes em diversas obras tanto da contemporaneidade quanto do passado.

O ponto nevrálgico que se evidencia é que, embora a sacralidade do labirinto seja nítida, presente em rituais iniciáticos e na sua ligação com as divindades ctônicas, tal função só se cumpre a partir do momento em que um determinado sujeito se dispõe a peregrinar por sua estrutura, desbravar os perigos do berço do mundo e retornar dele transformado. Isso significa que o labirinto, essencialmente, funciona de forma dialética, pois pressupõe a interação com o iniciado. Teseu é o representante mítico greco-romano dessa provação exemplar. Agora, no domínio da relação literária, reforçamos o seguinte pensamento de Jauss considerando a díade leitor-texto:

> A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto [...] Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (Jauss, 1994, p. 9).

O pensamento de Jauss sugere que não é possível compreender a obra literária como uma entidade atemporal de significado homogêneo, pois sua interpretação se constitui historicamente a partir dos horizontes de expectativa de cada leitor. Nesse viés, a obra literária se consagra por intermédio de uma relação dialética com o leitor, este capaz de recepcioná-la na época em questão, o que produz determinado efeito estético, daí surge a historicidade da literatura. Essa relação, por outro lado, não se fundamenta de forma semelhante ao discurso pragmático, ou seja, a linguagem do dia a dia. Isso retoma a concepção de Iser (1979) sobre o texto ficcional: ele é formado por estruturas vazias aptas a romper as expectativas habituais do leitor, uma vez que sua natureza não é puramente referencial, logo

> se os vazios dos textos ficcionais os orientam contra o pano de fundo da linguagem pragmática, contribuindo para a desautomatização das expectativas habituais do leitor, então este precisa reformular para si o texto formulado, a fim de ser capaz de recebê-lo [...] Quando os vazios rompem com as conexões

> entre os segmentos de um texto, a plena eclosão deste processo se dá na imaginação do leitor (Iser, 1979, p. 109).

Com base no raciocínio de Iser (1979), o potencial imaginativo do leitor está diretamente relacionado ao processo de significado do texto. Essa condição para concretização do texto reforça o teor indeterminado e, de certo modo, experimental da leitura, pois se o sentido não está previamente definido, a figura leitora deve ser capaz de construí-lo. Tal lógica aproxima o ato de leitura como representativo de uma condição labiríntica[76]: de modo similar ao neófito que se envereda por corredores sinuosos em busca do centro de poder do labirinto, fato esse responsável por sua mudança ontológica, o leitor também adentra os caminhos polissêmicos da obra literária em busca de sentido. Sabemos, contudo, que o sentido não está presente como uma força referencial, na verdade, precisa ser construído por intermédio do leitor que, com suas experiências de vida, participa desse jogo imaginativo. A construção do significado pode resultar, em determinados casos, no rompimento do horizonte de expectativas com o qual o leitor confronta a obra literária. Conforme as reflexões de Jauss (1994, p. 22), essa capacidade se explica pelo poder criativo da literatura de expandir nossa cosmovisão[77] ao romper a *práxis* cotidiana, favorecendo novas percepções tanto sobre o mundo que nos cerca quanto sobre nós mesmos, enquanto sujeitos inseridos em uma realidade constantemente mutável. A leitura ganha, por isso, uma faceta indeterminada e experimental, o que não anula seu potencial para proporcionar momentos de encantamento e de acesso ao saber. Associando esse processo a uma forma de peregrinação, estimulamos o olhar atento para a formação leitora e, acima de tudo, para os benefícios não curriculares de tal prática: reconhecer o direito de cada leitor ao saber e ao questionamento, tornando o hábito de ler uma aventura sem caminhos pré-definidos.

Conquanto a percepção sobre a condição labiríntica dos sujeitos leitores em contato com textos ficcionais permita reflexões cruciais sobre o desenvolvimento da subjetividade, torna-se imprescindível relembrar: da mesma forma que o labirinto oferece empecilhos para que se possa

---

76 Apresentamos a noção de "condição labiríntica" em um trabalho anterior com o intuito de evidenciar o ato de leitura como uma forma de peregrinação pela estrutura literária (Montenegro; Caldas, 2025), dado o potencial imaginativo da figura leitora ao ser confrontada pela indeterminação dos textos ficcionais. Nesta dissertação, contudo, ampliamos o conceito para englobar tanto a fruição do mito de Teseu por parte do nosso público-alvo quanto o viés metodológico adotado para tornar a história do herói ateniense acessível, visando estudantes cegos ou com baixa visão, proficientes ou não em *Braille*.

77 Como bem explica Jauss (1994, p. 22), o leitor teria vantagem em relação ao não-leitor, tendo em vista que aquele não precisa encarar necessariamente um novo obstáculo, pois a leitura favorece um novo entendimento a respeito da realidade. Isso se justifica por sua capacidade de conservar experiências e antecipar possibilidades futuras, o que confere seu efeito social. O referido raciocínio se torna valioso no domínio dos mitos heroicos, porque, além da exemplaridade demonstrada pelos comportamentos dos heróis, suas experiências se conservam nos mitos e, quando confrontadas com as vivências dos leitores, podem ressignificar a compreensão de mundo deles sobre conflitos humanos e provações.

alcançar seu centro de poder, os mitos e outras narrativas literárias também atuam, a depender do caso, como verdadeiros desafios para o corpo discente. Isto significa que uma leitura crítica exige trabalho constante, pois dificuldades podem ser encontradas em questões linguísticas, referentes ao enredo, aos personagens, aos simbolismos e a outras particularidades da obra analisada. De fato, tais empecilhos problematizam a construção de modelos relativos à relação entre o leitor e o texto; todavia, não necessariamente desqualificam as práticas leitoras, afinal, apenas demonstram as inúmeras variáveis que podem se entrelaçar quando o leitor se depara com uma obra literária. Por exemplo, o teor social, como discute Petit (2008, pp. 103-104), também não pode ser negado, uma vez que os leitores podem enfrentar conflitos oriundos do meio familiar ou das estruturas de poder vigentes, cuja aceitação da leitura é, muitas vezes, associada a um modo de vida transgressor e pouco produtivo. Nesse raciocínio, a noção de utilitarismo pode ser utilizada para condenar o direito à fabulação, mas, simultaneamente, viabiliza a ideia de que determinados espaços podem ser construídos para incentivar a acessibilidade cultural. Sendo assim, a educação literária ultrapassa o âmbito da transmissão de conhecimentos, pois se funda, essencialmente, na noção de que cada leitor tem o direito de experimentar, conhecer e ressignificar saberes construídos ao longo do tempo.

Para além das dificuldades, o labirinto mitológico de Teseu e da literatura não precisa ser enfrentado sozinho. Araújo, Chaves e Ribeiro (2013) reforçam o seguinte raciocínio considerando a importância do fio de Ariadne:

> o "fio de Ariadne", inseparável do labirinto e do Minotauro, confronta-nos com o emaranhado de possibilidades alternativas, umas com saída, outras com becos, em que ele se assume como instrumento de salvação crucial. Neste sentido, devíamos não seguir o exemplo heroico de Teseu, mas antes integrar, numa linha de co-implicação dinâmica, na nossa esfera diurna (consciência) o lado sombrio, a *hybris* que Minotauro simboliza e, por outro, recuperar a memória divina rompida na sequência das gestas heroicas de Prometeu e de Teseu. Pois só assim, é que cada um de nós, enquanto peregrinos de labirintos interiores e exteriores (formas do mundo e da vida), poderemos ter alguma esperança de resolver a complexidade dos desafios crescentes que ora se nos deparam, ora nos atormentam (Araújo; Chaves; Ribeiro, 2013, p. 55, grifo dos autores).

Do ponto de vista educacional, os autores evidenciam a necessidade de recapitularmos os gestos iniciáticos de Teseu como modelos míticos para a compreensão da sacralidade humana, especialmente no domínio da educação. O fio[78] de Ariadne não se resume mais a uma

78 O fio ganha ainda o sentido de condutor para o renascimento: "O referido fio é, quanto a nós, um símbolo hermesiano (Hermes, o deus que conduz as almas para o domínio do além), visto que conduz o herói da vida a uma morte iniciática, para em seguida o fazer de novo renascer para a vida [...] O fio de Ariadne simboliza portanto

ferramenta mítica, pois simboliza as inúmeras alternativas e achados que o leitor pode encontrar durante a leitura. Tal percepção emancipadora está plenamente associada à figura docente, questão também reforçada por Araújo, Chaves e Ribeiro (2013, p. 55) quando refletem sobre a capacidade do professor/mestre oferecer pistas e auxílios durante a aprendizagem dos educandos, o que representaria a força simbólica do fio de Ariadne. Não se trata de fornecer verdades absolutas, mas sim de criar possibilidades educativas na sala de aula com as quais os discentes possam exercer suas respectivas individualidades e se integrarem a diferentes meios sociais. Essa questão justifica a complexidade do ato de ler, uma vez que, além de se fundamentar na relação dialética entre leitor e obra, pressupõe o acesso a temáticas reconhecíveis por diferentes núcleos humanos.

De fato, não basta identificar arquétipos ou funções estéticas da literatura se não compreendemos como tais particularidades do texto literário modelam o sentido da obra contextualmente e, de modo consequente, confrontam os saberes dos leitores. Nesse viés, a subjetividade leitora ganha protagonismo por estabelecer relações significativas entre o universo interno dos aprendizes e a ampla indeterminação dos textos literários. Na compreensão de Jouve (2013, p. 53), isso demonstra que ler, além de ser uma abertura para a alteridade, para o outro, também incita o leitor a construir aos poucos a própria identidade pela apreensão de novas formas de conhecimento em contato com o universo expansivo da literatura, efeito consagrado pela relação dialógica leitor-texto.

O panorama construído até o presente momento induz a seguinte relação: o mito, enquanto narrativa arquetípica, comunica-nos sobre múltiplas realidades humanas, que escapam do pragmatismo cotidiano; paralelamente, o sujeito leitor, cuja bagagem de vida é diversa, encontra-se nessa miríade de significações do texto literário e precisa se utilizar de suas experiências e da imaginação para concretizar a leitura. A condição labiríntica exemplificada por nós se justifica, portanto, em duas faces: reconhecer o inacabamento dos sujeitos leitores (Freire, 2024) e a liberdade deles para peregrinar, confrontar e refletir sobre os labirintos dos textos literários (Montenegro; Caldas, 2025, p. 19), seguindo o gesto exemplar de Teseu, cuja coragem o impulsionou a se aprofundar no berço do mundo para matar o monstro mítico e alcançar uma nova compreensão sobre si[79]; planejar e criar, enquanto educadores, mediadores,

a confiança do regresso e a necessidade da descoberta quer de nós mesmos, quer de outras realidades, numa espécie de mundo supraterrestre, como a vida depois da morte enquanto símbolo da ciência e da sabedoria" (Araújo; Chaves; Ribeiro, 2013, p. 55). Essa reflexão reforça nossa percepção de que o fio está intimamente relacionado aos gestos heroicos de Teseu, pois não bastava sua excepcionalidade no combate sem a ajudar da ferramenta do destino capaz de lhe guiar.

79 Alcançar uma nova compreensão sobre si não implica em restringir a leitura de textos a encontrar verdades absolutas, como se a fruição literária dependesse disso. Alcançar novas compreensões, na verdade, segue a

professores, formas de acessibilidade e de mediação para os textos literários — similarmente à função do Fio de Ariadne —, de forma que públicos distintos tenham o direito de desfrutar a cultura humana e, por fim, exercer o direito à fabulação. Acreditamos que tal postura se torna imprescindível, acima de tudo, no contexto de educação inclusiva de literatura. Segundo Silva, deve-se ter em mente que

> [...] inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independente de sua condição ética, social, física, sensorial e intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem (Silva, 2014, p. 40).

A autora menciona a inclusão como resultado de um processo coletivo, movido por variáveis diversas. Nesse caso, a literatura e o exercício da subjetividade, por intermédio do contato com narrativas mitológicas, criam formas de interação privilegiadas para se pensar a acessibilidade e a valorização dos conhecimentos desses sujeitos leitores, pois tanto as dificuldade referentes ao entendimento da história quanto as construções de sentido podem romper os horizontes de expectativas subjacentes, estimulando a criatividade e, com isso, discussões valiosas sobre o poder significativo da literatura. Somado a isso, temos o caráter coletivo do compartilhamento e da expressão do texto lido, o que possibilita discussões enriquecedoras sobre o texto literário.

O reconhecimento da condição labiríntica se torna valioso para nós, tendo em vista que, a partir do momento em que consideramos o mito de Teseu como eixo para a fruição literária, igualmente refletimos acerca dos meios para tornar suas façanhas acessíveis para o público-alvo desta pesquisa. Regis (2009, p. 62) disserta que as pessoas com deficiência visual vivem em um tempo reduzido ao próprio corpo, dado que, diferentemente de sujeitos videntes, eles apreendem os elementos do mundo de forma segmentada[80], por sequências perceptivas. Esse fato constitui uma particularidade dos sujeitos leitores com os quais trabalhamos e, simultaneamente, apresenta-nos novas margens para explorar criativamente meios de enriquecer a experiência de leitura: na mitologia de Teseu, sendo um herói mítico, ele é detentor de *areté* e de *timé* (Brandão, 2015b), ainda assim, seus feitos prodigiosos revelam o uso

observação de Bajour (2012, p. 68) sobre o aspecto dialógico da leitura, pois o professor ou a professora torna a construção de sentidos feita pelos leitores como processo permeável a suas ideias, sem considerar tudo, mas, ao mesmo tempo, mostrando-se aberto a diferentes visões sobre o texto. Esse processo estimula a criatividade e a expressão dos saberes dos leitores, gerando momentos de aprendizagem mútua.

80 Isso se justifica pelo fato de a visão proporcionar cerca de 70% das informações que chegam ao nosso cérebro, sendo assim, a pessoa cega capta as impressões sobre o mundo por meio das partes até formar o todo, com o auxílio do tato e dos sentidos remanescentes (Canejo, 2018, p. 38).

competente dos sentidos. Vencer o labirinto e o Minotauro é, por isso: a) uma vitória tátil, pois Teseu deve tatear as paredes do labirinto e segurar o novelo de lã, bem como sua arma; b) uma vitória sonora/olfativa, porquanto deve escutar e sentir, atentamente, indícios da presença do monstro, supondo que a estrutura do lugar comprometa sua visão e a circulação segura pelo ambiente; e c) uma vitória coletiva porque necessitou do auxílio de Ariadne e, por conseguinte, da engenhosidade de Dédalo, além do treinamento dos mestres durante a infância, que desenvolveram sua excelência guerreira e intelectual. Tais apontamentos ultrapassam os limites do mito e configuram estratégias inclusivas[81] de fruição literária, como demonstraremos no capítulo metodológico.

Considerando apenas as aventuras do herói, temos uma sequência de ações compatíveis com as clássicas provações heroicas, associadas à derrota do opositor, ao uso da inteligência e à conquista de ferramentas importantes para superar empecilhos; no entanto, o plano de análise mítico revela também um percurso de autoconhecimento que pode ser vislumbrado pelos sujeitos leitores, de forma que, tal qual Teseu, a vida se mostre como espaço para profícuo para a construção da nossa identidade, cujo acesso ao conhecimento seja um direito ontológico, porquanto

> o primeiro aspecto, o mais conhecido, é o de que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social [...] Porém, essas investigações raramente são apenas utilitárias, com fins profissionais ou sociais. Muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade. E a busca de sentido também não se encontra muito distante. Apropriar-se dos conhecimentos por meio do estudo da história, das ciências da vida, da astronomia, é um modo de participar do mundo, de compreendê-lo melhor, de encontrar um espaço nele (Petit, 2008, pp. 61-65).

Ao permitir o acesso ao saber, Petit revela que a leitura pode se tornar um ponto de alternância na vida das pessoas, principalmente quando consideramos comunidades marginalizadas, pois os conhecimentos, além de constituírem assuntos formais e necessários no âmbito da progressão profissional, abrem portas para os leitores compreenderem sua posição no mundo, ajudando-os a nomear ideias, sentimentos e dilemas; todavia, para cumprir essa

81 Enxergar a riqueza mitológica da narrativa de Teseu como modelo exemplar para a educação inclusiva não denota distorção do mito. Relembramos que o conceito de educação, discutido no capítulo anterior, refere-se também a um processo contínuo pelo qual o aprendiz tem acesso ao mundo e à cultura, com isso, pode adentrar o viés da adaptação de obras literárias, pois, essencialmente, temos que considerar o engajamento do nosso público-alvo com a história narrada, sendo a adaptação, nessa linha de raciocínio, analisada como processo (Hutcheon, 2013). Em termos míticos, estamos apenas produzindo uma nova variante para esse incomensurável pulmão da mitologia (Brandão, 2015a), o que demonstra a vivacidade e a pertinência dos mitos para dialogar com sujeitos leitores diversos, para além do público vidente.

função, a literatura deve ser acessível e, simultaneamente, instigada como peregrinação, de modo a permitir a apropriação de algo que pode ou não ressoar na subjetividade do leitor. Para isso, o leitor deve se aventurar, replicar a "ousadia" de Teseu ao atender o chamado heroico, pois sua jornada evidencia o impulso humano para realizar empreendimentos que exigem a quebra de barreiras familiares e o contato com regiões desconhecidas. Durante a narrativa, o herói enfrentará oponentes diversos e se encontrará em situações críticas, daí a percepção de que Teseu nos guia pelas veredas do desenvolvimento humano, pois sua aventura, sendo arquetípica, mostra-nos exemplos de ação e de pertencimento no mundo.

Por exemplo, ao sair de Trezena para encontrar Egeu em Atenas, o herói ateniense entra em conflito com malfeitores diversos que, nos limites do monomito, podem ser caracterizados como guardiões do limiar[82]: Perifetes, Sines, Círon, Cércion e Procrusto. Cada um desses oponentes se utiliza de artimanhas e da malícia para ludibriar Teseu. Na educação literária, o docente pode guiar os aprendizes para fazer com que eles enxerguem esses inimigos como forças opositoras e, ao mesmo tempo, ressaltar a sagacidade do herói ateniense para vencer as provações. Existem e sempre vão existir pessoas capazes de cometer atos vis, da mesma forma que, com o auxílio da sabedoria, outros sujeitos irão confrontar e superar as adversidades da vida. No fim, os malfeitores são apenas nomes míticos para embates que ocorrem na jornada heroica de cada um, sendo assim, estimulam o compartilhamento de experiências que não apenas se revelam importantes na jornada de Teseu, mas também nas vivências dos sujeitos leitores. Observemos, para exemplificar o exposto anterior, o seguinte ocorrido quando Teseu encontra os fitálidas[83]

> **Fitálidas**: De onde você vem, valente rapaz?
> **Teseu**: De Trezena – respondeu Teseu com simplicidade.
> Todos se entreolharam.
> **Fitálidas**: Mas o caminho é cheio de malfeitores! – disse um.
> **Teseu**: Era. Não é mais – afirmou Teseu, orgulhoso.
> **Fitálidas**: Como assim? – perguntou um outro.
> **Teseu**: Vou lhes contar – disse Teseu, sentando-se para narrar tudo que ocorrera (Stephanides, 2004, pp. 74-75).

82 Os guardiões do limiar são aqueles que protegem as diversas partes do mundo, estas sendo representativas do horizonte atual da vida do herói, e guardam o acesso às áreas que concedem o poder maior (Campbell, 2007, p. 82).

83 Pessoas bondosas e trabalhadoras de Atenas, cujo ascendente, Fítalo, era descrito como um homem extremamente hospitaleiro. Foram os responsáveis por recepcionar e purificar Teseu quando o herói chegou à Atenas, dada sua contaminação causada pelo assassinato dos malfeitores.

As ações de Teseu refletem sua potencialidade heroica, contudo, englobam também a coletividade, uma vez que afetam positivamente a vida das pessoas ao redor. O trecho acima demonstra que parte da mitologia do herói ateniense se consagra a partir do momento em que ele é capaz de narrar suas experiências, narrar como afetou o mundo, sendo assim, os feitos, sejam vitoriosos, sejam denunciantes da moral oscilante do guerreiro, constroem a identidade de Teseu, reconhecida pelos fitálidas como aquele que venceu os obstáculos do caminho até Atenas. Reforçamos a mitologia do herói porque ressalta a importância das experiências narradas e, acima de tudo, de como elas modelam a percepção de si.

Ao analisar o processo de formação de ideias e de conceitos de pessoas cegas congênitas, Ormelezi (2000, p. 191) mostra, por meio de entrevistas, como a presença de pessoas estimulantes auxilia no processo de aprendizagem de sujeitos com deficiência visual, dado o potencial explicativo, afetivo[84] e associativo proporcionado ao explicar coisas do mundo. Compreendemos, portanto, a relevância de discutir ocorrências, conflitos e percepções sobre a realidade como mecanismo de formação identitária para pessoas com deficiência visual. Teseu revela dilemas diversos por meio de suas ações, dilemas esses que não podem ser desconectados de reflexões constitutivas de experiências da vida, logo, incitam interações privilegiadas na formação de ideias. Os malfeitores citados pelos fitálidas são provações sequenciais, arquetípicas, pois refletem a peregrinação humana ao longo da vida e abrem espaço para discussões diversas, como também para a terra localizada além das regiões familiares:

> A partida original para a terra das provas representou, tão somente, o início da trilha, longa e verdadeiramente perigosa, das conquistas da iniciação e dos momentos de iluminação. Cumpre agora matar dragões e ultrapassar surpreendentes barreiras — repetidas vezes. Enquanto isso, haverá uma multiplicidade de vitórias preliminares, êxtases que não se podem reter e relances momentâneos da terra das maravilhas (Campbell, 2007, p. 110).

O espírito heroico de Teseu se depara com o mundo para além das regiões de Trezena, um mundo de possibilidades e de desafios. Mais uma vez, o labirinto reforça sua natureza peregrinante, o que justifica a importância simbólica desse arquétipo para além dos limites da ilha de Creta e para os leitores que se deparam com as façanhas do ateniense. Para Tessmer (2015, p. 10), "o propósito de se aventurar para o labirinto é emergir como uma pessoa mudada

84 Como discutido anteriormente, a história da leitura pode ser uma história de encontros (Petit, 2008), sendo assim, não podemos desconsiderar a força de mediadores inspiradores no processo de incentivo à leitura, principalmente considerando leitores cegos ou com baixa visão, porquanto a dimensão da afetividade se revela também quando se apresenta as coisas do mundo para esses sujeitos, inclusive a própria cultura e sentimentos (Ormelezi, 2000, p. 205).

com um novo entendimento e percepção sobre a vida"[85]. Tal provação se enquadra na vida de Teseu desde o momento de sua saída de Trezena, quando enfrenta sucessivos testes de força e de sagacidade, isto é, os malfeitores, o Touro de Maratona, os palântidas e o próprio Minos, quando este joga seu anel na água e obriga Teseu a pegá-lo, destacando a ligação do herói com Poseidon. Da mesma forma que Teseu não pode permanecer o mesmo durante a aventura, o sujeito leitor também pode analisar, criticar e estabelecer paralelos diversos com os conflitos do mito, consequentemente, abrem-se portas para significações múltiplas, tão necessárias quando consideramos nossas vivências subjetivas e expressivas[86]: é o desprendimento do mundo original, da *práxis* cotidiana (Jauss, 1994) para a terra das significações diversas. Esse tópico ganha notória relevância a partir do momento em que observamos tanto o conflito em Creta, lar do Minotauro e onde se encontra o labirinto de Dédalo, quanto os eventos catalisadores do evento trágico.

Pela análise do mito, sabemos que o Minotauro é fruto da união de Pasífae e do touro branco enviado por Poseidon para ser sacrificado pelo regente de Creta. Este ignora o desejo do deus dos mares e sacrifica outro touro, irritando a divindade, que faz Pasífae desenvolver forte paixão pelo touro branco. O Minotauro, portanto, simboliza a desobediência de Minos e, ao mesmo tempo, sua maior vergonha, o que justifica, na cabeça do regente de Creta, a prisão do monstro no labirinto. Embora tenhamos o erro de Minos, Egeu, rei de Atenas e pai mortal de Teseu, também comete um ato desumano: incentiva Androgeu, filho de Minos, a matar o Touro de Maratona, mesmo sabendo que o herói fracassaria. Essa tragédia inicia o conflito entre Atenas e Creta, bem como o estabelecimento do tributo de sangue, ou seja, sete homens e sete mulheres que devem ser enviados anualmente como sacrifício para o Minotauro.

Em meio a sina, Teseu representa a esperança libertadora de Atenas, aquele responsável por salvar os atenienses do sofrimento. Mais do que proporcionar a redenção de seu povo, Teseu deve demonstrar de forma definitiva, com base nessa jornada, sua capacidade para enfrentar os inimigos externos em situações evidentemente desfavoráveis. À medida que se prova enquanto líder e guerreiro, ressalta-se o incontornável destino como futuro regente de Atenas que aguarda o herói. Todavia, tal conquista só pode ser alcançada após a superação de dois empecilhos, estes

85 "The purpose of journeying into the labyrinth is to emerge a changed person with a new understanding and perception of life".

86 Bajour (2012, pp. 36-38) discorre sobre a importância de apreciar os "silêncios" causados pela leitura, uma vez que desafiam os leitores sobre a polissemia da arte, mas, simultaneamente, estimulam o mediador a se atentar para os modos particulares com os quais os leitores comunicam e expressam os achados do texto literário.

interligados: o labirinto, prisão absoluta, e o Minotauro, inimigo mortal localizado no centro da estrutura labiríntica, como se mostra no trecho a seguir

> O herói olhou o cadáver do Minotauro, enxugou o suor da testa e pensou: "Agora só me resta encontrar a saída". Então começou a empreitada, tornando a enrolar o novelo. Felizmente ele o tinha, porque, se algo lhe dizia que devia seguir por um lado, o fio o conduzia por outro. Quando novamente achava que determinado caminho era o certo, o fio indicava outro. Perplexo, Teseu não podia entender por que o fio o conduzia por entre passagens tão inusitadas, até que avistou a saída.
> — Se não tivesse esta linha, estaria perdido! — disse. — Ariadne me salvou! (Stephanides, 2004, p. 94).

Teseu é agraciado pelo auxílio de Ariadne que, apaixonada pelo lendário ateniense, articula com Dédalo a possibilidade de o herói ser guiado pelo novelo de lã, permitindo, portanto, seu retorno seguro. O caminho é tortuoso, mas revela a orientação do fio como mecanismo indispensável para a liberdade. O Minotauro, por outro lado, está derrotado, resume-se a um cadáver aos pés do herói. Não seria esse o fatídico destino dos monstros? Pela leitura superficial do mito e pela análise de Araújo, Chaves e Ribeiro (2013), a criatura simboliza a perversão, está associada à crueldade e ao enclausuramento, daí seu caráter iniciático: é o perigo que o herói, invariavelmente, deve vencer. Porém, nós, leitores, sabemos que o Minotauro é fruto do erro de Minos, seu destino foi decretado antes do nascimento, logo, a crueldade a qual foi submetido o "monstro" de Creta, na verdade, talvez revele a perversidade daqueles que pagam pelos erros dos pais. O Minotauro, visto como o erro de Minos, foi preso para ocultar a vergonha do regente de Creta. A monstruosidade do Minotauro, nessa linha interpretativa, é resultado de circunstâncias alheias, rompendo então análises dualistas entre o herói (bom) e o opositor (mau) como categorias fixas.

Em nossa compreensão, vencer o labirinto e o Minotauro, além de um teste de capacidades físicas e intelectuais, significa o reconhecimento do processo e dos obstáculos como mecanismo de superação, o que reforça a condição labiríntica anteriormente mencionada por nós e para a formação de leitores: é necessário permitir a curiosidade do leitor, seu senso de peregrinação, reconhecendo também que tal processo de formação não se reduz a uma sequência didática. A partir do momento em que nós, mediadores, somos capazes de instigar o encanto e de fornecer as ferramentas para o aprendiz acessar o mundo da literatura, a jornada individual de cada leitor seguirá adiante, com seus achados felizes e as lembranças dos mediadores que, de formas variadas, participaram dessa história de encontros e desencontros. Isso nos permite conceber o seguinte movimento de leitura: o leitor é estimulado a ler

(peregrinar pelo texto); ele confronta e identifica elementos desconhecidos (tateia os "corredores" do texto; ele pausa a leitura, reflete e sugere interpretações (retorna pelos corredores e sonda caminhos alternativos); ele é auxiliado pelo mediador, que demonstra formas de peregrinação (o fio de Ariadne). A essência desse movimento não é estruturar um modelo inquestionável sobre o ato de leitura, mas reforçar nosso entendimento sobre a importância do acesso cultural às obras literárias, à liberdade de indagar e às possibilidades de construção de sentido.

Do ponto de vista educacional, é sabido que os documentos[87] norteadores do ensino pontuam o necessário acesso dos estudantes às diversas manifestações culturais que significam as experiências humanas. Particularmente, a arte literária permite esse objetivo; todavia, cremos que basear o percurso educativo somente na memorização de termos técnicos não viabiliza uma fruição literária digna de dialogar com as particularidades do sujeito leitor, afinal

> a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, —o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (Candido, 2012, p. 84)

O viés formativo existe, mas ultrapassa a instrução moral e cívica. A força indiscriminada continuadamente discutida por Candido (2012) acentua a literatura como convergência das experiências ambíguas do homem, logo, formam por evidenciar dilemas, conflitos e identidades múltiplas. Nesse sentido, a formação não se dá pela transmissão de valores fixos, mas pela exposição dos leitores às complexidades das experiências humanas. É justamente essa força que justifica o potencial formativo do mito de Teseu. Se o ato de ler revela uma relação dialética entre passado e futuro, os leitores deixam de ser passivos e passam a atuar na atualização dos conflitos míticos. Desse modo, ao refletirem, indagarem e construírem os possíveis sentidos da obra, participam de um processo de humanização decorrente do próprio movimento de leitura.

87 A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* considera a educação como mecanismo de desenvolvimento das potencialidades humanas, as quais estão intimamente ligadas aos princípios de solidariedade, de liberdade e de atuação nos mais diversos âmbitos sociais (Brasil, 1996). Educar, com isso, é um ato de preparação do indivíduo para exercer com competência sua cidadania, o que requer criticidade, competências sociais e formação cultural.

Entretanto, as dificuldades não anulam o potencial humanizador concretizado pela nossa identidade em contato com a obra literária; afinal, o texto sempre vai espelhar as projeções imaginativas do leitor, seja na forma como ele se enxerga, seja na forma como ele enxerga o mundo (Langlade, 2013, p. 31). O embate entre a realidade do sujeito leitor e o imaginário da linguagem do texto é um espaço privilegiado para a construção identitária, jamais inacabada. Esse fato se justifica porque o leitor é obrigado a confrontar seus próprios valores e ideologias, de forma que a literatura possibilite interpretações e novas formas de se enxergar individualmente. As projeções interpretativas da leitura, com isso, renovam os saberes do leitor, fazendo-o ou se aproximar ou se distanciar da história. O ponto primordial é tornar relevante essa experiência literária, reconhecer que, conquanto o monstro mítico do labirinto seja um homem metade touro, o Minotauro também pode estar presente na vida dos sujeitos leitores, representado por traumas, inseguranças ou desafios pessoais, vertentes essas nem sempre relacionadas ao papel de algoz. As inúmeras formas de identificação e de análise da trajetória de Teseu, antes de se enquadrarem em interpretações "corretas", sugerem a faceta individual do leitor confrontado com a narrativa,

> [...] porém, em uma atitude de leitura "normal" — quando leio um livro "em minha poltrona para meu prazer" —, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria (Langlade, 2013, p. 32).

A leitura normal mencionada por Langlade mostra o prazer despretensioso de se aventurar pelo texto literário, processo que não renega os saberes formais, mas acentua a história própria do leitor, suas particularidades e experiências que renovam a partitura do texto. Sendo assim, torna-se urgente permitir que essa possibilidade de adentrar nos labirintos da ficção não se restrinja apenas aos públicos dominantes, pois todos têm o direito à humanização (Candido, 2011) proporcionado pela literatura. O professor ou a professora responsável, mais uma vez, ocupa papel central nessa relação porque implica a necessidade de conhecer as singularidades do público leitor para adaptar metodologicamente a obra trabalhada. Em um contexto de educação inclusiva, Ormelezi discute a relação dialógica necessária para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual:

> [...] os relatos mostraram que corpo, linguagem/cultura e afetividade, em uma relação dialética, assumem o papel de mediadores na aquisição do conhecimento. A vivência perceptiva não se dá isolada do contexto social. Tampouco a linguagem atua fora da relação afetiva na qual o corpo é seu receptor e guardião (Ormelezi, 2000, p. 205).

O excerto da autora revela que a aprendizagem se consagra por experiências corporificadas pela linguagem/cultura e pelo corpo. Na fruição literária, preza-se pela possibilidade de estimular os leitores cegos considerando tanto a ambiguidade da vida de Teseu quanto os mecanismos de adaptação para o mito. Nesse contexto, o mediador (fio de Ariadne) surge como elo dialógico da experiência, orientando as discussões sem deslegitimar os saberes dos leitores, cujos horizontes de expectativas delineiam formas de recepcionar o mito do herói ateniense e de se encantar pelas façanhas narradas. Trata-se, como afirma Ormelezi (2000), de uma postura dialética, interativa, de forma que os diversos elementos da história sejam contextualizados no processo de leitura, isto é, integrados aos saberes dos leitores cegos, o que representa a comunhão da linguagem/cultura, afetividade e sentidos. Isso retoma o viés imaginativo da mitologia greco-romana mencionado por Stefanidou (2021), privilegiada pelo fato de permitir a expressão criativa dos anseios dos aprendizes, dado os inúmeros elementos fantásticos das histórias. Logo, é plausível imaginar que a leitura coletiva do mito de Teseu em um contexto de educação inclusiva para leitores cegos, torna-se potencialmente enriquecida graças à união de recursos imaginativos, táteis e sonoros: uso de música para conduzir a leitura, objetos para auxiliar a imaginação dos alunos e a figura do mediador que, similarmente à Ariadne, conduz os leitores pelas passagens labirínticas da história narrada. O fio de Ariadne, contudo, não pode fazer o trabalho sozinho, pois o herói deve executar o golpe final, assim como o leitor deve formular atos imaginativos (Iser, 1996) para concretizar a leitura e, potencialmente, vivenciar experiências estéticas no domínio da literatura, quando supera seus temores. Assim como Teseu,

> a luta começou no mesmo instante! O terrível monstro investia com os chifres contra Teseu, que, muito ágil, esquivava-se, golpeando-o no flanco com a espada. Os golpes pouco dano causavam ao Minotauro, que arremetia contra o herói incessantemente. Teseu, sem nada sofrer, desviava-se de todos os ataques do touro. Num dado momento, o monstro, visivelmente extenuado, quis tomar o fôlego. Teseu não perdeu a oportunidade: agarrando-o pelos chifres com uma força extraordinária, atirou-o ao chão e cravou-lhe mortalmente a espada (Stephanides, 2004, pp. 93-94).

O heroísmo do ateniense se concretizou pela ação dialética com Ariadne, com seus sentidos e com a própria estrutura labiríntica. Essencialmente, o grande erro de Teseu, a partir

do momento em que retorna à Atenas, não se baseia apenas na superficialidade de seus atos, mas, antes de tudo, na compreensão de sua existência. Teseu ignora que o arquétipo do labirinto não ficou para trás, por isso, enxerga a vida destinada a si como feita. A problemática desse pensamento é o fato de que o labirinto retorna em novas provações, exigindo coragem para confrontar nossos desejos, receios e algozes. Paralelamente, cremos que a educação literária, em conjunto com toda a mitologia de Teseu, deve incentivar uma percepção aventureira da leitura, não restrita à aquisição de conceitos ou valores específicos, mas capaz de legitimar os achados felizes e reconhecer, acima de tudo, que a mudança sempre será possível, pressuposto intimamente relacionado a uma perspectiva de educação voltada para a pluralidade das identidades leitoras e que ultrapasse o conformismo mencionado por Canejo (2018) sobre o ensino de pessoas com deficiência. A mudança se reflete na própria condição de existência e de ação na realidade, pois

> um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que *seu estar no contexto* vá virando *estar com* ele, é o futuro do saber como problema e não como inexorabilidade [...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...] No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (Freire, 2024, pp. 74-75, grifos do autor).

Reconhecer a mudança, como demonstra Freire (2024), sugere que a ação dialógica do educador proporciona transformação. Como isso se relaciona com o mito de Teseu e com a educação literária inclusiva? Não se trata de uma ação revolucionária, mas postula ações referentes ao processo dialógico de ação-reflexão em contato com nossos aprendizes. Se reconhecemos a literatura como um direito universal, é fato que o exercício ético da educação literária impõe a necessidade de planejar formas de acessibilidade ao mundo da literatura, às ações exemplares dos heróis e aos dilemas construídos com a incessante fabulação humana. O processo, logo, deve ultrapassar o fatalismo das condições sociais existentes, o que não implica negá-los: reconhecemos as dificuldades para sondar as melhores formas de proporcionar mudanças significativas na realidade circundante.

Nossos alunos, os sujeitos leitores que englobam nossa história de encontros, representam individualidades diversas, que não podem ser reduzidas a uma deficiência, a uma origem homogênea ou a uma dificuldade de aprendizagem. No fim, o encanto da literatura, entre várias razões, advém da possibilidade de fazer os leitores sonhar com o imaginável e com

o inimaginável, com a possibilidade de encanto pelo mundo que sempre está sendo (Freire, 2024). Incentivando a subjetividade leitora, planejando formas de acessibilidade cultural e valorizando os saberes que nos constituem e nos significam, não estamos criando metodologias educativas infalíveis, mas criando possibilidades de exercício humano e de formação leitora, isto é, tentando alcançar os outros pelos nossos conhecimentos e mostrando que a vida é tempo de mudança. Teseu cedeu aos desejos vis e ignorou a provação labiríntica após sair de Creta; entretanto, o sujeito leitor pode enxergar por outra ótica e reconhecer que, para além das ações vis, existe uma exemplaridade na mitologia de Teseu, algo que fica marcado na história, afinal,

> os erros de Teseu, entretanto, não lhe ofuscaram o valor e o renome. Afinal, servindo ao povo de Atenas, realizou diversas façanhas, tornando-se um herói notável. Houve um tempo em que foi rejeitado pelos atenienses, mas isso não perdurou [...] Mesmo depois de séculos, embora as coisas antigas sejam facilmente esquecidas, o prestígio de Teseu não diminuiu (Stephanides, 2004, p. 111).

O mito de Teseu nos confronta com acontecimentos fantásticos e com a impulsividade do herói greco-romano, por outro lado, incentiva também a condição labiríntica que jaz em nós: o desbravamento de texto literários pela incessante peregrinação e busca de si, tornando o gesto exemplar de Teseu contemporâneo porque replicamos sua bravura ao descer nas profundezas do berço do mundo. Cientes disso, os sujeitos leitores potencializam a significação da literatura não porque buscam verdades inalienáveis, mas porque estão vivenciando uma jornada[88] pelas profundezas da ficção e de si mesmos, tal qual Teseu no lendário labirinto. Uma aventura criadora e, sobretudo, capaz de estimular o diálogo.

No próximo capítulo, discutiremos os procedimentos metodológicos que permitiram a experiência de recepção literária em um contexto de educação inclusiva.

88 Associar os leitores a uma jornada singular não configura romantismo desnecessário. Relembramos o fato de que o herói, quando vence suas limitações, alcança formas humanamente válidas (Campbell, 2007), ou seja, embora esse arquétipo dialogue com contexto socioculturais específicos, suas conquistas refletem ações reconhecíveis do ponto de vista humano e, portanto, coerentes com inúmeras realidades.

4 O PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA JORNADA

> "*(...) outra coisa... é: que o autor dê tons.. o autor não aliás o narrador dê tons de voz... ele não apenas leia o texto mas ele também interprete e dê tons de voz condizentes com aquilo que ele tá dizendo e com a intensidade do texto... aí entra um pouco do teatro*."
>
> **Participante da pesquisa**

O presente capítulo objetiva descrever as características formais desta pesquisa, o que engloba aspectos referentes à caracterização do Instituto dos Cegos de Campina Grande e aos procedimentos metodológicos utilizados durante a experiência de leitura literária realizada. Ademais, também dedicamos este segmento do trabalho para descrever formalmente como ocorreu a transposição do mito de Teseu para o audiolivro, considerando estratégias de apreciação e de fruição literária. Baseamo-nos teoricamente nos apontamentos sobre pesquisa científica de Gil (2002) e Moreira e Caleffe (2008); nas reflexões sobre adaptação enquanto processo de Hutcheon (2013); nas estratégias de adaptação de mitos gregos elencadas por Maziero (2006); nos estudos de Souto (2008) e de Souza, Rodrigues e Albuquerque (2018) a respeito da história do Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (ICENO) e seu impacto na luta pela educação dos estudantes com deficiência visual.

4.1 Caracterização e categorias de análise da pesquisa

A pesquisa científica "[...] deve objetivar o avanço do conhecimento, aqui entendido como a compreensão dos eventos e processos, o que inclui descrições, explanações, interpretações, orientações, como também os métodos para se chegar a esse conhecimento" (Moreira; Caleffe, 2008, p. 18). Isto significa dizer que os procedimentos que permeiam a pesquisa científica, além de serem regidos por um caráter sistemático, buscam compreender e investigar problemas oriundos da sociedade, favorecendo, portanto, o conhecimento a respeito de fenômenos variados.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a recepção do mito de Teseu em um contexto de fruição literária, ressalta-se a finalidade básica, pois não objetiva uma aplicação imediata de seus resultados. Ao analisar a recepção e a interpretação dos participantes a respeito do mito, podemos refletir sobre diferentes estratégias para trabalhar literatura clássica

com pessoas cegas ou com baixa visão, bem como avaliar a impacto da mitologia nos domínios da educação literária inclusiva.

Tendo em vista que os procedimentos metodológicos adotados exigem a interação constante entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na experiência, pode-se dizer que este trabalho se caracteriza como pesquisa-ação (Gil, 2002, p. 55). Por fim, considerando a postura em relação aos dados analisados, a pesquisa mantém uma abordagem interpretativa (Moreira; Caleffe, 2008, p. 61) durante a análise, sem o auxílio de esquemas matemáticos.

Este trabalho foi desenvolvido no Instituto dos Cegos de Campina Grande, instituição que há anos contribui para o ensino e a inclusão de pessoas com deficiência visual. A primeira etapa foi destinada para a apresentação do projeto para uma das turmas do instituto, composta por 10 alunos, com a subsequente aceitação por parte da turma e o início das entrevistas com os participantes. Durante as entrevistas, buscamos seguir um modelo estruturado (Moreira; Caleffe, 2008, p. 167) para compreender tópicos específicos em relação às seguintes categorias de análise: 1) experiências de leitura; 2) conhecimentos sobre mitologia greco-romana; 3) o conceito de cada entrevistado sobre o significado de "herói" (Apêndice A). Esses tópicos são importantes porque fundamentam as experiências de vida dos participantes, logo, auxiliam nosso entendimento sobre o modo como cada leitor realizou o ato de leitura.

Assim, com o auxílio de um gravador[89] para registro das respostas, as entrevistas funcionaram como instrumento de coleta de dados, permitindo a formação do *corpus* inicial deste trabalho. Compreendendo o universo cultural dos participantes da pesquisa, refletimos sobre o horizonte de expectativas com o qual cada participante realizou o primeiro contato com a narrativa de Teseu, assim como analisamos a trajetória de formação leitora dos participantes mediante o auxílio de ferramentas assistivas de leitura e as histórias preferidas deles, aquelas devidamente descrita no capítulo de análise.

A partir das reflexões construídas durante as entrevistas, realizamos a adaptação do mito de Teseu com base em dois procedimentos: escrita de um roteiro (Apêndice B) e gravação do material de leitura, o audiolivro, no Laboratório Multidisciplinar de Libras da UFCG. Nessa segunda etapa, as obras *Teseu, Perseu e outros mitos* (2004), de Menelaos Stephanides, *Uma teoria da adaptação* (2013), de Linda Hutcheon, e a dissertação de Maziero (2006) ofereceram contribuições relevantes para refletirmos sobre três planos significativos desta pesquisa: 1) as incontáveis aventuras do herói ateniense até sua morte, descrita e narrada por Stephanides; 2) o viés criativo do processo de adaptação, dissertado por Hutcheon; e 3) estratégias de adaptação

89 Todas as gravações realizadas durante a pesquisa foram permitidas pelos participantes, o que pode ser averiguado no Apêndice I.

de mitos gregos na literatura infantil, exemplificados por Maziero (2006), perspectiva valiosa já que a história de Teseu foi transposta para o domínio sonoro e tátil.

Em relação à etapa final deste trabalho, o audiolivro[90] foi lido em conjunto com os participantes da pesquisa durante quatro aulas (Apêndice C), de 1h30 cada, ao longo de quatro semanas (6h ao todo), objetivando revelar aos poucos a jornada do herói ateniense. A fruição do material criado possibilitou a coleta dos dados relativos ao processo de formação leitora dos participantes por meio da narrativa mitológica de Teseu. Desse modo, os comentários dos participantes e reações durante a leitura contribuíram para a formação do *corpus* final, que engloba as seguintes categorias: 1) discussão a respeito dos atos heroicos de Teseu e das atitudes dos personagens no contexto da narrativa mitológica; 2) paralelos percebidos entre os conflitos míticos e as vivências subjetivas dos participantes; 3) compreensão sobre o sentido da mitologia. Esses dados, em conjunto com o *corpus* inicial, permitiram nossa análise para formar os resultados da pesquisa, divididos nos seguintes eixos: relevância da experiência para a formação leitora dos participantes; reflexões sobre o desenvolvimento de sujeitos leitores e de procedimentos que potencializem a educação inclusiva.

Cabe destacar que o percurso metodológico citado anteriormente se ancora no método recepcional descrito por Bordini e Aguiar (1988, pp. 88-91): em primeiro lugar, compreende-se o horizonte de expectativas no qual cada aluno está inserido. Em seguida, o contato com o mito adaptado possibilita a reflexão sobre os valores dos aprendizes e o questionamento a respeito das estruturas de sentido do texto, baseado nas experiências dos alunos, o que favorece as impressões acerca da obra literária. O resultado decorrente é a assimilação de novas formas simbólicas para compreender o potencial significativo dos textos literários, ou seja, a expansão do horizonte de expectativas, favorecendo, consequentemente, a criticidade e o desenvolvimento da formação leitora.

A seguir, apresentamos brevemente o ICENO, onde a pesquisa-ação foi realizada.

4.2 O Instituto dos Cegos de Campina Grande

O Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (ICENO) foi fundado 1952, na cidade de Campina Grande – PB, pelo professor e advogado José da Mata Bonfim. Com um histórico cujo ideal se baseia na garantia de práticas de acessibilidade e de escolarização para a população com deficiência visual, o instituto, cuja entrada podemos ver na

90 Caso seja de interesse do leitor, é possível acessar o audiolivro por meio deste *hiperlink* (CTRL + Clique).

Figura 1 (Apêndice D), oferece serviços variados, que permeiam desde o ensino de *Braille* até a integração social por meio do esporte, da música e de outras atividades sociais.

Adentrando as dependências do local, temos o estacionamento e a entrada principal, pela qual acessamos o refeitório, localizado à esquerda, e a secretaria, localizada à direita, onde o corpo de funcionários, extremamente gentis, orientam os visitantes sobre a estrutura e os serviços do ICENO. Embora as atividades da instituição datem da década de 50, o desenrolar dos anos mostra um percurso histórico marcado por lutas constantes para a efetivação dos direitos da causa promovida desde a fundação por José da Mata Bonfim. De acordo com as pesquisas de Souto (2008), o ICENO teve seu real reconhecimento apenas no ano de 1959, quando inaugurou a primeira sede no bairro da Prata e, posteriormente, conquistou, por meio de doação da Prefeitura Municipal de Campina Grande, o terreno localizado na Rua João Quirino, no Catolé. Por questões referentes a um inquérito iniciado pela Procuradoria do Patrimônio Público, o Instituto dos Cegos foi fechado em 1994; todavia, graças à ação de ex-alunos e alunas da instituição, o ICENO foi reaberto no início do século XX, fortalecendo ainda mais suas diretrizes basilares: garantir a integração e o desenvolvimento dos estudantes nos mais variados segmentos sociais.

Considerando os feitos do ICENO, sua história demonstra uma luta constante contra os preconceitos, bem como a busca por medidas de acessibilidade ao mundo cultural e ao mercado de trabalho para seus estudantes. Para cumprir com a missão proposta, o Instituto dos Cegos apresenta não apenas uma equipe diversificada, cuja atuação se ramifica em diversas atividades, mas também uma estrutura apta a atender as necessidades do público: sala de música, ginásio poliesportivo, piscina, *playground*, cantina, academia popular, laboratório de informação e de impressão em Braille, brinquedoteca, auditório e uma biblioteca ampla, como se percebe na Figura 2 (Apêndice E).

Além do espaço bem organizado e amplo para acolher os alunos, a biblioteca disponibiliza materiais de leitura que variam desde aqueles acessíveis em *Braille* até os livros falados, o que garante acessibilidade para públicos variados. O acervo é diversificado e engloba tópicos relativos ao direito constitucional, às disciplinas da educação básica, às línguas estrangeiras e à clássicos da cultura brasileira, como visto na Figura 3 (Apêndice F).

Além de clássicos brasileiros, existe um enfoque considerável dedicado ao desenvolvimento de competências comunicativas e de orientação, com materiais voltados para noções básicas de mobilidade e, no âmbito legal, para o conhecimento sobre os direitos legais dos sujeitos. Pela nossa busca, não encontramos materiais literários focados em mitologia greco-romana. Apesar disso, cremos não se tratar de um demérito, uma vez que o espaço

fornece, como já mencionado, acesso a várias áreas do saber. Todavia, quando perguntamos sobre o uso do espaço da biblioteca, um dos funcionários nos informou que não existe um planejamento oficial para o ensino de literatura, ou seja, os alunos ficam livres para acessar os livros e o espaço quando bem entenderem. Além do uso para aulas específicas, ficou claro para nós que, apesar da variedade de obras para serem consumidas, a literatura no ICENO se constitui mais como um acervo de fruição, sem uma metodologia específica de formação dos estudantes por intermédio da leitura de textos literários. No mais, cabe menção à biblioteca infantil mostrada na Figura 4 (Apêndice G), que reúne não apenas textos literários.

O espaço, também integrado a uma brinquedoteca, oferece materiais literários e jogos que estimulam a leitura e o lado lúdico das crianças. Nesse caso, as professoras responsáveis auxiliam na organização das brincadeiras, o que envolve leitura coletiva e, também, estímulos táteis, conforme explícito na Figura 5 (Apêndice H).

As crianças frequentam o espaço pelo turno da tarde. Pela imagem exposta, percebemos a linguagem visual e tátil, cuja leitura pode ser orientada pelos docentes: descrevendo as imagens, lendo em voz alta e permitindo o toque das crianças para estas formularem, aos poucos, imagens mentais referentes aos atributos singulares do canário e de outros animais.

Devemos ressaltar que o mérito do ICENO não se resume somente aos serviços disponibilizados para seus estudantes. Na verdade, as histórias cultivadas no espaço e a perspectiva de oferecer auxílio para o desenvolvimento de incontáveis jovens e adultos são, de fato, os alicerces do instituto. Nessa linha de raciocínio, citamos a pesquisa de Rodrigues, Souza e Albuquerque (2018) a respeito da importância do curso de música do ICENO para a futura aprovação de um aluno com deficiência visual na Universidade Federal de Campina Grande. Segundo as autoras, o sucesso foi graças ao ensino contínuo de musicografia em *Braille* aliado ao trabalho com a oralidade — escuta e repetição — ministrado pela professora responsável (Rodrigues; Souza; Albuquerque, 2018, p. 24). A análise desse caso, assim como de outras vozes que frequentam a instituição, destaca a importância do trabalho humano[91] que subjaz todas as atividades do Instituto dos Cegos, onde o trabalho voluntário e as metodologias de acessibilidade constroem um ambiente familiar e de inclusão social.

Entre os desafios citados pelo instituto, a quebra dos preconceitos e a necessidade de buscar a adaptação dos espaços públicos e privados, viabilizando, consequentemente, a garantia

91 Reforçamos a importância de compartilhar esses casos porque mostram, como salientam Rodrigues, Souza e Albuquerque (2018, p. 24), a interação entre grupos de pesquisa, o núcleo familiar do estudante com deficiência e a comunidade acadêmica para criar estratégias e planejar formas de acessibilidade à universidade. Novamente, tal ação compactua com a noção de Silva (2014) sobre inclusão enquanto ação coletiva de diferentes esferas da sociedade.

dos direitos das pessoas com deficiência visual, são variáveis constantes na busca por autonomia e seguridade da população não-vidente. Reforçamos o compromisso do ICENO porque seu trabalho resulta da atuação de diferentes esferas da sociedade, que reúnem voluntários, educadores, servidores especializados e inúmeros auxiliares. Tal iniciativa contribui com uma proposta de ensino inclusivo cujo eixo norteador esteja em profundo diálogo com a perspectiva da educação enquanto prática da sociedade como um todo, tal qual prescrevem a LDB e o Estatuto da Pessoa com Deficiência[92].

Feita a apresentação do ICENO, apresentaremos, de forma detalhada, quem são os participantes, como ocorreu o primeiro contato com eles, o planejamento e a execução da pesquisa, juntamente com orientações referentes ao processo de adaptação do mito de Teseu para o contexto da educação literária inclusiva.

4.3 Descrição dos participantes e o primeiro contato com eles

Antes do efetivo desenvolvimento da pesquisa-ação, visitamos o Instituto dos Cegos, no segundo semestre de 2024 e no primeiro semestre de 2025. O intuito das referidas visitas se justificava pela necessidade de apresentar a proposta do projeto, bem como de sondar o interesse da instituição em aceitar ou não o trabalho a ser desenvolvido em suas dependências. Nesse sentido, a diretora do ICENO nos recebeu com cortesia e ouviu atentamente as ideias apresentadas, reforçando que o instituto, historicamente, está sempre aberto às pesquisas e aos projetos da universidade.

Em relação aos participantes para a execução da pesquisa, a diretora reforçou que seria necessário sensibilizar e sondar o interesse dos possíveis interessados na pesquisa, considerando as seguintes etapas: apresentação do pesquisador responsável; apresentação da pesquisa; discussão dos benefícios esperados para o público-alvo e, se houver, riscos da pesquisa, estes descritos e detalhados durante o processo de aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Posteriormente, a diretora ainda comentou que, apesar do instituto oferecer materiais adaptados de literatura, presentes tanto na biblioteca quanto nos computadores disponíveis no laboratório de informática, existiam evidentes déficits no tocante ao material disponível e ao trabalho efetivo com literatura. Tal consideração, por outro lado, não ocasionou nenhuma decepção da nossa parte, uma vez que poderíamos, com base nas

92 O Estatuto da Pessoa com Deficiência reafirma o compromisso não somente do Estado, mas também das comunidades escolares e da sociedade na garantia de uma educação de qualidade em todos os níveis educacionais (Brasil, 2015).

experiências dos participantes, analisar as particularidades e as percepções individuais de cada um em relação ao contato com textos literários. Logo, comentários positivos e negativos seriam fundamentais para garantir uma análise coerente com a realidade do local da pesquisa.

Embora a diretora do ICENO houvesse permitido a execução da pesquisa no instituto, ainda era necessário aguardar a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), por isso, os meses seguintes foram dedicados ao planejamento das perguntas da entrevista e à adaptação do mito de Teseu para audiolivro. Em meados de junho de 2025, após aprovação do CEP (Anexo A), retornamos ao ICENO com o propósito de dar início à pesquisa-ação e, por intermédio da diretora, conversamos com o professor de Oratória do instituto, que sugeriu a apresentação do projeto para sua turma, composta por 10 estudantes, cuja faixa etária varia entre 26 e 60 anos[93].

O grupo escutou atentamente nossa proposta e demonstrou interesse pelo desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, segundo os relatos, todos tinham alguma afinidade pelo universo da Literatura. Nesse contexto, os participantes reconheceram a importância do contato com histórias ficcionais; contudo, admitiram que, nos limites do ICENO, nunca haviam participado de um projeto literário e, além disso, não possuíam uma rotina de estudos semanal sobre Literatura, sendo assim, o contato com a obra literária ocorria de forma casual, por intermédio do laboratório de informática e do interesse particular de cada um. Feitas as apresentações, os interessados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

Em relação às características específicas do grupo, três participantes são cegos congênitos, isto é, nasceram com perda total da visão, enquanto os sete restantes sofreram a perda ao longo da vida por doenças degenerativas; uma participante em específico, inclusive, relatou que sofreu complicações durante a gravidez, resultando em deficiência visual. Essas singularidades acarretaram diferentes processos de adaptação à nova realidade, principalmente quando consideramos o processo educativo dos participantes, ou seja, a relação com o meio escolar.

Considerando a formação educativa, as experiências são diversas: cinco participantes declararam não ter terminado o ensino fundamental em escolas regulares, enquanto outro participante afirmou que seus estudos, desde a tenra idade, foram proporcionados graças ao ICENO, ou seja, nos domínios do instituto. Dois integrantes do grupo frequentam o ensino

93 A disparidade das idades não ocasionou problemas no desenvolvimento da pesquisa. Na verdade, ampliou o campo de experiências e de comentários sobre o mito de Teseu, como demonstraremos no capítulo de análise.

superior na UFCG. No tocante às duas pessoas restantes, estas optaram por não responder qualquer questionamento no tocante à formação educativa.

Em relação aos conhecimentos sobre mitologia, é válido ressaltar que, embora os participantes desconhecessem a figura de Teseu e, em geral, os mitos da mitologia greco-romana, o grupo demonstrou entusiasmo para conhecer mais sobre esse universo de deuses e heróis. Nesse caso, a conclusão preliminar acerca do primeiro encontro com os integrantes revela que todos compreendem o universo da literatura, pelo menos segundo os comentários iniciais, como importante para a formação cultural do indivíduo, o que não anula que tais percepções foram moldadas, em geral, por experiências pontuais e não sistemáticas. Isso será detalhado posteriormente, quando analisarmos as respostas coletadas durante as entrevistas.

4.4 Planejamento e execução da pesquisa-ação

Para a execução das aulas no ICENO, dedicamos alguns dias para o planejamento do material adaptado, isto é, o mito de Teseu. Nesse período, consideramos a possibilidade de gravar a narrativa mitológica no Laboratório Multidisciplinar de Libras da UFCG, o que se mostrou possível tendo em vista que o referido espaço, além de possuir equipamentos e profissionais aptos a garantir um produto de qualidade, é aberto às pesquisas e aos trabalhos da comunidade acadêmica.

Contudo, antes da gravação, era necessário refletir sobre nossa pesquisa considerando dois eixos centrais: o produto oferecido e o público-alvo. Tratando-se de um mito greco-romano, a extensão da narrativa, a quantidade de conflitos e os nomes de personagens poderiam causar certa confusão nos participantes, principalmente quando destacamos, novamente, que eles nunca trabalharam com as obras literárias de maneira sistemática, ou seja, seguindo uma sequência didática voltada para o estudo exclusivo de uma narrativa.

Partimos do princípio mencionado por Hutcheon (2013, p. 45) que adaptar, sob a perspectiva de processo, envolve uma atividade de interpretação e de criação por parte do adaptador. Nos domínios desse trabalho, isso significa que não se trata meramente de reproduzir de forma idêntica a narrativa de Teseu para o audiolivro, uma vez que prezamos, com base na história de Stephanides (2004), pela possibilidade de criar estratégias e formas de transmissão das aventuras do herói greco-romano considerando as particularidades do público-alvo. Em linhas gerais, trata-se de proporcionar uma experiência que não se sustente pela capacidade visual e, acima de tudo, estimule a audição, a reflexão, o encantamento e o tato dos

participantes, juntamente com o auxílio do professor, que orienta as discussões. Logo, temos que compreender a dimensão plurissignificativa da adaptação, pois

> no ato de adaptar, as escolhas são feitas, como visto, com base em diversos fatores, incluindo convenções de gênero ou mídia, engajamento político e história pessoal e pública. As decisões são feitas num contexto criativo e interpretativo que é ideológico, social, histórico, cultural, pessoal e estético (Hutcheon, 2013, pp. 152-153).

O pensamento de Hutcheon (2013) associa a esfera pessoal à pública no ato de adaptar, uma vez que envolve desejos subjetivos que, consequentemente, afetam o plano social, este relativo à mídia, à cultura e à recepção do público-alvo. Trata-se, pelo exposto, de um processo criativo, com variados propósitos e aspectos contextuais. Mas é justamente a consciência dessa dimensão plurissignificativa que orientou nossa escolha pelo audiolivro na adaptação do mito de Teseu. É uma ferramenta eficaz para transmitir e enriquecer sonoramente a narrativa, coerente tanto para o público fluente em *Braille* quanto para aqueles ainda em processo de aprendizagem; todavia, concordamos com Bezerra e Ramos (2015, p. 79) que, apesar da acessibilidade proporcionada pelos audiolivros, principalmente para as pessoas com deficiência visual que ainda não dominam o *Braille* — ou que não têm acesso a outros *softwares* de leitura —, sua utilização é um meio auxiliar para garantir o acesso à Literatura e à cultura como um todo, sem a intenção de substituir outras mídias.

O mito adaptado narra as aventuras de Teseu, presente na tradução em português da obra *Teseu, Perseu e outros mitos* (2004), de Menelaos Stephanides[94]. Ao longo das 48 páginas, o autor grego descreve detalhadamente a vida do herói greco-romano, cuja fama se moldou devido a inúmeros acontecimentos desde seu nascimento até a fase adulta. De fato, a jornada engloba a estranha profecia da pítia; o envolvimento de Egeu, rei de Atenas, com a feiticeira Medéia e a jovem Etra; a criação prodigiosa de Teseu, juntamente com os feitos heroicos tão característicos de sua vida; o confronto contra o Minotauro; o exílio do herói, já mais velho. Percebe-se, portanto, a riqueza do material a ser adaptado, uma vez que temos uma trama complexa, longa e que se subdivide em conflitos que permeiam a vida de Teseu.

A preocupação inicial se refere ao processo de contextualização dos episódios do mito. Na compreensão de Bezerra e Ramos (2015, p. 80), parte da desvantagem encontrada em

94 Existem outras fontes para lermos sobre a mitologia de Teseu: *Metamorfoses*, de Ovídio*; Eu, o Minotauro* (2024), de Sylvie Baussier*; Teseu e o Minotauro* (2018), de Luiz Galdino; os romances *The King Must Die* (1988) e *The Bull from the Sea* (2001), de Mary Renault; *Ariadne* (2022), de Jennifer Saint; o conto *A casa de Astérion* (1947), de Jorge Luis Borges. Essas obras variam em complexidade, mas são igualmente significativas na medida em que nos apresentam diferentes abordagens sobre o mito do herói ateniense. Nossa escolha pela produção de Stephanides se justifica pela organização e clareza da linguagem da obra, o que seria mais adequado para planejarmos a adaptação para audiolivro.

determinados audiolivros se justifica pela paginação, pois o ledor — aquele responsável pela leitura da obra — nem sempre informa as páginas totais do material, o que dificulta a análise e o estudo de trechos específicos pelos estudantes. Para contornar tal dificuldade e, consequentemente, garantir uma organização eficiente da obra original para o público do Instituto dos Cegos, realizamos duas divisões, referentes à sequência geral da história, cujo eixo norteador era a figura de Teseu, e aos acontecimentos específicos do mito.

Para exemplificar o exposto, no tocante à primeira divisão, temos três partes sequenciais: 1) "O nascimento e as façanhas de Teseu", que engloba os episódios desde o desejo de Egeu por um herdeiro até a chegada de Teseu em Atenas, após vencer incontáveis inimigos; 2) "As façanhas de Teseu em Atenas e o confronto contra o Minotauro", onde se aborda a vitória de Teseu sobre os palântidas até a derrota do Minotauro e, por conseguinte, a libertação dos atenienses; e 3) "Teseu, rei de Atenas", parte final que reúne episódios desde a ascensão de Atenas sob o governo do herói até sua morte. Essa divisão preliminar permitiu a organização de três eixos centrais para compreendermos as aventuras do herói. A escolha da referida estrutura mantém a sequência originalmente organizada por Stephanides (2004) e, além disso, retoma uma noção importante comentada por Maziero quando ela relata a adaptação de *A Odisseia* feita por Ruth Rocha:

> A escritora, no entanto, considera que devido à importância da obra adaptada para a formação da cultura geral das pessoas (e não apenas das crianças), deve-se manter sua estrutura, seu esqueleto, o aspecto que lhe dá sustentação, de modo que quase possa substituir o original. Sendo assim, para esta autora, ler uma adaptação não é apenas se inteirar dos fatos narrados, mas apossar-se de um modelo, de uma estrutura que deve ser conhecida e incorporada como forma de letramento cultural do indivíduo (Maziero, 2006, pp. 88-89).

A autora menciona que o esqueleto da obra deve ser mantido, pois representa um modelo, isto é, uma estrutura que deve ser reconhecida pelos leitores para sua formação cultural. Nesse raciocínio, a estrutura tem um valor significativo para a obra, por isso, optamos por manter a ascensão e a queda de Teseu ao longo do audiolivro dada a importância dessas aventuras para compreendermos a tragicidade do mito do herói ateniense. No planejamento original, o intuito seria abordar em aula apenas o conflito na ilha de Creta — episódio mais conhecido do mito —, porém, a mitologia de Teseu, além de trágica, entrelaça diferentes narrativas e personagens, que engrandecem o enredo e a estrutura mítica da narrativa, portanto, não poderíamos privar os sujeitos leitores do ICENO desses acontecimentos.

Em relação à segunda divisão, os episódios vivenciados pelo herói ateniense são divididos, isto é, paginados, considerando a sequência das aventuras. Com isso, percebe-se que,

no contexto geral, o audiolivro foi pensado tendo em vista tanto a possibilidade de localizarmos acontecimentos específicos, por intermédio das páginas, quanto a segmentação das três etapas principais da vida de Teseu, o que auxilia nossa compreensão sobre seu percurso heroico: 1) o nascimento e as façanhas até Atenas; 2) o confronto contra o Minotauro; e 3) a ascensão ao trono e o declínio/morte do herói. Nesse caso, utilizamo-nos da possibilidade de condensar[95] os acontecimentos da narrativa em diferentes páginas, formando, consequentemente, núcleos temáticos da jornada de Teseu, que não apenas localizam o conflito, mas também formam capítulos do mito.

Tais procedimentos são, antes de tudo, de ordem estrutural, e ainda pouco esclarecem a respeito da experiência em sala de aula. Contudo, evidenciamos que, a partir do momento em que consideramos a adaptação enquanto processo, tal qual mencionado por Hutcheon (2013), é plausível expandir o foco, antes restrito ao produto, para os modos de engajamento do público com o produto adaptado (Hutcheon, 2013, p. 47). Nos limites deste trabalho, considerando que nossa premissa parte da possibilidade de permitir o acesso a um mito greco-romano, reforçamos a importância do mediador[96], isto é, qualquer pessoa capaz de atuar como elo entre a narrativa mitológica e o público-alvo. Com isso, o mediador não apenas conduz a discussão, mas incita e formula estratégias de acessibilidade à narrativa mitológica.

Além das divisões mencionadas anteriormente, atentamos para dois critérios mencionados por Preto (2009, p. 23), a saber: o desenvolvimento da percepção tátil e a adequação de objetos. Em linhas gerais, conquanto as aventuras de Teseu estejam sendo narradas na modalidade oral, existem certos objetos ou características físicas de personagens que, talvez, sejam desconhecidas pelos estudantes do ICENO, logo, utilizamos objetos para auxiliar o processo de visualização imagética por meio do tato. Nesse viés, a exploração sensorial foi estimulada por meio desses objetos, estes apresentados durante a leitura do audiolivro, cada qual com características, texturas e formatos distintos.

---

95 A supressão ou condensação é uma estratégia baseada na redução e encurtamento de episódios de uma história, o que afeta as estruturas linguísticas e preza pelo desenvolvimento da ação (Maziero, 2006, p. 91). Tal estratégia se mostrou relevante pelo fato de permitir a organização do mito no audiolivro, valorizando as sequências narrativas e a possibilidade de integrar os conflitos a diferentes efeitos sonoros. No entanto, salientamos que não cortamos episódios da jornada de Teseu, apenas simplificamos a linguagem para permitir o melhor andamento da leitura do audiolivro, fato apontado, inclusive, pelos próprios participantes da pesquisa, que comentaram durante as entrevistas sobre a preferência por histórias que "não sejam paradas".

96 Relembramos que, nas considerações de Petit (2008, p. 148), o mediador pode revelar um desejo oculto para aprender ou ler algo. Essa percepção se torna especialmente importante no contexto trabalhado por nós, uma vez que, levando em consideração as experiências pontuais vivenciadas pelos estudantes com a literatura, bem como a apresentação de um mito desconhecido pelo público-alvo, o mediador desempenha um papel primordial, pois ele instiga, discute, apresenta e sonda as percepções na sala de aula. Não se trata de fornecer as respostas para todos os questionamentos, na verdade, é uma atividade contínua e colaborativa dentro da realidade a ser estudada, sendo assim, tal postura se revela importante para o processo de adaptação do mito.

A título de exemplo, sabe-se que um dos momentos mais emblemáticos da vida de Teseu ocorre quando o herói consegue recuperar a espada de Cécrops e as sandálias deixadas por seu pai, Egeu, embaixo de uma grande rocha. Durante as aulas no Instituto dos Cegos, após a discussão a respeito desse momento catalisador da jornada do guerreiro ateniense, passamos o pequeno punhal mostrado na Figura 6 (Apêndice J), não afiado, e um par de sandálias entre os alunos e as alunas. Associada à leitura oralizada do mito, os objetos favorecem a percepção ativa acerca de suas características, questão essa de crucial importância principalmente para a aprendizagem de pessoas cegas congênitas.

Paulatinamente, as particularidades do mito são reveladas, sem exclusiva dependência da visão. Entretanto, existe outra vertente do processo adaptativo para o audiolivro que necessita ser clarificada: a questão sonora. Como mencionado anteriormente, a gravação ocorreu no Laboratório Multidisciplinar de Libras da UFCG, em uma única tarde, conforme registrado na Figura 7 (Apêndice K).

A gravação foi realizada com sucesso, tendo como ledor o pesquisador responsável por esta pesquisa. Em sequência, a edição, realizada pelo funcionário do LABLIBRAS, objetivou adequar a qualidade do material para a experiência em sala de aula, pois ela poderia potencializar a leitura no tocante aos sons e à contextualização das cenas. De fato, nesse caso, ressalta-se tanto a postura do ledor, que por vezes assume um viés performático para incorporar os personagens, quanto os efeitos sonoros, cuja presença pode ser um aspecto positivo a depender dos desejos dos leitores. Isso se justifica, segundo a compreensão de Silva (2014, pp. 56-58), por causa do seguinte apontamento a respeito da educação de pessoas com deficiência visual: elas não vivem em um “mundo escuro”, pelo contrário, percebem, sentem e localizam coisas por intermédio dos outros sentidos; portanto, o professor ou a professora não pode omitir atividades que estimulem, por exemplo, a audição e a reflexão do sujeito, uma vez que não apenas favorecem a expressão das individualidades do leitor, mas também podem gerar maior ou menor identificação com a história lida. É válido mencionar que o pensamento de Silva (2014) se mostrou pertinente desde o primeiro encontro com os estudantes do ICENO, porquanto um deles afirmou que, durante a leitura com audiolivros, gostava da implementação de efeitos sonoros, especialmente de uma trilha sonora de fundo, sutil, de forma que não comprometesse a voz do ledor. Esse comentário, assim como outros coletados por meio das entrevistas, foi considerado para o planejamento do audiolivro.

No caso, a questão dos efeitos sonoros foi pensada durante o momento da edição do audiolivro, prezando pelo encaixe do áudio em situações específicas da narrativa. No decurso dessa etapa, a plataforma *Pixabay* se mostrou eficaz por fornecer uma grande quantidade de

efeitos sonoros gratuitos. Ressaltamos que essa estratégia se torna relevante no contexto da adaptação, uma vez que, sendo o audiolivro uma mídia exclusivamente sonora, é possível utilizar os sons com o intuito de enriquecer ou contextualizar determinados momentos da aventura de Teseu.

Para exemplificar como os efeitos sonoros podem tornar a leitura mais agradável para o público com deficiência visual, consideremos a andança de Teseu pelo labirinto. Tal estrutura, criada por Dédalo, não apenas aprisiona o Minotauro, mas também confunde suas vítimas pela infinidade de corredores, o que se mostra potencialmente significativa como provação para o herói ateniense. Durante a edição do audiolivro, implementamos efeitos relativos aos passos de Teseu que, associados ao barulho do vento que percorre os corredores do labirinto, estimulam o sentimento de mistério e de terror do leitor. Além dos efeitos sonoros pontuais, colocamos uma trilha sonora de fundo que, acompanhada da narração do ledor, auxilia o sentimento de aventura que os feitos do protagonista irão proporcionar para seus ouvintes até o encontro com a criatura mítica, o Minotauro. Essa estratégia revela o perigo da batalha tanto pelo rugido colocado durante a edição do audiolivro quanto pelo auxílio do boneco mostrado na Figura 8 (Apêndice L).

O boneco não apenas permitiu que os alunos percebessem a fisionomia assustadora do Minotauro, mas também se mostrou útil para auxiliar a compreensão acerca da textura do monstro: é uma criatura forte, reconhecida pelos chifres poderosos, além da pelagem característica de sua estrutura corporal. Ao analisar o uso de ilustrações na adaptação de mitos gregos, Maziero relata que

> as ilustrações oferecem ao leitor infantil a possibilidade de completar a leitura do livro, contribuindo para a formação de uma cultura visual, não se limitando a mostrar o que já foi contado em palavras. No caso desta obra, apesar de o texto ser o que recebe maior destaque, as ilustrações contribuem para complementar esteticamente o sentido, pois ajudam a compor o contexto, além de permitir que as crianças possam também apenas "ler" as ilustrações (Maziero, 2006, p. 86).

A autora mostra como as ilustrações ajudam a compor esteticamente o significado do material escrito. Embora não tenhamos utilizado ilustrações para a adaptação do mito de Teseu e os participantes de nossa pesquisa sejam maiores de idade, o comentário de Maziero (2006) é válido pelo sentido amplo dado ao verbo "ler" e pela possibilidade de o leitor complementar a leitura com o auxílio de materiais que não verbais. No caso dos alunos com deficiência visual, a leitura é resultado de diversos gestos e hábitos, que englobam a escuta e o tato; portanto, os objetos utilizados por nós durante as aulas, em conjunto com as orientações dadas, funcionam

como "ilustrações[97]" para os alunos, pois exercitam a compreensão sobre a história, favorecendo a riqueza da leitura e a contextualização dos acontecimentos, fato exemplificado na Figura 9 (Apêndice M).

Durante os encontros de trabalho com o mito de Teseu, a leitura ocorria de forma gradual[98], com pausas pontuais após o término de cada página. Feita a pausa, os participantes relatavam as impressões sobre os acontecimentos e os personagens, juntamente com possíveis dificuldades em relação à história narrada. Nesse momento, orientávamos as discussões, fornecendo possíveis interpretações, o suficiente para os leitores do ICENO, aos poucos, construírem as próprias reflexões e inferências imaginativas (Iser, 1996), que muitas vezes recapitulavam suas experiências de vida. Paralelamente, os objetos eram passados pelas mãos dos participantes em momentos importantes do mito, o que estimulava a curiosidade deles. Salientamos a importância desses momentos porque comprovam a perspectiva de Ormelezi (2000) sobre afetividade aliada à linguagem e aos sentidos para a aquisição do conhecimento de pessoas com deficiência visual, pois se trata de uma relação dialética e processual. Tanto a orientação durante as aulas quanto a afetividade demonstrada para escutar os saberes dos alunos e para auxiliar no entendimento sobre os objetos se mostraram como variáveis importantes da experiência desenvolvida, fato reconhecido pelos próprios participantes e registrado na Figura 10 (Apêndice N).

Mesmo com o término da experiência de leitura e de discussão do mito de Teseu, visitamos, em novembro, os participantes uma última vez para relatar as impressões gerais sobre a experiência, bem como para agradecer, novamente, pela gentileza e pelo compromisso dos participantes durante a pesquisa. Aproveitamos a presença de alguns alunos novos[99] na turma para mostrar, de forma simbólica, a importância de unir as pessoas por intermédio da leitura e das experiências de ensino: cada participante segurou uma parte do novelo de lã e, embora não conseguissem ver a estrutura do grupo e da sala, perceberam, pelo toque do fio, que este estava perpassando as mãos de cada pessoa presente na sala. O fio une, orienta e, como mencionou um dos participantes, também pode ser considerado como "fio do discernimento".

---

97 Etimologicamente, ressaltamos que "ilustrar" vem do verbo latino *illustrare*, que significa esclarecer ou iluminar algo. De fato, os objetos utilizados por nós para auxiliar a leitura do mito foram úteis para o público adulto com que trabalhamos, sendo assim, ficou nítida a importância dessas "ilustrações", não restritas apenas ao trabalho com crianças.

98 A noção de ler e ouvir nas entrelinhas de Bajour (2012) se mostrou crucial, afinal, tratando-se de uma leitura coletiva e com um mito desconhecido pelos nossos leitores, precisávamos ter noção se o público estava acompanhando a narração. Por isso, as pausas permitiam ouvir suas leituras preliminares, perceber a animação ou o senso de dúvida a respeito de determinadas partes da história.

99 Mesmo esses alunos novos não estando presentes durante a pesquisa, é importante mencionar a curiosidade que demonstraram com nossa intervenção final em sala de aula, o que mostra a relevância dos mitos para instigar o interesse dos discentes.

Nesse momento, os participantes relembraram a aventura mítica de Teseu no labirinto e complementaram que tal provação muito se assemelha à função exemplar do professor, aquele que guia o aprendiz por caminhos difíceis. Respostas como "*Professor Vinícius, acredita que eu nunca esqueci das aulas sobre Teseu?*" e "*O senhor vem, deixa a gente curioso e já tem que ir embora*" mostram que, apesar dos limites metodológicos estabelecidos durante a pesquisa, necessários no âmbito científico, os participantes se sentiram engajados na leitura do mito de Teseu e, esperançosamente, preparados e curiosos[100] para procurar e desfrutar outras infinitas experiências estéticas no domínio da literatura.

Pelo exposto, percebe-se que nosso intuito, no decorrer da adaptação do mito de Teseu para audiolivro, se baseou na tentativa de interligar os sentidos tátil e auditivo com a figura do mediador, responsável por conduzir a discussão e incentivar a interação dos estudantes, em outras palavras, a peregrinação[101] pela jornada labiríntica do herói ateniense. Por intermédio da narrativa mítica, as intrigas do mito foram apresentadas para o público do ICENO, o que permitiu nossa análise a respeito de como a jornada heroica de Teseu foi recepcionada em um contexto de fruição literária, que será discutida e analisada no próximo capítulo.

100 A percepção de que os participantes ficaram interessados em outros mitos da mitologia greco-romana se justifica pelo pedido para trazermos mais leituras coletivas, reforçando o sucesso geral da experiência.

101 A peregrinação pelos textos literários não termina com uma experiência isolada. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 91), a partir do momento em que o aluno expande seu horizonte de expectativas, após o professor ou a professora proporcionar condições para a aprendizagem, ele está apto a buscar outros textos, desenvolver novos temas de interesse e se envolver, inclusive, com estruturas textuais mais complexas. Nesse raciocínio, o trabalho ético que subjaz a educação literária deve, acima de tudo, criar condições para que os estudantes possam ler, fruir e formular suas respectivas histórias de encontros com a literatura.

5 A JORNADA DE TESEU EM CONTATO COM OS SABERES DOS LEITORES DO ICENO

"*Eu não sou doido. Eu caminho no tempo e no espaço*."

Participante da pesquisa

O presente capítulo analítico busca, em sua totalidade, cumprir o objetivo geral desta dissertação: analisar como a recepção do mito de Teseu contribui para a formação de leitores com deficiência visual do ICENO de Campina Grande. Por intermédio das interações e dos comentários feitos durante a leitura, podemos analisar a mobilização de saberes, bem como se determinadas percepções foram ampliadas no decorrer da experiência. Ressaltamos que, para avaliar o desenvolvimento dos participantes, as seguintes categorias foram analisadas com maior enfoque: compreensão sobre o heroísmo; paralelos percebidos entre o mito e a vida real; função da mitologia segundo a ótica dos leitores.

No tópico intitulado *O acesso à literatura e as práticas leitoras dos participantes*, descrevemos e analisamos as entrevistas com os participantes do ICENO, o que permitiu nossa compreensão acerca de suas experiências leitoras, conhecimentos sobre mitologia e entendimento sobre a função do herói. Tais informações são fundamentais, uma vez que nos oferecem informações preliminares a respeito dos diferentes perfis de leitores da turma; consequentemente, fomos capazes de analisar como os participantes ampliaram seus respectivos horizontes de expectativas.

No segundo tópico, intitulado *O mito é contado por meio de enigmas,* analisamos as primeiras interações promovidas pela leitura do mito, que evidenciam a capacidade crítica dos participantes e mostram como os elementos da mitologia greco-romana são pertinentes para discutir a posição do homem no mundo.

No terceiro tópico, *A problematização do herói e o movimento labiríntico de leitura*, analisamos como os participantes ampliam as noções preconcebidas sobre heroísmo, estabelecendo paralelos com o mundo real. Também demonstramos como o movimento de leitura é processual e pode ser estimulado pela figura do mediador literário.

No último tópico, intitulado *O monstro, a exclusão e o heroísmo que busca unir opositores*, finalizamos a análise da recepção dos participantes, refletindo sobre como a mitologia de Teseu contribuiu para o desenvolvimento dos leitores do ICENO. Importante salientar que, ao longo deste capítulo analítico, também discutimos como a experiência com a

leitura do mito se torna relevante para se pensar os desafios da educação inclusiva da literatura, cumprindo, com isso, o terceiro objetivo específico proposto.

Sabemos que a formação literária, como já foi discutido neste trabalho, envolve um processo complexo, que não termina em experiências isoladas. Todavia, a partir do momento em que adotamos uma metodologia de pesquisa e, por conseguinte, selecionamos um grupo de trabalho, existem limitações metodológicas inerentes ao processo científico; elas, contudo, não necessariamente deslegitimam os resultados da experiência. Nesse caso, dado o tempo para a execução da pesquisa, pudemos perceber contribuições para a formação literária dos leitores do ICENO por intermédio da problematização das estruturas de sentido do mito. Com isso, comprovando a mobilização de conhecimentos e a reflexão crítica por parte dos leitores, reconhecemos a existência de um processo formativo coerente com a pesquisa que desenvolvemos.

5.1 O acesso à literatura e as práticas leitoras dos participantes

Antes da execução das aulas previstas com o mito de Teseu, refletimos sobre a importância de compreender qual seria a relação dos estudantes do ICENO com textos literários, desde aspectos referentes a possíveis experiências de leitura anteriores até percepções individuais sobre a educação literária. Tal conhecimento é fundamental no contexto da fruição de literatura, uma vez que os estudantes, de formas variadas, mobilizam seus conhecimentos para compreender, analisar e confrontar obras culturais, estas, muitas vezes, elaboradas em contextos socioculturais distintos. Essa perspectiva é complementada por Bordini e Aguiar (1988, p. 83) quando as autoras mencionam que tanto os horizontes culturais do leitor e da obra precisam se fundir para permitir a comunicação, destarte, reforça-se a relação mútua entre a figura leitora e a estrutura textual. Dito isso, entrevistamos os 10 participantes para compreender seus respectivos horizontes de expectativas, visando dois eixos temáticos: o acesso à literatura e às práticas leitoras.

As entrevistas[102] foram realizadas no turno da manhã, com a presença do professor de Oratória dos estudantes, dada a curiosidade do docente para acompanhar a apresentação e a

102 Nesta seção, assim como nas partes posteriores desta pesquisa, as respostas dos participantes foram transcritas com base nas regras prescritas pelo Projeto NURC. Além disso, cada participante foi codificado de 1-10 para evitar a exposição de seus nomes. Tal classificação é motivada simplesmente por critérios de sigilo científico e não implica a avaliação qualitativa do participante. Também acreditamos ser importante informar que transcrevemos apenas as perguntas e as respostas de modo a sumarizar a linha de raciocínio geral do grupo, sendo assim, quando não estiver registrado o comentário de algum dos entrevistados, existem duas possibilidades: o participante não soube responder e ficou quieto (o que será informado); o participante concordou com a resposta de outra pessoa presente.

discussão do mito trabalhado em sala de aula. Os participantes, mesmo pouco acostumados com experiência de leitura sistemáticas, aparentavam tranquilidade em relação ao desenvolvimento da pesquisa. De início, indagamos sobre o acesso às obras literárias, considerando especificamente se os entrevistados seguiam alguma rotina de leitura ou se utilizavam tecnologias assistivas — NVDA, JAWS ou *VoiceOver*[103] — para desfrutar as leituras oferecidas pelo ICENO: "*Você costuma acessar obras literárias: audiolivros, Braile, leitura por terceiros, tecnologias assistivas (NVDA, JAWS ou VoiceOver)*? *Se a resposta for sim, a qual/quais obras você já teve acesso*?". O Participante 1 relatou o seguinte fato:

> *Às vezes eu gosto de ouvir pelo Youtube... porque às vezes tem muitos audiolivros gravados no Youtube também né... tem vários site [sic] também como tem o Visionvox que é o site Visionvox que ele é/que tem muito lá a biblioteca de audiolivro também... mas pra mim [sic] saber decorado título não é pra mim* (P1)[104].

O comentário do Participante 1, além de revelar a existência do site *Visionvox*, cujo objetivo primordial é disponibilizar um acervo literário registrado em áudio, também pontua um aspecto crucial a ser notado: a memória dos leitores com deficiência visual. Embora não possamos generalizar tal dificuldade para todos os sujeitos, e certamente questões relativas à memória sejam árduas também para o público vidente, é válido registrar que o Participante 1, bem como os outros entrevistados desta pesquisa, relataram a mesma dificuldade referente aos nomes de títulos ou de outras especificidades das histórias escutadas. De fato, a mitologia greco-romana é protagonizada por personagens de nomes singulares (Pirítoo, Mnemosine, Antígona, Agamenon, Tântalo, Procusto e assim por diante) e que podem gerar um estranhamento inicial; todavia, conquanto não seja um impedimento para a pesquisa, o comentário do Participante 1 norteia a postura metodológica inicial da experiência com o mito de Teseu, de forma que, a cada encontro, seja feita uma recapitulação dos fatos para auxiliar a memória dos leitores do ICENO.

Lembremos que, como discute Regis (2009, p. 62), o sujeito cego vive um tempo reduzido ao próprio corpo, pois as pessoas só existem para elas a partir do momento em que falam. Nesse raciocínio, o ato de falar não se consagra somente como meio de comunicação,

---

103 Esses programas fornecem auxílio para a leitura de pessoas com deficiência visual. O NVDA (*NonVisual Desktop Access* é um leitor de tela gratuito que permite a interação com computadores *Windows*; O JAWS é o *software* de leitor de tela mais utilizado no mundo; O *VoiceOver* auxilia a leitura de textos em plataformas do sistema operacional da *Apple*.

104 Os trechos transcritos neste capítulo foram coletados entre julho e setembro de 2025. Entrevistador: Vinícius Ryan de Sousa Montenegro. Campina Grande, 2025.

mas também de apreensão do mundo. Com isso, podemos compreender a dificuldade do Participante 1, afinal, se determinados títulos de obras, nomes de pessoas ou interações não são reforçadas, a pessoa com deficiência visual pode não se lembrar[105] de tais estímulos. Isso reforça a importância do diálogo e, sobretudo, do planejamento didático. É preciso construir interações contextualizadas, de forma que se exercite o conhecimento do mundo e a possibilidade de rememoração[106] das atividades, principalmente considerando a educação literária.

Cremos ser fundamental reafirmar que tal dificuldade não é exclusiva dos leitores com deficiência visual, mas a compreensão de Regis (2009) acentua nossa sensibilidade para a importância de valorizar as interações e o momento de narração do mito. Pelo fato de os elementos da narrativa estarem sendo compartilhados por meio do som, os participantes não tinham flexibilidade para escutar novamente determinadas passagens da história sem nosso auxílio, uma vez que manejávamos a caixa de som. Felizmente, tal questão não ocasionou empecilhos para a turma. Ainda assim, reforçamos a atenção para algumas questões fundamentais, visando uma experiência inclusiva e respeitosa: explicar, de forma objetiva e clara, o intuito da pesquisa e os procedimentos adotados; estar atento aos modos de expressão de cada leitor(a) e, caso seja necessário sair do espaço, sinalizar oralmente; reforçar a individualidade de cada leitor, utilizando o nome de cada um e dirigindo quaisquer perguntas a eles mesmos.

O Participante 1 cita o *Youtube* como plataforma para escuta de audiolivros. Não se trata de um site voltado para materiais acessíveis, ainda assim, cremos que a popularidade do *Youtube*, alavancada principalmente após 2010 com a ascensão dos criadores de conteúdo digital, revela um marco positivo na perspectiva do público leitor. A plataforma atualmente possui um acervo literário considerável à disposição, ademais, é continuadamente enriquecida pela contribuição de inúmeros criadores, cujas áreas de interesse envolvem temáticas diversas, inclusive de acessibilidade e de educação. Novamente, percebe-se como ferramentas digitais podem ser úteis para permitir o acesso à cultura literária, o que demonstra a existência de diferentes estratégias que o mediador literário pode utilizar para cultivar o hábito de leitura.

Seguindo a discussão de acessibilidade, o Participante 2 falou o seguinte a respeito de seu contato com obras literárias: "*Eu consigo (ler) o Braille... também a leitura pelo celular*

105 A questão da memória também foi mencionada pela diretora do ICENO. Quando apresentamos a ideia da pesquisa, ela nos disse que apenas deveríamos ter cuidado com os intervalos entre os encontros, pois, caso demorassem muito, os alunos não iriam se lembrar de nós.

106 Lembremos que os participantes nunca haviam participado de pesquisas ou de experiências literárias, logo, não poderíamos propor uma sequência metodológica desorganizada ou intermitente.

também... PDF na universidade" (P2). O Participante 2 demonstra uma maior afinidade com leituras, fato potencializado pela sua rotina no ensino superior. Essa percepção é compactuada também pelo Participante 3, que afirmou: "*Eu também... eu tenho acesso por meio de/de audiolivros... histórias contadas - - na verdade eu faço isso desde a infância né... eu comecei ouvindo a famosa coleção Skin*[107]*... comecei ouvindo desde os sete oito anos... hoje eu recorro ao Youtube*" (P3). Ambos sabem ler em *Braille* e compartilham experiências relativas à leitura exigida nos cursos da universidade, auxiliada por *softwares* de descrição oral. Destaca-se, além disso, a prevalência do *Youtube* como plataforma de escuta de audiolivros, como foi comentado pela maioria dos entrevistados.

Os Participantes 2 e 3 demonstram como a rotina e o ambiente podem ser catalisadores para o consumo de textos. No caso, o ambiente universitário, frequentado por ambos, constantemente exige leituras teóricas para estudo; no entanto, o Participante 3, ao mencionar o contato com literatura desde a infância, situa a prática leitora como algo a ser exercitado desde a tenra idade. O primeiro encontro com a coleção *Skin* motivou o exercício da leitura por intermédio de audiolivros, hábito mantido, segundo o Participante 3, até os dias atuais. Tanto o Participante 2 (meio universitário) quanto o Participante 3 (meio familiar) revelam a importância das influências externas para fomentar o hábito de leitura. Petit (2008, p. 144) afirma que o núcleo familiar pode ser um iniciador significativo para o acesso à literatura. Percebemos tal pressuposto especificamente no Participante 3, pois, conquanto não tenha mencionado diretamente membros da família, o referido sujeito, membro antigo do ICENO, sempre foi estimulado pelos pais para desfrutar os mais variados meios culturais. Com isso, a série literária *Skin*, catalisadora do hábito de leitura, a nosso ver, não pode ser vista isoladamente para compreender os hábitos literários do Participante 3. As variáveis de incentivo resultam tanto do núcleo familiar quanto da assistência proporcionada pelo ICENO desde a infância. Isso evidencia como diferentes núcleos afetivos, quando atuam em conjunto para estimular a aprendizagem, podem ser variáveis fundamentais no processo formativo de um dado leitor. Nesse sentido, o hábito de leitura não se reduz a uma relação isolada com os textos, mas resulta de experiências contextuais, envolvendo pessoas que incentivam o acesso à literatura.

Diferentemente dos entrevistados anteriores, o Participante 5 revelou, de antemão, sua dificuldade em relação à leitura: "*Eu consigo ler mas com letra BEM ampliada... uso a fonte enorme mas quando eu começo a ler aí vai embaraçando fugindo as letras aí não dá*" (P5). O Participante 5 não especificou seu grau de acessibilidade às diferentes modalidades de leitura;

107 Obra de ficção baseada nas memórias da autora B. B. Easton.

todavia, sua resposta nos faz inferir que ainda não tem domínio do *Braille*, logo, ele se restringe aos textos com fonte ampliada — sendo um indivíduo com baixa visão —, conquanto, pela resposta compartilhada, a prática cause desconforto. Menezes e Ribeiro (2008) discutem a pertinência do audiolivro tanto pelas possibilidades expressivas quanto pela capacidade de dinamizar a leitura, fato que, dada nossa percepção, enquadra-se no contexto do Participante 5. No caso, ele não necessita forçar a visão, pois o audiolivro é, em essência, sonoro. Por outro lado, o comentário do participante pode ser problematizado porque indica que ou ele não tem interesse/incentivo para buscar modalidades alternativas de leitura ou acredita, talvez, que o uso de audiolivros se restrinja a pessoas com perda total da visão. Não podemos, pela resposta do Participante 5, determinar sua compreensão sobre esses questionamentos; todavia, cremos ser valioso abordar o comentário pelos seguintes pontos: demonstra a importância de conhecer a realidade dos leitores, bem como suas preferências; suscita reflexões sobre hábitos de leitura, afinal, os audiolivros não precisam — e nem devem — estar restritos a um único público, fato comentado por Bezerra e Menezes (2008) ao entrevistarem pessoas com deficiência visual e ledores sobre seus hábitos de leitura. A própria estrutura do audiolivro se torna adequada para leitores cegos e leitores com baixa visão, sendo assim, nossa escolha pelo material sonoro pode atender às necessidades desses dois públicos.

No contexto do acesso à literatura, o Participante 10 revelou que sua modalidade de leitura se restringe ao audiolivro. Além disso, mencionou também outro fator de ordem extraliterária que dificulta a construção de uma rotina de leitura: "*Eu leio/na verdade eu não leio eu escuto né... mas é raro porque eu tenho uma netinha e ela não deixa a gente em paz ((riu))*" (P10). Nesse caso, a resposta do Participante 10 evidencia que a relação com a neta inviabiliza a constância de práticas leitoras, o que sugere o caráter introspectivo da leitura segundo sua percepção. Essa resposta, a nosso ver, mostra que o participante prioriza uma prática de leitura solitária, pois, do contrário, poderia, a depender da idade da criança e dos seus interesses, sondar possibilidades para realizar momentos de leitura com sua neta. Ademais, é válido observar como o contexto familiar do Participante 10 se distingue da realidade do Participante 3, cuja família auxiliava no hábito de leitura. Nosso intuito, ao demonstrar esse caso, não é desmerecer as vivências do Participante 3, mas evidenciar justamente as particularidades dos leitores, que podem envolver faixas etárias, prioridades e responsabilidades diferentes. Isso sempre deve ser considerado para que o sujeito leitor não seja idealizado como um modelo capaz de legitimar qualquer forma de interação com o texto. Mesmo assim, é justamente considerando sua "mundanidade" que tais interações com a literatura podem ser significativas, uma vez que mostram, de formas variadas, meios de

encantamento e de diálogo com a literatura, o que não pressupõe interpretações sempre produtivas.

Similarmente aos Participantes 2 e 3, o Participante 4 também possui domínio do *Braille,* no entanto, ele mencionou outras formas de acessibilidade para o universo da literatura: "*Eu já leio em Braille também... já eu leio em PDF... leio também em livros de tinta com ajuda/auxílio de aplicativos... e: digito com computação*" (P4). O participante 4 optou por destacar seu acesso aos livros graças às suas habilidades de computação, característica essa recorrente nos comentários dos outros entrevistados. Embora não seja especificado durante as falas, todos os estudantes do Instituto dos Cegos são ensinados a utilizar o computador de forma independente, logo, ainda que nem todos possuam domínio do *Braille*, existe desde cedo o treinamento para acessar a *internet,* favorecendo a acessibilidade e o contato com diversas manifestações textuais. A necessidade de aperfeiçoamento para buscar novas possibilidades de desfrutar o mundo das letras também foi mencionada pelo Participante 9:

> *Professor eu eu ainda não tenho esse conhecimento na leitura de Braille... eu ainda tô desenvolvendo ainda essa área mas eu tenho assim quando eu ainda enxergava eu ainda escutava algumas coisas... o senhor fala de literatura infantil eu vi muito Pequeno Príncipe e geralmente as pessoas falam que o encanto se acaba mas não se acaba porque quando as pessoas não se aprofundam realmente numa leitura - - eu gostava muito de ler livro mas infelizmente pela condição que eu me acometi infelizmente não deu mais... mas hoje eu já tenho a certeza de que tem audiodescrição e muitas coisas e eu tô procurando me aprofundar mais pra conhecer melhor* (P9).

O Participante 9 indica que ainda está aprendendo *Braille*, todavia, sua percepção ultrapassa questões técnicas e demonstra a persistência de memórias associadas à leitura de *O Pequeno Príncipe* (1943), uma vez que o participante não é cego congênito, isto é, não nasceu com deficiência visual. Pela fala do entrevistado, o encantamento proporcionado por um livro não se esgota, fato a ser considerado pelo nível de aprofundamento destinado a uma obra. Em outras palavras, o participante compreende a literatura como uma fruição constituída por variados eixos de análise, logo, o leitor pode compreender e se aprofundar em questões que ultrapassem critérios superficiais. Isso reafirma a base da relação interacional descrita por Iser (1979, p. 87-88), pois, sendo o objeto de interação inapreensível, o sujeito leitor projeta uma análise interpretativa, construindo uma imagem do outro (obra) e de si mesmo. Portanto, o texto é fundamentalmente assimétrico, necessitando do leitor para concretizar a recepção. A referida relação esclarece a possibilidade de aprofundamento na literatura, afinal, diferentes leitores, conduzidos pela estrutural textual, podem formular interpretações variadas, a depender dos

vazios propostos. Com isso, o comentário do Participante 9 revela uma percepção incipiente sobre a leitura: existe um nível de aprofundamento que pode ser feito, logo, o encantamento proporcionado pelo texto não necessariamente acaba. Embora não consiga ainda exemplificar tal aprofundamento, ele sugere a ideia de que ler não é só decodificar o objeto de leitura.

Os Participantes 6, 7 e 8 foram mais suscintos em suas respostas. Não souberam citar obras específicas com as quais tinham maior familiaridade e revelaram que não tinham hábitos de leitura constantes, além disso, apenas o Participante 6 tinha domínio do *Braille*. De imediato, percebemos que o teor das respostas parecia demonstrar timidez por parte dos entrevistados, já que possivelmente não sentiam ainda familiaridade com nossa presença, incomum na rotina do ICENO. Por outro lado, tal empecilho foi superado nos encontros posteriores, e os referidos participantes se tornaram bastante comunicativos.

Ainda considerando o acesso às obras literárias, questionamos os entrevistados acerca de obras da literatura que ainda repercutiam em suas memórias. Com exceção do Participante 9, que já havia mencionado *O Pequeno Príncipe*, e dos Participantes 10, 3 e 4, o restante dos entrevistados apresentou dificuldades para citar nomes de obras específicas, o que, mais uma vez, reforça a importância da memória na experiência de leitura. Entre as obras/histórias citadas, temos: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; o mito de Orfeu e Eurídice; *Harry Potter*, de J. K. Rowling. Os exemplos são poucos, mas apresentam uma diversidade notável, principalmente quando consideramos que uma das histórias provém da mitologia greco-romana.

Pelo exposto, ficou nítido que os participantes possuíam particularidades em relação ao acesso à literatura: apenas quatro dominam o *Braille* (40%), enquanto os seis entrevistados restantes ainda estavam aprendendo (60%); dois mantinham hábitos de leitura constantes (20%), potencializados seja pelas leituras universitárias, seja pelo exercício da leitura desde a infância; com exceção do Participante 5, todos, em algum nível, utilizam mídias sonoras para escutar audiolivros, embora a frequência seja variável e pouco sistemática. Tais dados, além de revelarem aspectos gerais da turma, mostram como o audiolivro se torna eficaz para mediar a leitura entre o público fluente em *Braille* e o público em processo de aprendizagem.

Aprofundando a questão da acessibilidade, optamos por questionar mais a respeito da rotina dos estudantes, se existiam momentos diários em que escutavam audiolivros ou liam em *Braille*. A maioria dos entrevistados confessou não possuir rotinas específicas de leitura, com exceção dos dois participantes já citados, que frequentam o ensino superior. Nas palavras do Participante 2: "*Eu sempre pratico a leitura tanto nos PDFs quanto nos livros em Braille porque meu curso requer muita leitura então assim... eu pratico leitura*" (P2). O Participante 3 também confirma que pratica a leitura constantemente, contudo, ressalta o seguinte fato:

> *Eu possuo também rotina de leitura mas a questão é a seguinte... além de ler eu ouço muito ópera porque ópera é a junção de todas essas artes... música literatura e teatro... Muito da ópera é escrito e foi escrito com base em mitos literários... por isso citei Orfeu e Eurídice... então é isso* (P3).

Pelos comentários supracitados, percebemos a importância destinada à leitura no âmbito do ensino superior, que se torna um diferencial tanto para o Participante 2 quanto para o Participante 3. O contato constante com textos pode, em tese, possibilitar uma base sólida para esses entrevistados no tocante à análise e à discussão do mito a ser trabalhado. Por outro lado, é válido apontar o comentário do Participante 3 em relação à ópera, gênero que engloba manifestações literárias, musicais e teatrais. Na compreensão do Participante 3, existe influência da mitologia greco-romana na formação da ópera, o que nos induz a acreditar que esse entrevistado, desde já, percebe influências entre as diferentes manifestações artísticas.

É valoroso apontar que, até o presente momento, as entrevistas conduziram nossa análise para a apreensão de noções mais técnicas sobre o grau de acessibilidade aos textos literários, tendo em vista as experiências leitoras dos entrevistados. Isto significa que nada tinha sido discutido no tocante ao modo como os participantes concebem a relação entre diferentes gêneros artísticos. Ainda assim, a resposta do Participante 3 reforça a compreensão de Jouve (2013, p. 58) sobre a intertextualidade determinante do leitor; em outras palavras, existem conexões feitas entre diferentes textos para construir o significado geral de uma obra, o que marca a existência de marcas subjetivas no processo de significação literária. Conquanto o participante não estivesse realizando ainda o ato efetivo de leitura, seu comentário mostra a mobilização de saberes anteriores, os quais se referem a sua vida cotidiana em contato com a ópera[108] que permitem, de modo singular, o conhecimento sobre os personagens Orfeu e Eurídice. Lembremos que o Participante 3 havia se tornado o único da turma a demonstrar uma maior familiaridade com gêneros literários, sendo assim, a percepção de "ópera é a junção de todas essas artes... música, literatura e teatro" sugere[109] que, quanto maior o contato com obras de arte distintas, maior a capacidade de o sujeito realizar conexões entre gêneros literários. Decerto não podemos considerar tal constatação como norma fixa, afinal, seria necessário avaliar também: obras consumidas, mobilizações de conhecimento realizadas e grau de envolvimento do leitor com o texto. Por ora, nossa análise revela a pertinência do incentivo e

108 No caso, o Participante 3 compreende a ópera como amálgama de elementos musicais, dramáticos e literários para compor o espetáculo.

[109] Reforçamos o caráter especulativo desse comentário, uma vez que esse participante, dentre os presentes, foi o único com maior contato com diferentes manifestações artísticas, o que talvez explique sua facilidade para perceber marcas de intertextualidade entre gêneros discursivos.

do núcleo familiar, fatores que auxiliaram a formação literária do Participante 3, como foi discutido durante sua fala.

Considerando que nossa proposta objetiva trabalhar com um mito greco-romano em sala de aula, adaptado para a modalidade sonora, questionamos os entrevistados a respeito da organização do audiolivro, isto é, quais aspectos técnicos ou performativos tornam sua leitura prazerosa: "*Em sua opinião, o que um audiolivro precisa ter para tornar sua leitura agradável*? *Em relação aos efeitos sonoros (sonoplastia), acha que são necessários ou não*?". Essa dúvida, mais do que sondar percepções subjetivas, seria de extrema importância para contribuir com o processo adaptativo da narrativa mitológica. O Participante 2 respondeu o seguinte: *"Pra mim é: assim que o áudio não seja muito rápido... que seja devagar e: é isso... que o áudio não seja rápido* (P2). Complementando a resposta anterior, o Participante 3 comentou:

> *Pra mim pode ser usado o recurso da audiodescrição... outra coisa... é: que o autor dê tons.. o autor não aliás o narrador dê tons de voz... ele não apenas leia o texto mas ele também interprete e dê tons de voz condizentes com aquilo que ele tá dizendo e com a intensidade do texto... aí entra um pouco do teatro... pelo menos uma música de fundo condizente com o estilo da história... alguns efeitos sonoros e que a narração seja bem clara com o texto bem articulado* (P3).

A resposta do Participante 3 revela a necessidade da audiodescrição, isto é, a descrição em áudio das situações, contextos ou características físicas/ambientais que podem ser percebidas nas diversas etapas de uma história. Além disso, o entrevistado sugere que a narração tenha um caráter performativo, pois o ledor, compreendendo a intensidade do texto, incorpora as diversas facetas dos personagens. Essa riqueza na interpretação é potencializada pela linguagem bem articulada e pelos efeitos sonoros. O ponto fulcral da compreensão do participante é o reconhecimento do audiolivro como "ferramenta emocional", isto é, a capacidade de transmitir emoções devido à performance do ledor. Nesse sentido, o leitor/ouvinte pode perceber sugestões emotivas, considerando as estratégias utilizadas para transmitir as singularidades da história. Apesar de tal possibilidade, o próprio participante reconhece a necessidade de vozes e de uma música de fundo "condizente" com a história, o que reforça o caráter profundamente contextual da leitura acessível.

Algumas considerações são necessárias para aprofundarmos a análise das respostas dos Participantes 2 e 3. Contudo, cremos ser valoroso pontuar antes os comentários de outros dois participantes, facilitando nossa síntese analítica.

O Participante 10 respondeu: "*Que seja também uma história dinâmica... porque se for uma história cansativa... que a música não não interfira na narração porque tem pessoas que colocam a música acima da narração*" (P10). Nesse raciocínio, o enredo desempenha papel fundamental para entreter os ouvintes, logo, para os entrevistados, não podemos apenas nos ater aos fatores técnicos do audiolivro. Esse comentário foi reforçado pelo Participante 9: "*Professor eu acho que tudo é o contexto... não importa você ser um bom narrador se você não tiver dinamismo e: assim aprofundar... como o colega comentou os sons não podem ultrapassar o som do narrador*" (P9). Existe, com base nas respostas, a necessidade de proporcionar dinamismo por intermédio da leitura, sem desconsiderar o equilíbrio entre os efeitos sonoros e a narração do ledor.

Percebemos a recorrência de alguns termos/ideias entre as respostas anteriores: equilíbrio entre narração e efeitos sonoros; interpretação do ledor; dinamicidade da história. De fato, tais apontamentos são coerentes com a pesquisa de Menezes e Ribeiro (2008) sobre as preferências relativas à leitura de audiolivros. Embora os autores constatem os materiais impressos como favoritos tanto para o público vidente quanto para as pessoas com deficiência visual, eles também discorrem acerca das potencialidades do audiolivro. Nesse raciocínio,

> o audiolivro ajuda a relaxar, e é muito importante para nosso aprendizado, entretanto, não existe prazer melhor que poder imaginar com as palavras, que poder praticar a leitura [...] o audiolivro ajuda muito com o aprendizado de crianças e idosos que ainda não se adaptaram com a cegueira [...] é interessante ouvir histórias. Me lembro de minha infância, quando minha mãe me contava história e quando falam das rádionovelas que existiam. Acho que ele deve ser mais divulgado (Menezes; Ribeiro, 2008, pp. 70-71).

Podemos observar, com base no trecho acima, como a dinamicidade da história e a figura do ledor se tornam relevantes no audiolivro. Além de servir como ferramenta assistiva para aqueles que ainda não se adaptaram à cegueira, a possibilidade de "imaginar com as palavras" e de permitir lembranças antigas sobre a prática de contação de histórias, torna-se relevante porque sugerem que o audiolivro pode assumir contornos "íntimos" de leitura. Isso se justifica porque, associando a voz do ledor a diferentes efeitos sonoros, de forma equilibrada, e prezando pela descrição imaginativa de cenários, os leitores são estimulados sensitivamente. Então, a escuta do audiolivro reflete um ato efetivo de contação de histórias moderno, o que nos explica a possibilidade de "imaginar com as palavras" e a dinamicidade comentada pelos leitores do ICENO. Novamente, o raciocínio do Participante 3 exige nosso esclarecimento sobre a profunda ligação entre o ICENO e a musicalidade. Ao longo dos encontros e durante a visita

às dependências do instituto, ficou claro para nós a importância dedicada à oralidade e às artes, não apenas como mecanismos de orientação ou saberes puramente técnicos. Na verdade, a música, a oratória e o exercício físico são fundamentais e constantes na educação do ICENO, logo, os estudantes são estimulados a se expressarem em diferentes meios, revelando aptidões artísticas e comunicacionais. Com isso, o apreço pelo caráter performativo, aliado ao uso criativo[110] do som, mostrou-se potencialmente benéfico para nossa experiência de leitura acessível, uma vez que partimos dos desejos e da realidade dos entrevistados para construir algo coerente com o espaço social. Isso justifica nosso posicionamento em relação ao potencial formativo da leitura, uma vez que, sendo uma experiência contextual e criativa, o leitor não está somente acessando um conhecimento específico, mas se engajando com uma prática que se comunica com a capacidade imaginativa da humanidade.

Para finalizar o tópico relativo à acessibilidade aos textos, indagamos os entrevistados sobre o acervo de livros do Instituto dos Cegos, com o intuito de verificar a impressão geral acerca da variedade das histórias disponíveis: "*Você acredita que a quantidade de livros em Braille e de audiolivros disponíveis na biblioteca do instituto é suficiente para atender seus gostos*? *O catálogo é diversificado*?". De forma unânime, todos os entrevistados afirmaram que o acervo de livros era variado e que atendia plenamente seus gostos. Complementando a opinião geral, o Participante 9 relatou

> *Acredito que sim... o professor Johnny já comentou conosco que se alguns alunos tivessem interesse a biblioteca tem ampla... vasto conhecimento... porque geralmente as pessoas esquecem da literatura e se você não procurar obter o conhecimento fica um pouco inviável né* (P9).

O entrevistado declara que a biblioteca do ICENO, como já foi divulgado por outro professor do instituto, oferece um vasto repertório literário para seus estudantes. A problemática se revela no fato de que muitos alunos se esquecem da literatura ou não buscam conhecer mais sobre as possibilidades de leitura oferecidas na instituição. Com isso, para o Participante 9, não podemos ignorar a responsabilidade individual do sujeito para buscar ou não possibilidades de fruição literária. A responsabilidade individual, no entanto, não pode ser determinante, pois, como discorre Petit (2007, pp. 140-141), para além do perfil do leitor, a familiaridade precoce

110 O viés criativo se associa com nossa percepção de adaptação enquanto processo, o que nos direciona a diferentes formas de engajamento do público leitor com o qual trabalhamos, divididas em contar, mostrar e interagir (Hutcheon, 2013, pp. 47-48). Primariamente, os participantes imergem na leitura por meio da imaginação (contar), que se consagra pela modalidade oral do audiolivro, mas também são estimulados a perceber, de forma auditiva e tátil, elementos da história (mostrar). O engajamento interativo, considerando nossa experiência, revela-se pontualmente: nas discussões e na interação com objetos.

com os livros auxilia na formação leitora. A autora aprofunda a noção de que gestos de ternura quando associados à leitura em voz alta, em trocas de experiências literárias, são variáveis importantes para imergir no universo da literatura. A compreensão de Petit (2007), sob esse viés, viabiliza outra reflexão sobre os entrevistados, afinal, tratam-se de indivíduos moldados por vivências singulares. Ainda que não tenham, em sua maioria, vivenciado uma formação literária contínua, evidentemente demonstram interesse ao narrar suas percepções a respeito do mundo, logo, imaginamos que tal fato seria positivo durante a leitura efetiva do mito de Teseu.

De modo geral, nossa análise preliminar, com base na resposta do Participante 9, mostra que a maioria dos participantes, ainda que reconheça a variedade de obras disponíveis na biblioteca, fato reforçado pelo professor da turma, não demonstra iniciativa em relação ao acesso às obras do instituto. Nesse raciocínio, contentam-se com experiências pontuais, sem progressão temática, o que, é claro, não significa que não leiam. Tal fato reforça o que nos foi falado pela diretora do ICENO, quando relatou a falta de uma metodologia específica para os estudantes desenvolverem o hábito e o estudo de literatura.

Em relação às práticas efetivas de leitura, buscamos compreender, com base nas experiências dos participantes, seus conhecimentos específicos sobre a arte literária. Essa etapa das entrevistas foi crucial porque não se baseava somente na questão da acessibilidade, ou seja, se o participante possui ou não uma rotina de leitura ou suas preferências técnicas no tocante à apresentação da obra lida. Agora, verificamos a cosmovisão dos entrevistados acerca de tópicos da pesquisa e das vivências singulares em contato com textos literários.

Pelas respostas iniciais, ficou claro que os entrevistados nunca participaram de qualquer projeto literário. O contato com literatura no ICENO, de acordo com os comentários, ocorre de forma voluntária, sem metodologia ou planejamento didático voltado exclusivamente para essa área de estudo. Por outro lado, ainda que tais experiências sejam pontuais, ficou evidente que o grupo possuía conhecimentos variados sobre gêneros literários, pois, durante as entrevistas, mencionamos os seguintes nomes: romance, conto, crônica, poesia, teatro, fábula, mitologia e ensaio. Entre os exemplos fornecidos, o único gênero desconhecido pelos entrevistados era o ensaio, o que é compreensível, tendo em vista que tal modalidade de texto é geralmente restrita ao meio acadêmico, e, mesmo assim, era desconhecida pelos únicos universitários da turma.

Os participantes comentaram de forma breve acerca das histórias que já haviam escutado anteriormente e ressaltaram, mais uma vez, a dificuldade para lembrar de nomes ou de partes específicas do enredo. O participante 10, além disso, confessou o seguinte: "*Eu vou dizer... embora seja homem eu gosto MUITO de romance... embora seja homem*" (P10). Pelo exposto, o Participante 10, aos poucos, foi se sentindo confiante para compartilhar suas preferências

subjetivas. De acordo com sua linha de raciocínio, o gênero romance está associado ao público feminino. Provavelmente, seguindo o pensamento do entrevistado, ele associa o termo "romance[111]" às ideias de amor, melancolia e sentimentalismo, que não estariam, segundo sua percepção, relacionadas ao papel esperado do homem.

O Participante 9, contudo, comentou: "*Poesia meu amigo é muito... é muito... vasto o conhecimento geralmente o homem não pode esquecer disso... se tiver uma jovem do lado não pode esquecer dessas coisas*" (P9). O entrevistado afirma que o conhecimento literário, especificamente a poesia, além de ser vasto, é importante para gerar afeto/intimidade com outras pessoas, sendo assim, não se configura simplesmente como um saber técnico. Relembramos o fato, muito discutido por Petit (2007, p. 97), de que ler abre formas de socialização, de alcance ao outro, favorecendo, com isso, a circulação de ideias e de sentimentos.

O Participante 9, contrariando a resposta anterior, destaca a criação de vínculos afetivos proporcionados pela leitura, ideia acolhida pelos demais entrevistados. Isso revela, embora não estivéssemos ainda na etapa central da leitura do mito, que os participantes já conseguiam perceber a literatura como forma de humanidade compartilhada (Petit, 2007) e evidenciar seu caráter social. Cremos que tal percepção prenuncia a experiência de leitura com o mito de Teseu, pois, embora não coloquemos a mitologia greco-romana como ferramenta redentora da educação — e sim, potencializadora —, os mitos suscitam diálogos críticos com os leitores por revelarem aquilo que se manifestou *in illo tempore* (Eliade, 2019). Dito isso, existe um grau de humanidade contido nessas histórias que, a nosso ver, não explica necessariamente tudo, mas espelha formas de pertencimento e de existência no mundo. Portanto, o leitor pode desfrutar essa humanidade compartilhada (Petit, 2007) e se engajar em práticas de socialização, algo coerente com o fato comentado pelo Participante 9, o que, mais uma vez, reforça a importância das pequenas interações, comentários e problematizações feitas durante a leitura.

Considerando o acervo de leitura dos participantes, questionamos acerca do nome de autores ou de autoras conhecidas pelo grupo. As respostas variaram entre: Machado de Assis, Jorge Amado e Marcelo Rubens Paiva. Alguns participantes confessaram não se lembrar de outros nomes da literatura brasileira. Mais uma vez, a memória permanece como o agrave principal da relação dos participantes com a literatura, reduzindo seus saberes ao conhecimento

111 O entrevistado também confunde o gênero literário romance com questões relativas ao enredo, uma vez que romance não se refere necessariamente a temáticas amorosas.

de alguns nomes do cânone literário. Não desmerecemos os nomes mencionados, mas problematizamos justamente o perigo de experiências literárias descontextualizadas. Se as obras não são trabalhadas considerando um processo coerente com a formação do leitor ou, no mínimo, estimulando o hábito de leitura, o saber literário se restringe ao conhecimento de nomes que, embora importantes, pouco significam para os leitores. Nesse sentido, os participantes sabem pronunciar os nomes de autores relevantes para a literatura brasileira; todavia, esse saber nada significa, pois não existe o estímulo, o incentivo e a acessibilidade para reforçar discussões compatíveis tanto com as singularidades das obras quanto com o universo cultural dos leitores. Isso mostra como uma prática potencialmente formativa (leitura) pode ser relegada a um domínio secundário, mas também salienta a responsabilidade ética de proporcionar experiências literárias acessíveis, pensando justamente na possibilidade de desfrutar o acervo cultural da literatura de forma ativa e crítica.

Aprofundamos então o tópico a respeito da leitura de obras literárias: "*Você acredita que a leitura de obras literárias é importante*? *Por quê*?". Todos afirmaram que sim, sendo o Participante 9, aparentemente o mais comunicativo, responsável por desenvolver a discussão: "*Porque é um vasto conhecimento como diz assim... é: você pode melhorar amplamente se você tiver o conhecimento e passar o conhecimento... não adianta você ter o conhecimento e guardar pra si tem que passar pras [sic] outras pessoas*" (P9). Com base na resposta do Participante 9, o conhecimento possui um teor social, isto é, deve ser difundido. Seu comentário não foi imediatamente desenvolvido pelos demais, mas percebemos a atenção concedida à resposta do entrevistado, pois a necessidade de "passar o conhecimento", em verdade, resumia nossa atuação no instituto. Compartilhar tais conhecimentos ultrapassava a mera transmissão de saberes, afinal, temos a faceta social do trabalho, de modo a alcançar a humanidade compartilhada e permitir que esses alunos verbalizem suas ideias, emoções e valores.

O desenrolar das entrevistas demonstrou a pertinência de pensar em como tornar o conhecimento acessível. Nos domínios da literatura, os valores contidos nessas histórias não transmitem fórmulas exatas sobre a realidade, mas ampliam e mostram diversas formas de "[...] viver experiências novas e emocionantes, de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento [...]" (Silva, 2014, p. 86), sendo assim, a resposta do Participante 9 reforçou a importância da nossa pesquisa, tendo em vista seu propósito de acessibilidade. Ademais, ela também estimulou discussões mais profundas sobre a arte e as vivências das pessoas com deficiência visual, como foi explicado a seguir pelo Participante 3

> *E outra coisa... nós deficientes visuais há muito tempo temos um histórico de convivência muito forte com a arte... com a música... com o teatro a dança e a literatura... tudo que envolve comunicação verbal e um pouco de não verbal também né... e pra nós o culto a história essa coisa toda é muito interessante porque faz a gente imaginar e refletir... às vezes até se sentir provocado por alguma mensagem subliminar que aparece ali e:: isso é tudo pessoal* (P3).

O Participante 3 constrói uma reflexão cujo fio norteador une a realidade histórica das pessoas com deficiência visual e a possibilidade de fabular/refletir sobre o mundo. Pelo comentário supracitado, a arte e, por conseguinte, a literatura, pode provocar o sujeito devido a "alguma mensagem subliminar", o que sugere, do ponto de vista do Participante 3, a existência de possíveis efeitos (Iser, 1996) oriundos da estrutura textual; portanto, o leitor não se sustenta como instância passiva, uma vez que é provocado pela arte a ponto de refletir sobre a realidade. De fato, a resposta do entrevistado demonstra duas vertentes de análise recorrentes ao longo da experiência de leitura desenvolvida por nós: ele reconhece o fator histórico inerente à arte, percebido pela relação entre o público com deficiência visual e o meio artístico; além disso, sugere a possibilidade de o texto afetar a consciência leitora e provocá-lo[112], questão essa aprofundada nas seções posteriores deste trabalho

Nos domínios da mitologia greco-romana, os entrevistados conheciam poucos personagens além de Orfeu e Eurídice. O Participante 10 revelou: "*Professor eu li a história de Teseu e o Minotauro... mas foi lá antigamente no Sítio do Picapau Amarelo*[113]" (P10). O Participante 4 falou: "*Eu conheci um pouco a história de Hades... de Zeus... mas não cheguei a ler obras ou livros... mas sou apaixonado pela mitologia grega*" (P4). Em relação aos heróis, o Participante 3 declarou conhecer Hércules, enquanto os outros entrevistados não conseguiram lembrar de nomes específicos de guerreiros greco-romanos. Novamente, ressaltamos o conhecimento parcial dos entrevistados sobre temas mitológicos, restrito aos nomes de deuses/personagens específicos (Hades, Zeus, Orfeu e Eurídice) e, em relação ao domínio heroico, apenas Hércules e Teseu foram citados, este, inclusive, conhecido por intermédio da literatura infantil de Monteiro Lobato.

Nesse ponto, mesmo tendo em vista os exemplos esparsos, perguntamos aos participantes a respeito das características de um herói: "*Como você define o que é um*

112 O entrevistado, mesmo sem saber, apresenta a noção de estranhamento discutida por Jauss (1994, p. 7, grifos do autor) quando este fala que: "[...] A arte torna-se, pois, o meio para a destruição, pelo 'estranhamento', do automatismo da percepção cotidiana", destacando a possibilidade de renovação dos conhecimentos do público leitor em contato com textos literários.

113 O participante provavelmente está se referindo à obra infantil *O Minotauro*, de Monteiro Lobato, cuja primeira publicação ocorreu em 1939.

herói/uma heroína?". O propósito da pergunta se justifica porque acreditávamos que os participantes seriam capazes de formular ideias primárias a respeito do heroísmo, possivelmente ampliadas ou reformuladas no decorrer dos encontros. O Participante 9 falou:

> *Um herói professor eu acho seja aquele que tem compaixão pelo próximo... geralmente ele -- tudo que se refere a isso... se você se preocupa ou se você tem a certeza de que pode ajudar a pessoa... não mentalmente ou fisicamente mas dando uma palavra de conforto que pode realmente ajudar aquela pessoa* (P9).

O participante associa o heroísmo a uma forma de entrega/abertura ao próximo, que não se revela somente no plano da ação efetiva, mas também no suporte emocional. Isso significa, a nosso ver, e tendo como base os comentários posteriores, que os participantes concebem, pelo menos de imediato, o perfil heroico como manifestação do altruísmo, sem necessariamente significar o ápice de virtudes exemplares para uma determinada sociedade. O aspecto ao qual dedicamos maior atenção é o fato de o entrevistado realizar uma tentativa de aproximação do herói com a realidade. Inicialmente, ele o concebe como um ser isolado (3ª pessoa), destacando sua compaixão; em seguida, reafirma o elo existente entre o herói e as pessoas comuns, quando afirmou: "se você se preocupa ou se você tem a certeza de que pode ajudar a pessoa". Isto significa que a heroicidade, sob a ótica do Participante 9, está intrinsecamente relacionada aos atos mundanos. Assim, não se trata de elencar seres semidivinos para estes serem aclamados, mas de executar atos capazes de ajudar os semelhantes.

O perfil heroico descrito pela Participante 9, com isso, está próximo do sentido etimológico analisado por Brandão (2015b, p. 13), quando este revela o ato de velar pelos outros. Em contrapartida, nega-se, por enquanto, o chamado *complexio oppositorum*[114], porquanto o arquétipo é visto unicamente como agente da justiça. Cremos, porém, que a idealização não se configura como erro, afinal, os entrevistados estavam fortemente inclinados a reforçar os atributos positivos do herói dada a relevância de tais características para trazer o bem comum. Existe, com isso, a crença nas potencialidades humanas, isto é, no sentido de tornar o mundo melhor. De todo modo, ainda que a idealização positiva generalize a concepção geral dos participantes, os encontros seguintes possivelmente expandiriam tais noções.

O Participante 3 complementou o raciocínio anterior, ao comentar o seguinte:

114 Esse conceito revela a conjugação de opostos mencionada por Brandão (2015b, p. 73), afinal, o herói é uma idealização, que não pode ser totalmente abandonada, mas também é uma fórmula, um símbolo para afastar o mal e preservar a comunidade. Além disso, também pode significar, entre outras coisas, sua capacidade para executar atos criadores e destruidores, isto é, uma constante ambiguidade moral, movida pela glória.

> *Pra mim um herói é um personagem principal em qualquer que seja o gênero literário... e assim... ele recebe esse título de herói porque ele faz de tudo para salvar as pessoas e a si mesmo... ele é aquele tipo de pessoa pujante insistente que não desiste... que luta até conseguir a vitória... se preciso ele faz até o impossível... mas ele tem a certeza de que vai dar certo no final* (P3).

Com base no exposto, o heroísmo assume duas novas feições: protagonismo evidente nos gêneros literários e a capacidade de salvar "a si mesmo". Essa percepção se torna relevante devido à forma de salvação mencionada, uma vez que, dados os perigos das façanhas heroicas, é primordial que o herói seja capaz de superar dificuldades. No entanto, a resposta mencionada não se tratava, como foi percebido por nós, de mera ação pontual. Na verdade, o participante comunicou a salvação como fio norteador da jornada do herói, isto é, ele/ela está em uma eterna busca pelas forças capazes de auxiliá-lo, afetando, de modo consequente, a vida dos seus semelhantes. Isso não anula, é claro, seu potencial destrutivo. Ainda assim, acreditamos ser necessário dar enfoque justamente no sentido discutido pelo Participante 3 de "salvar as pessoas e a si mesmo", porque isso permite uma compreensão ampliada sobre o propósito da jornada heroica. Lembremos que Campbell (2007, p. 236) caracteriza o arquétipo como "[...] o patrono das coisas que se estão tornando, e não das coisas que se tornaram", isto é, o herói deve sempre dialogar com processos de transformação (o devir), o que pode revelar intemperança e ira, mas também esperança. Tal fato se explica porque embora o herói seja personificado em figuras específicas, seus atos revelam dinamicidade e a tentativa de ultrapassar limitações, afetando as pessoas e a si mesmo. Daí a razão de suas ações, localizadas no passado, ainda repercutirem nas consciências leitoras da contemporaneidade. No fim, se consideramos a mudança uma característica fundamental da vida, buscamos exemplos ou modelos que justifiquem nossa possibilidade de mudar, isto é, o herói.

Em suma, a referida possibilidade de transformação, embora não tenha sido aprofundada pelo Participante 3, prenuncia o tipo de heroísmo em que acreditamos: aquele que anuncia novas perspectivas e formas de pertencimento no mundo. Com isso, novos heróis sempre vão surgir, bem como heróis antigos vão ser ressignificados no decorrer do tempo. Portanto, existe uma compreensão embrionária sobre o caráter cíclico do herói e sua ligação indissociável com aqueles que são afetados por suas ações.

O pensamento do Participante 3 é ampliado pela resposta do Participante 10, que comentou: "*O herói é aquele que se põe para combater as injustiças né... sejam humanas seja em outras esferas... pra mim herói é isso*" (P10). Nesse caso, é notável a distinção feita pelo entrevistado, pois ele separa as injustiças em "humanas" e "em outras esferas". De acordo com a percepção do participante, então, o herói corrige injustiças não restritas ao domínio mundano.

Ora, que outras esferas seriam essas? Fariam parte de alguma realidade transcendental? Na prática, podemos supor que o participante apenas se confundiu; entretanto, pelas respostas compartilhadas nos encontros posteriores, acreditamos que a resposta revela a seguinte percepção de heroísmo, compartilhada, em algum grau, pelos entrevistados: a heroicidade se corporifica em um dado ser, este multifacetado e adaptado a diferentes esferas socioculturais não restritas ao modelo greco-romano. Para além disso, a heroicidade também se manifesta de forma plurissignificativa, em razão de seu potencial para comunicar, mostrar e iluminar caminhos de desenvolvimento humano, bem como formas de violência, de decadência e de superação de injustiças. Daí decorre a importância do arquétipo heroico e sua eterna relevância até os dias atuais. Seu propósito não é ensinar os gestos iniciáticos a serem replicados de modo fidedigno, pois o gesto em si não se sustenta na temporalidade: o que permanece é o efeito produzido, ou seja, a compreensão de seu significado na consciência leitora.

Dito isso, é possível sumarizar esta etapa da pesquisa considerando o público-alvo como leitores não sistemáticos, ou seja, eles reconhecem os efeitos positivos da literatura para o conhecimento do indivíduo, mas, em sua maioria, não possuem rotinas de fruição literária, a não ser os dois participantes universitários. Prepondera a dificuldade relativa à memória de títulos de obras e de personagens. Em relação à questão de acessibilidade, apenas quatro entrevistados dominam o *Braille*, com uma notável preferência por mídias sonoras, estas potencialmente atrativas graças à relação equilibrada entre narração e sonoplastia. As noções relativas ao heroísmo mostram que os participantes, de modo geral, associam o arquétipo heroico aos seguintes termos: protagonismo, salvação e compaixão. Temos, portanto, uma valorização dos seus atributos positivos, sem menção alguma aos vícios.

Agora, vamos analisar as discussões realizadas no decorrer da leitura coletiva do mito de Teseu.

5.2 O mito é contado por meio de enigmas

O começo do mito nos oferece impressões basilares para compreendermos aspectos do enredo e da recepção do público. Nesse viés, os minutos iniciais da intervenção foram marcados por uma maior cautela da nossa parte, tendo em vista que, considerando o limite de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, precisávamos ter ciência do entendimento dos alunos a respeito da continuidade da história. A leitura está agradável? O ritmo da história é envolvente? A velocidade de narração é adequada para a compreensão dos episódios do mito? Os efeitos sonoros instigam o teor imaginativo da leitura? Esses, bem como outros questionamentos,

foram feitos de forma contínua, prezando pela qualidade da leitura e pela participação dos leitores.

Incapaz de ter um herdeiro, Egeu visita o Oráculo de Delfos em busca de uma resposta para seu dilema. Posteriormente, ele encontra a bruxa Medéia, cuja feitiçaria, em tese, poderia ajudar com o problema. Dado o aparecimento repentino de personagens no mito, indagamos os participantes a respeito da primeira atitude tomada por Egeu na história. O Participante 3 foi o primeiro a responder: "*Ele vai consultar o Oráculo de Delfos*" (P3). Embora os alunos demonstrassem compreensão a respeito do conflito inicial, a resposta da Participante 8 revelou uma dificuldade em particular sobre o comentário da pítia[115]: "*Que:: ele não desamarre alguma coisa... até chegar à cidade de Atenas*" (P8). A participante, assim como outros alunos, demonstrou desconhecimento acerca da palavra "odre", cuja significação foi explicada pelo Participante 3: "*O odre é um recipiente... onde:: se coloca líquidos... tipo óleo*" (P3). De acordo com o participante, ele escutou o termo pela primeira vez em uma história da Bíblia, com isso, demonstra sua capacidade para relacionar diferentes saberes em prol do entendimento do mito escutado.

Observemos que o Participante 3 compreende o significado do termo odre, desconhecido pela turma, ao fazer uma conexão com suas leituras religiosas, fato coerente com o processo de leitura, pois ler "[...] é, realizar sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos" (Jouve, 2013, p. 85). Esse movimento de interpretação, que revela parte da história de leitura do participante, torna-se significativo no contexto de leitura coletiva porque não implica somente decodificação, mas compartilhamento de significados. Por exemplo, percebemos pela resposta da Participante 8 uma dificuldade para identificar o nome da bolsa de transporte de líquidos; todavia, essa dificuldade foi sanada com o auxílio do Participante 3, não necessitando, portanto, de nossa intervenção para explicar o significado do termo. Isso se justifica, na compreensão de Bajour (2012, pp. 25) pelo valor da escuta em leituras coletivas, afinal, "[...] a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual", sendo assim, os leitores podem enriquecer suas perspectivas ao compartilharem saberes e impressões sobre o texto. Conquanto o comentário do Participante 3, por ora, mantenha-se no nível de compreensão de palavras isoladas, ainda é válido para demonstrar uma possibilidade de leitura em que a interpretação seja uma construção coletiva, mediante as interações dos participantes. Nesse sentido, dificuldades podem ser sanadas em conjunto, a partir do momento

115 Isso se refere à resposta da pítia, que afirma o seguinte à Egeu: "Rei dos povos, não desamarre o odre até chegar à acrópole de Atenas (Stephanides, 2004, p. 64).

em que se dedica atenção para os colegas em sala, tarefa que não precisa estar restrita à atuação do mediador.

Ainda que a significação do termo tenha sido explicada, os participantes debateram o possível significado da resposta do Oráculo: *não desamarre o odre até chegar à cidade de Atenas*. O Participante 1 foi o primeiro a tentar externalizar seu raciocínio: "*Quando ele diz não desamarre o odre...ele... fala antes de chegar à Atenas... pra que ele... venha a nascer (ter) um filho*" (P1). A dificuldade se revela pela aparente falta de nexo entre a fala do Oráculo de Delfos e o desejo de Egeu, mas percebemos, de imediato, que os alunos tentavam construir uma interpretação baseada no provável nascimento futuro do filho de Egeu; se o rei de Atenas desejava tanto ter um herdeiro, a resposta da pitonisa[116], conquanto misteriosa, deveria estar ligada à busca do monarca. Explicamos aos presentes que, por vezes, o Oráculo de Delfos se comunica de forma misteriosa, o que exige um maior raciocínio tanto do leitor quanto dos personagens para compreender os significados da profecia.

O Participante 6, seguindo a discussão dos alunos, perguntou se a tonalidade da voz do Oráculo tinha alguma relação com sua natureza enigmática, o que mostra a associação feita pelo participante entre aspectos relativos à narração verbal e aos efeitos implementados no material. De fato, durante a edição do audiolivro, alteramos o tom de voz da pítia para destacar sua singularidade na história, que seria ressaltada na leitura. Os leitores do ICENO, portanto, conseguiram perceber tal efeito não apenas como uma estratégia de enriquecimento do material, mas contextualizada pelo próprio enredo. A mitologia conta que a pítia entra em transe para receber as profecias de Apolo, deus da profecia, sendo assim, alterar a voz do personagem tanto destaca sua singularidade quanto permite discussões sobre a relação do mundo divino com o mundo dos mortais.

A personagem Medéia, que havia prometido auxiliar Egeu caso o rei aceitasse se casar com ela, foi recepcionada pelos participantes de forma suspeita. O Participante 9 respondeu sua percepção acerca da bruxa: "*Ela só tá usando ele [sic] pra alcançar um objetivo*" (P9). Todos concordaram com o Participante 9, embora outro aluno tenha demonstrado suspeita em relação a outro fato: o motivo de Medéia pedir para Egeu seguir especificamente pela estrada de Trezena, o que resulta no encontro com o rei Piteu e sua filha, Etra. O Participante 1 estabeleceu o seguinte paralelo: "*É tipo quando o pai diz... não faça tal coisa... aí você desobedece e termina em outra pessoa e depois outra*" (P1). Nesse caso, o participante está comparando a rapidez sequencial da narrativa e das escolhas de Egeu com a desobediência de uma figura paterna,

116 Tanto "pítia" quanto "pitonisa" são nomes utilizados para se referir à sacerdotisa que comunica as profecias em Delfos.

quando o sujeito se depara com situações adversas que poderiam ter sido evitadas. Egeu, incapaz de perceber a ambição dos seus semelhantes, parte do Oráculo de Delfos, encontra-se com a feiticeira Medéia e, por fim, reencontra Piteu, este responsável por manipulá-lo para engravidar Etra. Isso mostra como o início do mito é dinâmico e destaca bem a importância da sabedoria, fato compreendido e apontado pelos participantes.

O movimento interpretativo dos Participantes 9 e 1 deve ser analisado porque reforça duas mobilizações de saberes do leitor mencionadas por Iser (1996) e Langlade (2013), associadas à relação dialógica entre o leitor e o texto. Em primeiro lugar, as respostas evidenciam que não existe um sentido dado pelo mito, apenas imaginado (Iser, 1996), o que justifica a postura interpretativa dos leitores, que atualizam os possíveis significados de modos distintos; além disso, quando o Participante 9 supõe que Medeia está apenas "usando ele (Egeu)" e o Participante 1 complementa com um exemplo de desobediência da vida familiar, percebemos aquilo que Langlade (2013, p. 32) chama de conhecimentos referentes à experiência de mundo dos leitores. Tal constatação é crucial porque mostra que, além de referências estéticas para significar a obra, os conhecimentos das vivências subjetivas são legítimos no processo de significação literária. A nosso ver, constituir parte da significação como movimento subjetivo permite o compartilhamento de impressões que reforcem a humanidade compartilhada (Petit, 2008) e, acima de tudo, mostrem como a leitura pode ser um momento de aprendizado coletivo.

Dado o andamento inicial da história, Egeu percorre diferentes regiões (feito repetido por Teseu) e, por questões de fruição literária, acrescentamos uma trilha sonora de fundo, que simulava o barulho de pássaros, do córrego de um rio, bem como o canto sereno de sereias. O Participante 8 notou o som da água e afirmou que o efeito não apenas tornava a escuta mais agradável, mas ajudava a contextualizar as andanças de Egeu pelo mundo grego, como se fosse possível "visualizar", nas palavras do participante, as aventuras do rei de Atenas. Essa percepção é relevante para esta pesquisa porque, durante o processo de adaptação, ficou claro para nós que determinadas passagens do mito poderiam ficar, no mínimo, confusas. Expliquemos: a narrativa funciona de forma ágil, pois os personagens constantemente tomam atitudes que dão prosseguimento rápido ao enredo, isto significa que nem sempre temos descrições precisas sobre o ambiente e o paradeiro de certos personagens. Para contornar o referido problema, utilizamos duas estratégias: nossa presença como mediadores, crucial para fomentar discussões e conduzir possíveis interpretações; o uso dos efeitos sonoros, que enriquecem a leitura e sugerem pistas sobre momentos de transição da história. Por exemplo, o barulho do rio, dos pássaros e, até mesmo, das sereias, podem ser úteis para demonstrar esse

permanente estado de movimento dos personagens, cujos destinos passam por ambientes bucólicos ou místicos.

Devemos aprofundar algumas considerações sobre a referida percepção do Participante 8, juntamente com o seguinte comentário do Participante 9: "*Professor eu conheço também isso das sereias... realmente ajuda a entrar no clima da história - - o senhor acredita que eu tava [sic] vendo uma série esses dias sobre sereias?*" (P9). Percebe-se que tais comentários confirmam as discussões de Menezes e Ribeiro (2008) sobre os audiolivros proporcionarem formas alternativas de incentivo à imaginação, mas, acima de tudo, reforçam aquilo que Silva (2014) denota como importante para a educação literária de leitores cegos: proporcionar vivências e formas de encantamento. Com isso, o mito se mostra relevante, num primeiro momento, porque estimula o contato com formas fantásticas que constituem parte do imaginário da humanidade, possibilitando formas de interação contextualizadas e, sobretudo, acessíveis, o que envolve o uso criativo do som e da expressão de percepções individuais.

Observemos que tanto o Participante 8 quanto o Participam 9 utilizam expressões de valor semântico próximo, isto é, visualizar as viagens de Teseu e "entrar no clima da história". Nesse sentido, as palavras, quando aliadas ao som, permitem o reconhecimento de que as aventuras de Teseu são dinâmicas, permeadas por aventuras diversas e por personagens marcantes. Isso suscita a atividade imaginativa do leitor, fato que pode, inclusive, favorecer o senso de pertencimento ao grupo. A título de exemplo, ao citar o canto das sereias como elemento útil para visualizar a história, o Participante 9 mencionou o fato de estar acompanhando uma série sobre essas criaturas fantásticas. Aparenta, à primeira vista, ser uma informação aleatória; contudo, cremos que existe um significado importante para tal informação: o participante fez uma relação com o som escutado no mito e, além disso, sentiu confiança a ponto de compartilhar algo de sua vivência pessoal, sem maiores propósitos. Nesse caso, o exemplo mostra como determinados saberes podem ser contextualizados nos momentos de leitura, mobilizando áreas alternativas de interesse e incentivando a participação ativa dos leitores. Relembramos que, na perspectiva de Freire (2024), o docente deve ser capaz de estabelecer uma forma de intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social do aluno (Freire, 2024, p. 32). Isso significa que, reconhecendo a individualidade dos nossos leitores, o compartilhamento de uma informação aparentemente banal, isto é, a série sobre as sereias, permite o incentivo para o participante expressar sua subjetividade e, simultaneamente, revelar uma faceta crítica da leitura. Reconhecendo o barulho associado ao canto das sereias, ele rememora a mitologia desses seres fantásticos, representada na série, o que demonstra a contemporaneidade dessa criatura. Ressaltamos que tal contemporaneidade não se justifica por

questões de existência fatual, mas por demonstrar como o senso de imaginação e de mistério que, por séculos, assolou a mente de incontáveis aventureiros, ainda está presente em mídias modernas. Notemos, então, a validade do comentário do participante porque sua força significativa ressalta tanto a persistência do fantástico no mundo atual quanto a importância de construir espaços de diálogo onde nossas experiências possam ser compartilhadas[117].

Importante relembrar que as respostas e as discussões sobre o mito foram fundamentalmente potencializadas pela estruturação da leitura. O roteiro e os objetos de percepção tátil, por certo, enriquecem a experiência, mas, além disso, ressaltamos o valor da escuta e das pausas pontuais. Bajour (2012, p. 36) discute essa noção quando comenta que o silêncio provocado por um texto não é necessariamente ruim, afinal, a incerteza e a ambiguidade da literatura demonstram a polissemia da arte. A riqueza de tais momentos coaduna com os movimentos de retrospectiva e de projeção dos participantes: eles são estimulados a pensar no que aconteceu e no que pode acontecer. Destarte, temos um movimento cíclico, que se torna benéfico, inclusive, para os leitores mais tímidos, porquanto estes podem se sentir estimulados para decifrar os enigmas propostos pela estrutura do mito. Relembramos, então, a seguinte consideração feita por Jauss acerca do leitor:

> O leitor é aí excluído da condição de destinatário primordial e colocado na posição de um terceiro, de um não-iniciado que, diante de uma realidade de significado estranho, tem ele próprio de encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada (Jauss, 1994, p. 25).

Mais uma vez, o confronto entre o papel ativo do leitor e a literatura revela a pertinência dos questionamentos a serem feitos diante da estrutura textual. Jauss (1994) disserta que o leitor busca respostas para clarificar quais problemas humanos a literatura aborda, sendo assim, tal relação estimula movimentos de leitura/releitura e de escuta para construir possíveis interpretações sobre o texto. Podemos exemplificar esse fenômeno mediante o comentário do Participante 4, um dos mais acanhados da turma: "*Professor isso de Egeu não conseguir ter um filho... isso quer dizer que ele era infértil*?" (P4). A resposta, aparentemente simples, denota a atenção do Participante 4 para o enredo, uma vez que, em nenhum momento, Egeu é caracterizado como "infértil", conquanto a narrativa sugira isso. Ademais, tal interpretação, considerando a postura ativa dos leitores, permite-nos ampliar os significados do mito: ora, por

117 O compartilhamento se mostra relevante também porque reforça o senso de pertencimento a um dado grupo. No caso, percebemos que pelo simples fato de compartilhar sua percepção sobre a série das sereias, o Participante 9 demonstrou felicidade aparente por sentir que contribuía com a leitura coletiva.

que a busca por um herdeiro era tão importante para Egeu? Apresentamos a referida reflexão para os participantes e, com o desenrolar dos comentários, construímos coletivamente a noção de que Egeu, sendo um rei, atua como fecundador, ou seja, sua função divina é gerar herdeiros. Trata-se de uma conclusão válida para o questionamento, mas demonstra que os participantes estavam, paulatinamente, construindo significados que não se restringiam aos personagens da narrativa, mas ao sentido/função do mito.

Outro fato digno de ser comentado é que os participantes notaram, desde o início da história, como a desonestidade está presente na narrativa, principalmente quando Piteu, rei de Trezena, embriaga Egeu para que seu futuro filho nasça da união com Etra. O Participante 8 comentou: "*Foi muita desonestidade... não só se aproveitou da ocasião mas também provocou a situação*" (P8), percepção também mencionada pelo Participante 2, que afirmou: "*Você vê que isso... pela história da vida... é a questão do interesse né... aconteceu lá com a feiticeira e agora se repete com o rei*" (P2). Pelo andamento da discussão, os participantes perceberam que a manipulação é uma atitude recorrente no início do mito, a tal ponto que foram capazes de estabelecer paralelos com a atitude de Medéia e, de modo geral, com a própria experiência da vida. A finalidade de tais ações objetivam, de acordo com o Participante 6, a seguinte coisa: "*Isso aí eh:: todo caminho é pra chegar ao poder*" (P6). Em linhas gerais, os alunos conseguem perceber como os personagens gregos agem em prol de seus próprios interesses, fato recorrente, segundo o Participante 2, na própria história da vida. Pelo exposto, temos a prevalência de uma análise moralizante do mito, o que não significa necessariamente ingenuidade por parte dos leitores. Lembremos que tais interpretações constituíam as primeiras tentativas de compreender o sentido geral da estrutura do mito, ademais, revelam o seguinte raciocínio dos participantes: o interesse provoca a busca pelo poder e os personagens da narrativa evidenciam esse dilema do mundo real.

O Participante 9 estabelece um paralelo entre essas atitudes com o contexto bíblico: "*Os artifícios que as pessoas usam aí... é igual àquela parte da Bíblia Sodoma e Gomorra que as pessoas viviam de pecado e coisas que não agradavam aos olhos de Deus... e esse pessoal faz qualquer coisa sem saber quem vai atingir... as consequências*" (P9). A expressão utilizada pelo Participante 6 em relação ao andamento inicial da história é a chamada "má-fé", isto é, os personagens realizam ações visando benefícios posteriores. No caso de Piteu, sabendo que Belerofonte, esposo de Etra, estava desaparecido, aproveita-se do desejo de Egeu para aproximá-lo de Etra; por conseguinte, Teseu nasce da manipulação do rei de Trezena e da violência posterior cometida por Poseidon, que violenta a moça. Novamente, temos a manifestação dos conhecimentos de vida e das experiências leitoras dos participantes

(Langlade, 2013), o que sugere a união entre os saberes subjetivos e a estrutura do mito para gerar possíveis sentidos.

Os conflitos sequenciais, bem como o rapto de Etra e o nascimento de Teseu, estimularam a discussão sobre a forma como o mito é contado, pois, na percepção do Participante 6, a narrativa mítica é construída com base em enigmas: "*Eu falei brincando aqui com meu amigo... ele (Teseu) é filho do vizinho (riu)... é uma história contada através de enigmas... os enigmas aí todo mundo procura coisas - - coisas de milhões e milhões de anos antes de nós porque isso vem da nossa ancestralidade*" (P6). É notável como a percepção do Participante 6 se aproxima dos comentários apresentados pelos Participantes 3 e 9 durante a fase das entrevistas, dado que ele reconhece a estrutura do mito como uma forma ancestral e, acima de tudo, passível de ser desvendada por causa do teor enigmático. A resposta do participante não revela rigor teórico sobre a definição da estrutura do mito, entretanto, percebe-se a compreensão acerca de sua "ancestralidade"; em outras palavras, temos o reconhecimento do caráter milenar do mito, transmitido através de gerações, que relata ou explica algo (Brandão, 2015a, p. 38). Essa revelação, segundo o participante, não é simplesmente concedida ao leitor, mas precisa ser construída. De fato, o comentário do Participante 6 despertou o sentimento coletivo na turma de que o próprio gesto de leitura funciona como uma espécie de jogo, a tal ponto que notamos uma maior atenção por parte dos presentes. Esse momento de fruição literária, pouco a pouco, ganhava novas margens semânticas, pois os alunos percebiam o papel ativo destinado a eles e reconheciam o mito como uma estrutura a ser desvendada. No caso, ao associar os "enigmas" do mito com a noção de "ancestralidade", temos exposta a percepção de que o passado e o presente atuam de forma mútua, porquanto a Antiguidade não transmite formalmente determinado conhecimento para as gerações posteriores, mas precisa ser desvendada, onde "todo mundo procura coisas, coisas de milhões e milhões de anos atrás". Se todo mundo "procura coisas", então a leitura pode significar, a depender do leitor, algo distinto. De fato, mesmo sem compreender formalmente o fenômeno, o Participante 6 estabelece a base conceitual da recepção clássica de Martindale (1993), ou seja, "[...] a interpretação de textos é inseparável da história de sua recepção"[118] (Martindale, 1993, p. 8), o que denota o caráter pluridimensional do mundo clássico, pois ele não se mostra isoladamente, mas articulado com as peculiaridades contextuais do leitor. Logo, as interpretações construídas no decorrer desta experiência de literatura inclusiva não constituem verdades inalienáveis. Na verdade, representam uma ótica sobre a Antiguidade construída pela cosmovisão de leitores

118 "[...] the interpretation of texts is inseparable from the history of their reception".

contemporâneos, demonstrando, portanto, a pertinência significativa dos elementos míticos no mundo atual.

Para sumarizar as primeiras impressões dos participantes, eles conseguiram identificar dois eixos complementares no início do mito: a busca incansável de Egeu para solucionar seu dilema, o que caracteriza a imprudência do rei; o desenvolvimento extraordinário de Teseu, considerando tanto a força e a inteligência do herói. A segunda parte inicia mostrando a rigorosa disciplina do guerreiro ateniense, narrada da seguinte forma:

> Piteu tornou-se professor de Teseu. Ensinou-lhe a ler e escrever, ciências e artes. Para exercitá-lo e mantê-lo em estreita disciplina, chamou os mais famosos ginastas. Em pouco tempo o filho de Etra já era capaz de enfrentar com sucesso qualquer tipo de perigo (Stephanides, 2004, p. 68).

Descrito o rigoroso treinamento do herói, iniciamos a segunda parte do mito, a qual narra a peregrinação de Teseu até Atenas, permeada por malfeitores. No entanto, antes de analisarmos como os participantes recepcionaram o referido segmento, percebemos que alguns comentários preliminares sobre o heroísmo foram ampliados. Pelo exposto, Teseu claramente tem o potencial para a arte bélica, afinal, recebeu o treinamento característico dos guerreiros; todavia, essa força apenas se materializa em uma dada realidade sociocultural. Para exemplificarmos o raciocínio construído, tomemos como análise a tarefa[119] deixada por Egeu para seu filho: os participantes reconheceram que, antes de tudo, o herói deve ser alguém forte ou, pelo menos, ter inclinações para a arte da guerra. Isso justificava por que Teseu deveria ser apto a recuperar a espada e as sandálias embaixo da pedra.

Para além disso, o Participante 6 aprofundou a discussão, quando afirmou que não se trata somente do potencial físico do herói, mas, acima de tudo, mental: "*Ela vem através da força mental... muitas vezes minha esposa me questiona que eu gosto muito de detalhar... porque às vezes você tem uma coisa que você quer e não consegue mas sua atitude é mais forte do que você... aí você consegue*" (P6). Nessa linha de raciocínio, o aluno sugere que as provações de Teseu ultrapassam meros testes físicos, funcionando, na verdade, como catalisadores de um impulso maior, isto é, uma forma de esperança/determinação que representa os alicerces da heroicidade. Isso mostra, novamente, como o arquétipo é relacionado ao potencial do indivíduo, inclusive do ponto de vista da estratégia. O Participante 1 ainda complementou citando a batalha de Davi e Golias que, antes de tudo, mostra como a inteligência

119 Para relembrar: Egeu apenas reconheceria Teseu caso este carregasse a espada e as sandálias do rei, que foram deixadas em Trezena sob uma pedra.

supera a força bruta. Conquanto o início do mito demonstre a superioridade física de Teseu em relação aos homens comuns, é importante apontar como o Participante 1, de certa forma, já anuncia que o herói não poderá contar apenas com seus atributos físicos. Esse fato é importante porque não havíamos iniciado ainda a segunda parte do mito, quando Teseu confronta Procusto, Sines, Cércion e os outros malfeitores. Mais uma vez, ficou evidente que, paulatinamente, os participantes compreendiam o texto como uma estrutura capaz de provocar formas de reflexão pertinentes no âmbito de leitura. Pelo exemplo citado, o Participante 1 começa a fazer previsões a respeito das atitudes de Teseu frente aos perigos vindouros, estratégia essa comentada por Iser ao relatar a subsequente atividade imaginativa do leitor:

> Outra modalidade muito praticada de permitir a intensificação da atividade imaginativa do leitor consiste em introduzir, por um único corte, novos personagens ou ações completamente diversas, de modo a forçar-se a pergunta sobre as relações entre a estória até então familiar e as situações novas e imprevisíveis (Iser, 1979, p. 117).

Iser, com base no comentário supracitado, mostra-nos como o andamento da história pode suscitar a imaginação ativa do leitor. O autor exemplifica o fenômeno por intermédio dos folhetins, pois, dada a estrutura seriada desse gênero literário, o leitor é obrigado a confrontar pausas, indeterminações ou novos dilemas dos personagens, consequentemente, ele projeta possíveis ligações entre os elementos do enredo e o "não dito". No caso, o Participante 1 mobiliza essa atividade imaginativa, supondo que Teseu, embora poderoso, não poderá contar unicamente com sua força, o que se mostra verdade pelo desenrolar do mito. Nota-se, então, que a faceta indeterminada do mito, isto é, aquilo que não fica explícito, pode ser imaginado pelo leitor graças à estrutura não referencial da história. Isso denota a participação ativa dos participantes, bem como salienta que, a depender dos elementos expostos no decorrer da história, é possível prever diferentes sequências narrativas, o que possibilita interpretações variadas.

O Participante 9 também concorda que a força de Teseu é reflexo não só das potencialidades físicas do herói, mas também de sua postura estratégica frente aos perigos sequenciais. Ele falou: "*Eu creio que qualquer estratégia hoje pra você vencer qualquer contexto de guerra você tem que ser uma pessoa estrategista... se você tiver realmente conhecimento da/da -- basta você ter conhecimento porque você não ganha somente na força*" (P9). Com isso, a turma concorda que, antes de partir de Atenas, o enaltecimento de sua superioridade física é necessário para enquadrá-lo no conceito de herói, mas não é suficiente

para resumir seus feitos, pois a inteligência, a sabedoria e o equilíbrio são fundamentais nas vivências heroicas.

É válido mencionar como as respostas anteriores tentam corporificar a noção de heroísmo por intermédio da figura de Teseu, perspectiva que rompe o teor abstrato da simples benevolência, discutida na etapa das entrevistas. Agora, o herói reúne características como força mental e força superior aos homens comuns. Para mais, percebe-se um grau de utilitarismo aplicado aos seus feitos, pois, como disse o Participante 9 anteriormente, ser uma "pessoa estrategista" é uma necessidade em qualquer contexto de guerra. Notamos, então, que Teseu estava assumindo uma forma de exemplaridade para os leitores do ICENO, ou seja, indicando a necessidade do conhecimento e da determinação para vencer desafios. Esse entendimento a respeito do arquétipo é compatível com a descrição de Brandão (2015b, p. 17) quando o autor qualifica suas estreitas relações "[...] com o combate, com a agonística, a arte divinatória e a medicina [...]", afinal, vencendo provas extraordinárias, o herói mostra posturas, qualidades e conhecimentos, em tese, indispensáveis para suportar as dificuldades da vida. Isso, mais uma vez, demonstra como feitos localizados *in illo tempore* ainda são significados na contemporaneidade dos leitores, assumindo feições utilitárias.

Nesse caso, o heroísmo de Teseu, segundo a ótica construída pelos participantes, não se refere a um utilitarismo prático ou, considerando a exemplaridade clássica dos mitos, a uma simples imitação das ações heroicas. Sua exemplaridade torna-se coerente com os leitores do ICENO porque pode ser significada em um contexto de construção coletiva de sentidos, instigando percepções sobre a importância da inteligência e da força de vontade. Decerto ainda se trata de uma compreensão voltada para idoneidade do arquétipo, mas, agora, é contextualizada com base no andamento da leitura. Com isso, percebe-se o início de reflexões de teor formativo, pois os conhecimentos mobilizados pelos leitores ampliaram as discussões do mito tendo em vista percepções individuais e, simultaneamente, capazes de dialogar com o mundo contemporâneo, sem desconsiderar o valor enigmático da história.

De modo geral, acreditamos que os comentários supracitados ampliam as noções de heroísmo coletadas durante as entrevistas porque contextualizam o arquétipo em vez de tratá-lo como entidade abstrata. Anteriormente, os participantes consideraram o heroísmo como resultado da benevolência, da empatia e da salvação, aspectos esses que podem compor a personalidade do herói, todavia, não são suficientes para resumi-la. Pela leitura do mito, os leitores do ICENO perceberam as particularidades da estrutura narrativa: os personagens buscam se beneficiar; o mito é contado por enigmas; a história valoriza os feitos guerreiros. Nesse caso, os participantes estavam ampliando as conceituações anteriores à medida que a

leitura prosseguia, dado que o herói, agora, não poderia ser apenas um “salvador”, mas um estrategista, impulsionado pela força de vontade. Essas considerações foram confirmadas e expandidas nos encontros seguintes, como veremos a seguir.

5.3 A problematização do herói e o movimento labiríntico de leitura

Para cumprir o desejo do pai, Teseu deve viajar até Atenas por um caminho repleto de adversários perigosos. De acordo com a estrutura do monomito, Teseu respondeu ao chamado da aventura, por isso, agora deve peregrinar por regiões não familiares que representam, simbolicamente, uma forma de transfiguração (Campbell, 2007, p. 61). Isto demonstra que os atributos extraordinários do herói devem ser testados, pois, ao aceitar a missão de Egeu, o guerreiro ateniense inicia um empreendimento capaz de legitimar (ou não) seu poderio ao longo de conflitos diversos.

Nesse percurso, o herói se utiliza da força e da inteligência para superar os empecilhos da jornada, o que, muitas vezes, também revela a personalidade violenta do ateniense. Sequencialmente, os inimigos são: Perifetes, Sines, um javali, Círon, Cércion e Procrusto. Em meio aos adversários, a força bruta e a destreza bélica de Teseu se mostram essenciais, assim como a inteligência para prever os planos de Procrusto e Círon, que pretendiam enganar o herói com suas respectivas armadilhas.

A leitura efetiva decorreu sem problemas, no entanto, percebemos que os participantes, nesta parte do mito, depararam-se com duas dificuldades, relativas tanto ao aspecto metodológico da pesquisa quanto ao surgimento de determinados dilemas no plano da narrativa. Em relação à primeira dificuldade, trata-se da questão da memória, pois como nosso tempo de intervenção no ICENO, além de curto, era compartilhado com as aulas de Oratória, precisávamos equilibrar as discussões e o momento de leitura, este consideravelmente longo. A depender da sequência de conflitos no enredo, os participantes demonstravam maiores dificuldades, em especial no tocante aos nomes e a momentos específicos da história. Isso ocorreu após Teseu chegar à Atenas, pois notamos que alguns dos alunos não conseguiam lembrar dos malfeitores, o que exigiu nossa intervenção e o auxílio dos outros participantes para relembrar os presentes sobre os fatos do mito até o momento.

De todo modo, tais dificuldades podem ser produtivas quando analisadas sob o prisma da formação literária. Por exemplo, Silva (2014) acentua duas condições para pensarmos a educação inclusiva: a figura docente não pode se conformar com práticas cômodas e o aluno com deficiência visual deve, em certa medida, sentir-se desafiado pelas metodologias

educativas. Isso está diretamente ligado aos procedimentos adotados por nós. As pausas pontuais e os brinquedos de percepção tátil ajudaram a instigar a discussão e a memória dos participantes, mas a mediação literária uniu as referidas estratégias em prol dos participantes: "Lembram que Teseu partiu de Trezena com um objetivo em mente? Algumas pessoas tentaram impedir sua chegada em Atenas. Quem eram essas pessoas?". São questionamentos simples, mas capazes de exercitar a memória e a reflexão dos leitores, além de evidenciarem o processo de leitura como gradual e, segundo nossa classificação, como ato labiríntico. As respostas não são dadas, mas construídas e reconstruídas no decorrer do mito, revelando uma compreensão construtiva e gradual sobre os possíveis sentido da história. Os empecilhos encontrados, inclusive, podem ser benéficos porque incitam o senso de coletividade da turma, de forma que cada participante possa, por intermédio de sua memória, ajudar a reconstruir os passos de Teseu ao longo da jornada.

A segunda dificuldade apenas reforça como os participantes, continuadamente, ressignificavam seus saberes em prol dos conflitos narrados. De início, eles moldaram o arquétipo heroico como pináculo do altruísmo; agora, no entanto, as batalhas sequenciais de Teseu impeliam os sujeitos leitores a expandir a percepção geral acerca do heroísmo. De fato, após a chegada de Teseu em Atenas e a fuga de Medéia, os participantes vivenciaram o maior silêncio da pesquisa até o momento, silêncio esse benéfico para a formulação de interpretações (Bajour, 2012). Isso significa que o silêncio não é necessariamente problemático para a leitura, pois, sendo o texto naturalmente indeterminado, os momentos de reflexão silenciosa acentuam o esforço cognitivo dos participantes ou a tentativa de adequar os acontecimentos narrados aos seus saberes pessoais. Reconhecendo, portanto, esse empenho dos participantes, podemos inferir a relação dialética existente entre os leitores, de forma que a leitura é fruto de um processo de questionamento e de ressignificação de sentidos.

Ficou evidente para os leitores a superioridade do herói ateniense, mas isso justificaria a brutalidade com a qual ele derrotou seus inimigos? O Participante 6 foi o primeiro a comentar acerca das ações de Teseu com a seguinte percepção:

> *Aí é o seguinte... Teseu quando ele saiu à procura de algo/pelo pai dele... ele saiu disposto à tudo... o que passar na minha frente - - vou falar que nem matuto vou torando pelo meio... o pensamento dele foi esse... mas ele como herói geralmente o herói é um ser injusto porque se ele for pensar como Cristo pensou ele ia ser crucificado* (P6).

Pelo exposto, o Participante 6 demonstra reconhecer que, apesar da fatalidade das ações, Teseu assumiu uma missão, logo, não pode fugir do pragmatismo inerente à jornada heroica,

isto é, agir de forma racional para cumprir seu objetivo. Com isso, na percepção do Participante 6, o herói seria um "ser injusto" porque seu potencial para o bem está atrelado, quando necessário, à violência: Teseu deve vencer, mesmo que isso custe a vida de seus opositores. Percebemos, nessa resposta, uma problematização da figura heroica, pelo menos quando consideramos as compreensões anteriores: ser de benevolência indiscutível e estrategista. Para construir a noção de herói como "ser injusto", o Participante 6 realizou uma intertextualidade determinante (Jouve, 2013, p. 58) com as vivências de Cristo no Novo Testamento, mas, sobretudo, demonstrou um conhecimento de mundo (Langlade, 2013) fundamental para o significado compartilhado, isto é, agir unicamente como ser benevolente ocasiona complicações para as vivências do sujeito. Nesse sentido, percebemos que a idealização anterior do herói estava sendo modificada para uma compreensão contextual do arquétipo, ou seja, ressignificando sua função simbólica à medida que a leitura decorria. Não sendo inerte às estruturas de sentido do texto, o leitor problematiza seus "achados" quando se depara com fatos, personagens ou situações inesperadas.

A resposta do Participante 6 foi aceita pelo grupo, mas ganhou novas margens semânticas com o comentário do Participante 8: "*Professor isso deve ter a ver com a época dessa história*" (P8). De fato, o comentário do Participante 8 rendeu algumas reflexões, estas relacionadas a um dos tópicos anteriores da aula: se Egeu buscou tanto por uma forma de ser pai, fato justificado pela sua função de fecundador, talvez Teseu estivesse seguindo o modelo de exemplaridade da época clássica. Em linhas gerais, seu heroísmo é impulsionado pela *areté* (Brandão, 2015b), em outras palavras, pela excelência, sendo assim, qualquer que seja o caminho do guerreiro ateniense, não podemos ignorar seu instintivo desejo para legitimar características socialmente valorizadas. Por outro lado, resta saber como as ações de Teseu afetam o mundo ao redor, afinal, embora ele esteja cumprindo uma missão, as consequências dos seus atos podem ocasionar consequências nefastas, como veremos posteriormente.

Cabe mencionar que o Participante 8, ao sugerir a possibilidade de Teseu apenas manifestar as características da época, realiza um movimento interpretativo voltado para o horizonte de expectativas clássico do mito; tal fato, porém, não anula os valores atuais com os quais o participante confronta os elementos do mito. Na compreensão de Jauss, a

> tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e "dizer alguma coisa" se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento (Jauss, 1994, p. 16).

Jauss, pelo exposto, focaliza a consciência leitora, capaz tanto de compreender o horizonte de expectativas original da obra, quanto de confrontá-la mediante os valores atuais, daí decorre a categoria estética da literatura conforme Jauss (1994), intimamente ligada à sua historicidade. Essa relação, no decorrer das leituras com os participantes, mostrou-se constante: o heroísmo clássico eleva os feitos de Teseu, mas a historicidade de suas ações são ressignificadas na atualidade, o que não implica subjetivismo desenfreado[120]. Cremos, tendo em vista as discussões, que os participantes, pouco a pouco, compreendiam a postura dialética da leitura, fato percebido inclusive na apreensão de valores morais.

Por isso, podemos observar que existe, no movimento interpretativo do mito, uma postura que mobiliza as inferências contextuais da época em questão, juntamente com os saberes do mundo contemporâneo. Trata-se de uma postura crítica conforme a compreensão de Martindale (2006, p. 5), uma vez que os participantes não estavam privilegiando unicamente os fatores históricos do mito nem o momento atual de recepção, demonstrando ciência acerca do caráter condicionado das interpretações construídas. Na prática, tal percepção, além de autoconsciente, justifica a validade desta experiência como ato crítico e, acima de tudo, ativo dos participantes, por evidenciar a consciência sobre os valores mobilizados para a interpretação da história; ademais, também reconhece que diferentes leitores, considerando as particularidades históricas, podem dialogar com o mito de modo distinto.

A noção de equilíbrio, a título de exemplo, foi retomada pelo Participante 5 que, relembrando o conceito de *métron* já discutido em aula, indagou: "*Professor, quando o senhor falou sobre métron... a balança... a balança eu tô fora do meu peso... você sabia que o peso também é dado pelo métron... se ele tiver fora você tem que ir para uma dieta*" (P5). O aluno fez um paralelo entre o equilíbrio das ações do herói para não ultrapassar o *métron* com a questão do peso da balança, raciocinando sobre a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio em diferentes esferas da vida. No caso, ele se utiliza dos conhecimentos mobilizados pelo mito para compreender uma forma de exemplaridade na narrativa, perspectiva que reforça nosso entendimento sobre o teor exemplar da mitologia. Para confirmar isso, lembremos que Eliade (2019, p. 23) situa o modelo exemplar do mito como consubstancial para a natureza humana. Em outras palavras, a humanidade utiliza e produz modelos de comportamento porque faz parte da nossa condição existencial. Ao refletir sobre os atos de Teseu e associá-lo à noção de *métron*, o Participante 5 induz um modelo exemplar a respeito do equilíbrio, o que demonstra

120 Lembramos que, de acordo com Iser (1996), a estrutura textual orienta a interpretação do leitor, logo, nem toda apropriação por parte deste é válida.

um movimento interpretativo aprofundado. Percebemos, então, a familiaridade com a qual os participantes estavam dialogando e interpretando os conceitos apresentados por nós.

As façanhas de Teseu até chegar à cidade de Atenas possibilitaram também discussões sobre a fatalidade das ações do herói, bem como sobre a aparente semelhança entre tais aventuras e ocorrências da vida real. Dado o teor das respostas dos participantes, o professor de Oratória, que acompanhou nossa intervenção em sala de aula durante todos os encontros, achou válido ressaltar: "*Trazendo um pouquinho da língua portuguesa... então existe a chamada verossimilhança que é essa conexão entre a ficção e a realidade... porque embora seja uma história fictícia né professor... mas ela tem várias conexões*" (PROF). O comentário do professor, além de demonstrar o envolvimento do docente no momento de leitura, reafirmou o potencial educativo subjacente à experiência literária que estávamos desenvolvendo: não buscávamos, em nenhum momento, simplesmente sobrecarregar os participantes com terminologias, nomes complicados ou termos técnicos, mas construir um momento de fruição que fosse enriquecido pelo diálogo e pelo compartilhamento de saberes, tendo como base as aventuras de Teseu. Nesse processo, devemos lembrar que nosso público-alvo, em sua maioria, não tinha o hábito constante de ler literatura; contudo, no decorrer das intervenções, apropriavam-se do que liam e faziam pontes com elementos do mundo real. Essa conexão com a realidade, fato apontado pelo professor de Oratória, ampliou a atenção dos participantes sobre a história lida e, do ponto de vista teórico, retomou o que havíamos discutido anteriormente a respeito da inconclusão das pessoas, que configura o próprio ato educativo, pois

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, *reconstruir*, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 2024, p. 68, grifos do autor).

Freire, então, revela a natureza aventureira do ato de aprender, dimensão intimamente ligada a uma ação criadora. Aprender é, também, criar, reconstruir e fazer pontes entre diferentes saberes, sendo assim, não pode ser reduzido ao ato de decorar. Isto significa, nos domínios da experiência de leitura no ICENO, que os participantes desfrutavam o caráter lúdico do mito e, ao mesmo tempo, perguntavam, indagavam e ressignificavam as aventuras do herói ateniense mediante seus saberes, o que não significa subjetivismo exacerbado. Trata-se de um movimento contínuo, relacionado à natureza labiríntica para a qual chamamos atenção nos capítulos precedentes: ler se assemelha a peregrinar por um labirinto. Por isso, a concepção de

Freire (2024) se torna imprescindível para compreender o desenvolvimento desta pesquisa, afinal, o processo não se baseou em repetir termos, mas participar da criação de seus significados, tendo em vista a linha narrativa do mito.

Podemos, para mais, discorrer sobre a capacidade crítica dos participantes, que se acentuava à medida que a leitura decorria. Por exemplo, quando eles conheceram o assassino Procusto, aquele que cortava ou esticava os membros de suas vítimas a depender do tamanho delas. Nesta parte, estávamos sumarizando os feitos de Teseu até o presente momento da leitura, o que proporcionou o seguinte comentário do Participante 6 sobre a perversidade do malfeitor:

> *Eu posso até falar sobre Procusto né... porque tudo na vida - - nós vivemos num mundo desde o tempo mitológico até a nossa geração porque geralmente o Procusto é um covarde... ele se diminuía pra atacar seu opositor (...) a mitologia é como um conto... vai despertar nosso lado lúdico nosso lado de contador de histórias que ele pode contar uma história verídica ou fictícia* (P6).

O Participante 6 revela o traço característico de Procusto: se "diminuir" para atacar os opositores, isto é, sua suposta cortesia frente às vítimas, que escondia a intenção assassina. Em sua compreensão, o malfeitor age com o intuito de adaptar a própria violência, tendo em vista que, independentemente da pessoa, Procusto sempre iria matá-la. A singularidade do malfeitor, por outro lado, é narrada de forma lúdica graças à estrutura do mito que, como já destacamos com base nas respostas dos participantes, funciona como um aglomerado de enigmas. Tal conclusão se revela pela infinidade de temas e de personagens que englobam os conflitos míticos, alguns vistos como pura ficção, outros mais alinhados com os fatos da vida real.

Além disso, é válido ressaltar que a resposta do Participante 6 evidencia que o processo de leitura mobiliza a fabulação humana, logo, trata-se de uma operação ativa de reconstrução simbólica do mito. A leitura/escuta estimula o lado lúdico, isto é, a capacidade para produzir e interagir com histórias ficcionais, pois elas funcionam como estruturas abertas. Novamente, compreendemos o raciocínio do participante como uma tentativa de interligar a estrutura do mito e a recepção dos leitores, pois aquela afeta a consciência destes de forma criativa. Como isso ocorre? Já havíamos apresentado as reflexões de Candido (2011) sobre o direito à fabulação humana, mas acreditamos que a resposta do Participante 6 permite-nos aprofundar essa ideia porque o mito agora é capaz de despertar o lado lúdico do leitor, ou seja, sua função não é meramente permitir o acesso a um determinado imaginário simbólico. Nesse raciocínio, tanto o empenho do leitor para decifrar a narrativa mitológica quanto a possibilidade de exercitar seu imaginário atuam em conjunto.

Observemos que o Participante 6 recorre à figura de Procusto para justificar o *modus operandi* do malfeitor, adaptar-se a depender da vítima, mas esse reconhecimento está ligado à noção de que o tempo mitológico ainda é pertinente, pois desperta a atenção dos leitores para a contação de histórias, quer sejam verídicas, quer sejam fictícias. No caso, o direito à fabulação agora se traduz no despertar do leitor que, a nosso ver, confirma aquilo que Candido (2011, p. 180) chama de "humanização", sendo "[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor". O aprofundamento na reflexão do Participante 6 acentua essa sensibilidade para o teor lúdico do mito, o que está associado a uma forma de conhecimento. Novamente, esse comentário demonstra que o texto e o leitor não são estruturas passíveis, mas se influenciam mutuamente.

O efeito pode se manifestar, inclusive, no grau de identificação com os personagens: ao mesmo tempo em que reconhecem os feitos positivos de Teseu, estes dignos de admiração, não se pode desconsiderar o julgamento sobre as ações narradas no mito. A título de exemplo, após lermos as façanhas de Teseu até Atenas, com a subsequente purificação[121] do herói e o encontro com Egeu, o Participante 5 comentou o seguinte pensamento:

> *Essa parte que o senhor falou... dando um exemplo pra nós quando vamos conquistar algo na vida... muitas das vezes a timidez que é um obstáculo terrível... não foi isso que aconteceu com ele (...) o pior de tudo é que ele trata seus opositores como diz aquele ditado olho por olho dente por dente* (P5).

O participante ressalta a violência dos atos de Teseu e, simultaneamente, revela a exemplaridade do herói ateniense devido a sua persistência, que mostra a importância da peregrinação até Atenas como forma de vencer a timidez. A apropriação do arquétipo heroico como modelo também foi comunicada pelo Participante 7 quando ele revela sua percepção sobre a etapa atual da história: "*Essa perseverança mostra que a gente não pode desistir no primeiro obstáculo*" (P7). Esse comentário amplia a relação dialética entre o leitor e o texto, afinal, se antes percebemos a tentativa dos participantes de julgar os atos do herói, agora eles tentavam encontrar contribuições para a vida cotidiana. À luz de Jauss (1994), sabemos que a literatura pode proporcionar isso, tendo em vista a expansão das percepções sobre o mundo. Contudo, não se trata, a nosso ver, de um processo isolado. Ambas as respostas resultam de

121 A purificação se justifica porque Teseu, ao matar os malfeitores, derramou o sangue de pessoas que poderiam ser seguidoras de algum deus.

uma leitura coletiva, permeada pelos trejeitos, pelas dificuldades e pelos saberes dos leitores. Em circunstâncias diferentes, os participantes talvez não externalizassem tais percepções, pois, além do mito para ser discutido, é necessário construir um espaço onde o conhecimento seja acessível e, sobretudo, as percepções dos leitores sejam estimuladas a serem compartilhadas.

Ambas as respostas revelam aspectos basilares do heroísmo que, segundo os participantes, são notáveis, pois eles reconhecem a perseverança e o fato de que obstáculos sempre vão existir na vida. Com isso, é necessário ter coragem para enfrentar os desafios, logo,

> a aventura é, sempre e em todos os lugares, uma passagem pelo véu, que separa o conhecido do desconhecido; as forças que vigiam no limiar são perigosas e lidar com elas envolve riscos; e, no entanto, todos os que tenham competência e coragem verão o perigo desaparecer (Campbell, 2007, p. 85).

Campbell (2007) discorre que responder ao chamado da aventura, apesar das dificuldades, permite o desbravamento de regiões desconhecidas, sendo um gesto de coragem. Nesse viés, os participantes reconhecem tal feito como associado à capacidade de vencer a timidez. Temos, novamente, a tentativa de conectar os conflitos do mito com a realidade, fato demonstrado de forma mais nítida pelo Participante 5, que se utilizou do ditado “olho por olho, dente por dente”. A experiência de vida cotidiana, consoante Jauss (1994), permanece como eixo significativo para interpretar a obra lida. Considerando o mito trabalhado, a forma como Teseu ataca seus opositores demonstra o valor da punição heroica: é violenta e, ao mesmo tempo, justa dado o direto à defesa do personagem. Esse comentário complexifica a noção de heroísmo da turma, porquanto sugere a possibilidade de o herói, a depender das circunstâncias, legitimar formas de violência. Isso reforça nossa percepção de que os leitores, no decorrer da leitura, estavam alinhando os feitos heroicos às “regras” do mundo, mostrando que o arquétipo se adapta à compreensão dos participantes, fruto de um processo ativo de leitura. Ressaltamos, contudo, a pertinência dessa compreensão porque está alinhada ao processo criativo de aprender, tal qual mencionado por Freire (2024), afinal, se Teseu, para além dos critérios de “fazer o bem”, deve ser questionado pelos leitores, ocorre, consequentemente, uma abertura ao diferente, isto é, a diferentes cosmovisões sobre a vida. Ao falar sobre a perseverança e sobre o lado lúdico do mito, tanto o Participante 5 quanto o Participante 6 se confrontam com estruturas significativas que, *a priori*, não devem ser imitadas, mas significadas. Logo, a exemplaridade das façanhas de Teseu, bem como do mito heroico, não se revela, considerando o público leitor da nossa pesquisa, como repetição segundo uma ótica sagrada, mas como diálogo entre modelos estabelecidos pela fabulação humana e pela percepção mutável de leitores contemporâneos.

Após Medéia ser desmascarada[122] e fugir de Atenas, Teseu é ovacionado pelos atenienses, e os dias seguintes ao seu retorno são marcados por grandes festividades. Antes dos conflitos contra os palântidas e o Touro de Maratona, alguns questionamentos surgiram em sala. O Participante 1 fez a seguinte pergunta: "*Professor... mas e o Oráculo de Delfos... e Piteu e Medéia... o que aconteceu com eles*?" (P1) A dúvida do participante reforça como a estrutura do mito pode ser complexa, afinal, além do enredo dinâmico, já constatado por nós, os personagens aparecem e desaparecem com frequência, o que dificulta nosso entendimento sobre o real destino dessas figuras. Explicamos, com isso, que nem sempre podemos afirmar com precisão o que aconteceu com determinados personagens; todavia, outras vezes, é possível encontrá-los em outros mitos, como, por exemplo, Medéia, que aparece na história de Jasão.

No geral, percebemos que os participantes aprofundaram discussões centrais do mito, a saber: a figura do herói ganha tonalidades morais mais acentuadas, pois, além de ser capaz de fazer o bem, ele pode também executar atos violentos caso seja necessário. Isso não anula, por outro lado, o aspecto moral da figura, que mostra, por intermédio de suas ações, formas de superação de desafios; o mito, segundo os leitores, desperta o lado lúdico do sujeito, além disso, possibilita a compreensão de modelos exemplares sobre persistência, determinação e equilíbrio. Interligando as temáticas do mito, os saberes dos leitores se tornaram fundamentais para contextualizar e estabelecer paralelos subjetivos com os acontecimentos narrados, não porque decodificam o mito, mas porque vivem e ressignificam a narrativa em uma prática contextualizada.

Em seguida, analisamos as impressões dos participantes sobre o conflito mais famoso do mito e o desfecho trágico de Teseu, refletindo acerca do impacto da experiência para a formação dos leitores do ICENO.

5.4 O monstro, a exclusão e o heroísmo que busca se conectar com opositores

A sucessão de provas é uma atividade constante na vida dos heróis. Embora Teseu tenha se reencontrado com Egeu, novos conflitos assolam a narrativa, desde a guerra contra os palântidas até a lendária aventura na ilha de Creta. Os referidos episódios ressaltam a destreza estratégica do guerreiro ateniense, já percebida pelos participantes, e a diversidade temática das vivências heroicas, permeadas por batalhas, traições e façanhas épicas.

122 Devemos lembrar que Medéia havia se tornado rainha de Atenas após realizar a suposta magia para Egeu ter um filho. No entanto, com o retorno de Teseu, seu reinado é ameaçado, por isso, tenta envenenar o herói ateniense, mas falha e foge: "[...] correndo, desapareceu da sala, do palácio, de Atenas. Nunca mais apareceu de novo" (Stephanides, 2004, p. 78).

Tendo em vista que nos aproximávamos do término da leitura, os leitores aparentavam maior familiaridade tanto com a estrutura do mito quanto com nossa presença em sala. Éramos recebidos com cortesia e gentileza pelos participantes. No penúltimo encontro, um dos presentes afirmou o seguinte: "*Eu só vim hoje porque eu sabia que o senhor ia dar a aula (*P6)". Trata-se, por certo, de uma interação simples, mas significativa devido ao exercício de afeto mútuo, fundamental na relação educador-educando porque fortifica o processo de aprendizagem e o interesse no objeto de estudo. O comentário do Participante 6, conquanto não traduza sua percepção geral sobre o mito, ressalta a importância dos vínculos afetivos no processo de leitura. No caso, o reconhecimento das pequenas interações proporcionadas em sala de aula, quando aliadas a uma postura convidativa para a leitura, podem ser catalisadores do querer bem entre o mediador literária e os leitores. Essa afetividade se explica, na compreensão de Freire (2024, p. 138), como uma abertura ao querer bem do educando, manifestada no compromisso com o saber. Nesse raciocínio, o participante se sente estimulado não somente pelo mito, mas pelas interações construídas durante a leitura coletiva, que reconhecem seu direito à expressão da subjetividade e estimulam sua participação ativa.

Desde o início do planejamento, as aventuras de Teseu foram adaptadas para o audiolivro, prezando pelo interesse dos leitores do ICENO. Além dos objetos e das ferramentas digitais para a adaptação do audiolivro, não desconsideramos o afeto nos momentos de leitura: incentivar o engajamento, a coragem para expressar sua subjetividade e o respeito entre diferentes pontos de vista. Paulatinamente, conquistamos a confiança dos leitores, fato percebido no decorrer das aulas e no interesse para saber qual destino aguardava Teseu. Isso demonstra que, além do rigor técnico e profissional, essenciais no planejamento dos encontros, é imprescindível exercitar a gentileza, pois ela auxilia a construção de um ambiente convidativo para a leitura, onde os leitores constroem e ressignificam saberes. À luz de Petit, podemos compreender essa relação entre a leitura e as transformações atitudinais como uma forma de ressignificação do universo simbólico e do universo linguístico, que podem implicar transformações na cosmovisão dos aprendizes em relação ao mundo e a si mesmos (Petit, 2008, p. 99). Formalmente, o objeto de estudo da pesquisa é o mito de Teseu; todavia, tal universo cultural estava permeado pelo afeto, pelo respeito e pelo reconhecimento do direito à acessibilidade cultural. Em outras palavras, as interações em sala contribuíram para tornar os momentos de leitura um espaço de liberdade, onde os leitores poderiam expressar valores e percepções sem o medo de julgamento. A confiança conquistada se manifestou nos cumprimentos e na confiança demonstrada pelos participantes, o que evidencia a relação entre a palavra literária e a possibilidade de mudanças atitudinais.

Nesse sentido, as aventuras de Teseu e a mediação literária atuaram de forma simbiótica, pois o sentido do mito estava atrelado a um espaço de discussão coletiva, orientado por nós. Esse exemplo, manifestado na resposta do Participante 6, reforça nossa compreensão de que o espaço de leitura pode atuar como meio de acesso ao saber e, simultaneamente, a uma forma de humanidade compartilhada, presente tanto nas discussões do mito quanto nas interações sociais. Observemos, com isso, a importância de desenvolver experiências inclusivas, pois, além de estarem legitimadas na legislação brasileira, permitem gestos de afeto coerentes com a postura do mediador literário e, por conseguinte, com a formação do aprendiz.

Em relação à continuação do mito, temos as seguintes aventuras: Teseu venceu o exército do rei Palas, derrotou o Touro de Maratona e descobriu a verdade sobre a dívida de sangue prescrita por Minos. Os participantes escutaram atentamente os fatos narrados, mas não comentaram novas percepções a respeito das referidas aventuras. De acordo com a opinião majoritária dos presentes, esses conflitos, semelhantemente às batalhas contra os malfeitores, apenas visavam reforçar a superioridade de Teseu frente aos inimigos; logo, as interpretações anteriores ainda se enquadravam nesta etapa da história: são provações de força e de inteligência.

Considerando o embate em Creta, uma dificuldade em particular se mostrou comum entre os leitores: a compreensão da estrutura labiríntica. Relembramos que, entre os participantes, três eram cegos congênitos. Nesse caso, compreender determinadas estruturas físicas necessitava de maior cautela, dada a importância da fala e dos estímulos físicos para construir, aos poucos, a ideia do labirinto. Esse momento revelou-se importante porque caracterizamos a prisão do Minotauro em conjunto com os leitores que não eram cegos congênitos. Foi um trabalho colaborativo, que rememorou lembranças dos próprios participantes[123] para construir a imagem mental da construção de Dédalo: "*É tipo uma caverna, um lugar de difícil acesso*". Novamente, existe uma clara mobilização de saberes anteriores (Langlade, 2013), contudo, percebe-se que esses saberes não são suficientes para compreender a estrutura do labirinto, mas permitem a atuação coletiva da turma para construir, em conjunto, o sentido da estrutura. O saber, nesse sentido, resulta de um processo coletivo. No contexto da mediação literária, a atitude dos participantes é valorosa porque, embora possamos compreender a leitura como prática de fruição silenciosa, a experiência revelou a faceta colaborativa desse processo, pois dificuldades podem ser sanadas se, a depender da situação, exercitarmos o olhar atento para as necessidades dos colegas. Isso se conecta ao que Ormelezi

123 Estamos nos referindo às lembranças dos participantes que não eram cegos congênitos.

(2000, p. 191) discorre sobre a presença de pessoas estimulantes para trazer o mundo para sujeitos cegos. No exemplo citado, tal papel não está restrito somente ao mediador literário, ou seja, os leitores podem, por intermédio dos seus saberes, mobilizar ideias que ajudem com a compreensão geral da turma. Isso demonstra a relação entre a leitura e o senso de inclusão, afinal, o mito permitiu o acesso a um amplo universo cultural e reforçou a solidariedade do grupo.

Com base na Figura 11 (Apêndice O), nota-se que a leitora guia seus dedos pelo objeto para compreender a exemplificação dos corredores do labirinto. Originalmente, o brinquedo é utilizado com o intuito de orientar uma pequena bolinha até seu centro. Adaptamos, então, sua função como estratégia de acessibilidade, o que se relevou atrativa até para despertar memórias antigas: "*Professor isso me lembra muito... quando eu ainda enxergava né... aqueles desenhos de labirinto que: a pessoa tinha que preencher nos jornais... eu fazia muito*" (P7). Nosso cuidado para facilitar a compreensão do labirinto permitiu a gradativa confiança dos participantes com maior dificuldade: "*São várias paredes né: que a gente entra aí você vai... se aprofundando... quando você pensa que vai sair você se depara com outra parede*" (P4). Ambas as impressões mostram o grau de entendimento da turma, já familiar até mesmo com os elementos de difícil assimilação da história, mas duas questões sem sobressaem nos comentários citados: as vivências subjetivas e o diálogo entre o sentido tátil e o mito.

Em primeiro lugar, a resposta do Participante 7, ao associar o labirinto com um hábito antigo de sua vida, indica que existe uma área intermediária entre os elementos do mito e os saberes oriundos de sua experiência. Nesse caso, exercita-se o trabalho dialético entre os dois domínios por intermédio da leitura, já que esta estimula a subjetividade leitora em contato com o texto. Jouve (2013, p. 61) caracteriza esse espaço como local onde o leitor persegue a inacabada construção da identidade, justamente porque temos o cruzamento do imaginário do aprendiz com as representações da literatura. Logo, podemos perceber que o participante não está tentando se apropriar do texto como se seus conhecimentos bastassem para interpretá-lo, mas relaciona a estrutura dos labirintos de jornal com a estrutura pétrea, construindo, com isso, um sentido intimamente relacionado a um hábito do passado. Trata-se de um processo pertinente porque evidencia a interrelação de conhecimentos para alcançar compreensões mais complexas, isto é, vivências pessoais, quando estimuladas pelos elementos míticos, permitem significados diversos.

As vivências pessoais tornam-se válidas porque demonstram como a mitologia ressignifica experiências cotidianas. Por exemplo, observando a resposta do Participante 4, ele compreende o labirinto como uma estrutura formada por múltiplos corredores. De fato, a

percepção está correta, mas tal ideia ainda era incoerente para uma parcela dos leitores. Tendo em vista isso, estabeleceu-se o paralelo de que Teseu, ao vagar pelo labirinto, tateia a parede como meio de orientação, enquanto segura o novelo de lã com a outra mão. Similar ao herói ateniense, os leitores também se utilizam desse gesto para andar pelo ICENO, o que implica um paralelo mítico.

Tal exemplo não apenas facilitou o entendimento geral da turma, mas também exemplificou o que Eliade (2019) discorre sobre a contemporaneidade dos mitos, isto é, tornam-se contemporâneos quando compreendemos ou repetimos seus gestos sagrados. O movimento de Teseu pelo labirinto, com base no significado construído, funciona como uma alegoria para a acessibilidade, uma vez que o tato, sentido de locomoção principal dos participantes, ganha novas margens semânticas. Esse processo evidencia dois elementos que Ormelezi (2000, pp. 180-181) discute como essenciais para a aprendizagem de sujeitos cegos, a saber: o contexto cultural e as mediações sensoriais. Sendo assim, mais do que compreender elementos isolados da narrativa, os participantes foram estimulados a reconstruí-los a partir de suas vivências, confirmando que o sentido do mito não é dado, mas produzido na interação entre texto, corpo e experiência.

Cremos que, do ponto de vista significativo, a analogia proposta é fundamental tanto como forma de compreensão da história quanto como enriquecimento das vivências pessoais. Se concordamos com Preto (2009, p. 21) que devemos proporcionar, para crianças cegas, "[...] experiências tão ricas quanto às crianças que enxergam, ou seja, oferecer vivências por meio de outros sentidos de modo que a criança possa interagir com o mundo [...]", tal objetivo, além de não se restringir ao público infantil, está também presente na própria relação com o mundo. Sendo assim, os leitores do ICENO, por meio do mito de Teseu, tornam-se coparticipantes do gesto mítico. Não se trata de romantizar atos, mas de mostrar como os mitos estimulam vivências ricas e, porventura, podem permitir paralelos antes desconhecidos pelos leitores, inclusive com o domínio da filosofia, como podemos observar no comentário a seguir:

> *Eu vou fazer um comentário... e vou fazer uma ponte sobre Schopenhauer... que ele trabalha metafísica da morte né... que é um enigma que ninguém na face da terra e do céu descobriu o que é a morte... é como o labirinto... o labirinto é como se fosse nossa vida... você tem muitos sonhos muitos projetos muitas dificuldades pra poder chegar lá... e se o camarada desanimar - - que o importante de Teseu é a sua fé naquilo que ele vai fazer... ele bota na cabeça que vai vencer e vencer e vencer... mas uma coisa que derruba todo mundo por mais herói que ele seja... é a morte (...) mas aí o enigma continua porque a vida continua porque os gregos mesmos diziam que a vida é circular... mas no mundo moderno a vida é linear... quer dizer os heróis vão morrendo e vão surgindo outros* (P6).

O Participante 5 estabelece um paralelo com a filosofia, retomando as concepções do heroísmo, da morte e do renascimento. Além disso, ele associa a peregrinação pelo labirinto como manifestação dos empecilhos humanos; mas, em contrapartida, o herói é o arquétipo da fé, isto é, representa a vontade[124] de vencer as dificuldades. Tal relação, portanto, revela que o leitor reconhece o heroísmo como relacionado a uma forma de destruição, perspectiva coerente com a ideia do labirinto, discutida por Eliade (2019, p. 179) como espaço propício para a realização de ritos de passagens, implicando riscos de transformação existencial. Nesse raciocínio, o herói pode ser destruído, mas ele ainda persiste, o que denota a força fundamental do arquétipo: lutar e se transformar. Tal compreensão contextualiza o entendimento da turma sobre os feitos de Teseu, porquanto, além das habilidades e da dubiedade de caráter, seu heroísmo está primariamente relacionado a outro elemento significativo do mito, isto é, o enigma da vida (labirinto). Essa relação mútua caracteriza a força do herói e a sua necessária mudança, pois, lembremos, trata-se de um arquétipo que representa as transformações humanas, como discorre Campbell (2007). Desse modo, o heroísmo emerge como processo, sendo continuadamente testado pelas provas que desafiam o sujeito e moldam sua identidade.

Associar Teseu a uma forma de existência dinâmica indica a consciência do leitor sobre a estrutura temporal do mundo grego. À título de exemplo, o Participante 6 reconhece o caráter cíclico do tempo, que rege a Antiguidade, enquanto a contemporaneidade é marcada por uma perspectiva linear: simples sucessão de fatos. Essa significação aprofunda a complexidade da figura heroica, uma vez que suas ações estão entrelaçadas em narrativas cíclicas, justificando a renovação dessas histórias em novos tempos e, consequentemente, a razão de sua importância. Em verdade, podemos justificar a resposta do referido leitor com base na estrutura temporal do mito, reversível, o que denota sua circularidade e sua capacidade de abolir o tempo, permitindo o recomeço da humanidade (Brandão, 2015a, p. 42). Fundamentalmente, se o mito é, em essência, reversível, os gestos de Teseu não estão restritos ao passado mítico, portanto, renascem para novas consciências leitoras, o que explica a vitalidade do arquétipo.

Após a aventura em Creta, os leitores reconheceram o abandono de Ariadne como o primeiro erro efetivo do herói, seguido pela fatalidade[125] ocorrida com Egeu. Neste ponto do

124 O comentário do Participante 6, ao mencionar a metafísica da morte de Schopenhauer, remete à ideia de que a morte é a destruição do indivíduo, mas não de sua essência. Em *O mundo como vontade e representação*, o filósofo discute que, embora o sujeito desapareça enquanto fenômeno individual, a Vontade permanece, sendo esta uma força universal que se apresenta em todas as formas de vida. Nesse sentido, podemos estabelecer o seguinte paralelo com o herói mítico: mesmo que a morte seja inevitável, as narrativas de sua coragem e de sua persistência continuam a inspirar novas gerações.

125 Essa fatalidade se refere ao fato de Teseu ter esquecido de trocar as velas pretas pelas brancas.

mito, tivemos que reorganizar o andamento da leitura, pois parte dos participantes, nas próximas semanas, teriam que estar presentes nos ensaios para outro projeto do instituto. Logo, se não conseguíssemos discutir as aventuras finais de Teseu até o término da aula, os próximos encontros contariam com um público bem reduzido, sem previsão de retorno dos participantes. Com isso, paramos o audiolivro[126] e apresentamos a sequência final das aventuras de Teseu, de forma oral, encadeando os acontecimentos.

As façanhas finais do guerreiro ateniense, como já discutidas, narram a guerra contra as amazonas, o encontro com Pirítoo, o sequestro de Helena, a tentativa de sequestro de Perséfone, o exílio de Teseu e a sua morte, vítima de Licomedes. Semelhante ao que ocorreu após a chegada à Atenas, os leitores associaram tais acontecimentos como aventuras representativas das clássicas vivências do herói; todavia, segundo os participantes, o enfoque parecia mais destinado aos vícios do Teseu, o que evidenciava a derradeira queda do herói. Com o intuito de sumarizar os acontecimentos do mito, pedimos para que os participantes discutissem as impressões gerais sobre a história, citando os pontos mais chamativos. Esse momento buscou avaliar como os leitores articulariam os acontecimentos narrados com suas percepções pessoais, considerando, agora, a estrutura geral da história e a tragicidade do desfecho. O Participante 7 comentou:

> *Eu resumiria nas decisões que ele tomou... houve as lutas as vitórias mas... as decisões ruins que ele tomou e o que levou ele à morte trágica foi quando ele ele se encontrou com o outro (Pirítoo)... que são as influências pro caminho errado sem volta e foi aí que chegou essa morte trágica* (P7).

O participante analisa as vivências de Teseu sob o viés da moralidade de suas decisões. Nesse caso, além do potencial para o bem, é imprescindível observar como ele agiu diante do mundo, pois isso denuncia, em certo ponto, a fatalidade que o aguarda. Novamente, a "má-fé" dos personagens se torna crucial, uma vez que influencia o destino do herói, fato ressaltado pelo Participante 7, que mencionou Pirítoo. O leitor recapitulou a essência do mito considerando o *modus operandi* dos personagens, isto é, as vivências de Teseu, que foram desviadas para o "caminho errado". Apesar dos erros do personagem, o participante evidencia que existe uma clara delimitação entre o certo e o errado na narrativa mitológica. A "morte trágica" do herói, expressão repetida duas vezes, não é compreendida como evento fortuito, mas como desdobramento das ações que rompem o *métron*, o que revela o teor moral do próprio mito.

126 A duração total do material ficou em 46min11s. Em sala, conseguimos ler efetivamente 35min18s. Ainda que não tenha sido feita a leitura completa, a recepção positiva dos participantes mostrou a eficácia do audiolivro.

Consoante Brandão (2015b, pp. 17-18), justamente por causa dos vícios e dos descomedimentos "[...] o herói está condenado ao fracasso e a um fim trágico [...]", sendo assim, suas proezas, embora fantásticas, denunciam a existência de vivências críticas, que desafiam o *métron* e alertam o leitor sobre a periculosidade de romper o equilíbrio do mundo. Portanto, podemos perceber que o Participante 7 apreende um traço fundamental da mitologia: a impossibilidade de o herói escapar das consequências de seus atos, reforçando a dimensão trágica e instrutiva da jornada heroica. A dimensão instrutiva também é reforçada pelo Participante 5, quando este afirmou o seguinte:

> *Eu posso resumir... é porque a história não precisa resumir porque tem um ponto de chegada e um ponto de saída... aí quando o camarada fala que o sujeito ia fazer uma consulta ao Oráculo é como nossa vida... a nossa vida é um oráculo... a gente nasce a gente procura descobrir muitas coisas e no fim ele morre... entendesse... porque quando diz o oráculo é aquele local que o sujeito faz seus pedidos mas sempre aparece alguém falando em enigma... olha você tem que descobrir isso aqui né... e o camarada diz rapaz esse cara tá inventando moda... mas não é moda porque nossa vida você nem sabe como começa e não sabe onde vai chegar* (P5).

O Participante 7 indica um paralelo existente entre a figura da pitonisa e a própria organização da vida, baseado no desejo para descobrir o futuro. Percebe-se que, diferentemente da exemplaridade de Teseu, que se torna instrutiva pelo desfecho trágico, o leitor associa a função de um personagem como paradigma da natureza inapreensível do mundo, ou seja, traz a ideia de que a vida, em essência, é misteriosa, e o surgimento de "profecias" e "destinos" apenas denuncia a incapacidade das pessoas diante do futuro. Nesse sentido, o mito, novamente, mostra sua exemplaridade por revelar um aspecto da realidade humana que, por consequência, explica o mundo e a complexidade do real (Brandão, 2015a, p. 38), mas essa compreensão apenas se materializa quando o leitor estabelece paralelos com a vida real, pois este âmbito justifica os possíveis sentidos atribuídos à narrativa mitológica. Devemos, seguindo essa linha de raciocínio, acentuar que essa relação interpretativa projetada pelos leitores não se configura como ato mecânico, mas pode, a depender das circunstâncias, revelar a faceta de apego pessoal em relação aos personagens. Para justificar isso, observemos o seguinte comentário: "*Professor é o seguinte olhe... Ele nasceu... ele teve oportunidade de crescer ser alguém na vida quando ele foi ser rei naquela cidade (Atenas) mas infelizmente ele se influenciou por má amizade e começou a fazer coisas erradas... e o que ele plantou ele colheu (expressão fechada)*" (P4). O leitor reafirmou o destino trágico do personagem, mas também demonstrou decepção com o ocorrido. Pelo comentário, não identificamos a manifestação verbal de sua insatisfação, mas

tais sentimentos estavam implícitos na tonalidade sonora e nas expressões do participante, percebidas durante a experiência em sala.

Salientamos, portanto, que a leitura não se restringe somente a uma prática decodificadora, mas envolve modos de expressão que, em conjunto, atuam para o diálogo com o texto. Essa dimensão, percebida na resposta do Participante 4, manifesta-se na articulação entre gestos, tonalidade de fala e expressões faciais, os quais funcionam como meios de externalização da experiência estética. Bajour (2012, p. 39) discute essas singularidades expressivas, revelando que elas tanto falam sobre os leitores quanto sobre os textos. Nesse sentido, a reação do participante indica não apenas o julgamento sobre o personagem Teseu, mas a existência de um vínculo afetivo construído durante a leitura. A quebra de expectativas resultou na frustração do leitor, cuja externalização emocional se manifestou na tonalidade da fala e na expressão facial. Compreende-se a relevância desse momento porque demonstra como práticas de leitura estão alinhadas a modos particulares de afeto e de interpretação, logo, o ato de ler mobiliza aspectos cognitivos e tensões afetivas, justificando seu caráter interpretativo e experiencial.

O caráter experiencial da leitura também está atrelado ao modo como os leitores percebem gestos afetivos. Por exemplo, no que tange à leitura do audiolivro, os participantes elogiaram a qualidade do material, destacando a linguagem adotada: "*É porque o audiolivro a linguagem foi simples... boa de se entender*" (P5). A recepção positiva do material foi complementada com o comentário do Participante 4 sobre nosso comportamento em sala, que demonstrava uma "postura empática e uma escuta sensível". Observa-se que o rigor metódico, essencial para planejar esta experiência, não anula interações para fortificar os laços construídos no decorrer da leitura. Isso ocorre porque, para além da faceta técnica da pesquisa, seu eixo norteador fundamenta-se no diálogo, na escuta das respostas e na mediação literária, aspectos que envolvem a interação entre diferentes cosmovisões e formas de se expressar. Desse modo, unir os saberes formais à escuta sensível realça dois momentos que Freire (2024, p. 92) julga essenciais na docência: o ensino formal e a formação ética. A apresentação do mito e das aventuras de Teseu, adaptadas em uma mídia interativa, visando a progressão sistemática da narrativa, não se dissocia do exercício ético, ou seja, de práticas que estimulem o respeito e a gentileza com o aprendiz. Por isso, a resposta do Participante 4, bem alinhada com o discurso anterior do Participante 6, mostra-nos como gestos afetivos, intermediadores entre o mediador literário e os leitores, potencializam o engajamento da turma.

Consideramos importante analisar esses comentários porque, à primeira vista, aparentam discutir facetas distintas da experiência, isto é, gestos de afeto, função do mito e

heroísmo. Na verdade, o que percebemos é a contínua articulação desses domínios de análise, que revelam tanto a mobilização dos saberes dos leitores quanto a contínua aproximação entre os elementos míticos e a realidade. A mitologia não se resume mais a nomes esparsos de personagens, mas é compreendida como uma forma de fabulação ancestral, cuja essência incentiva o leitor a decifrá-la; entre seus elementos, o herói manifesta gestos de benevolência, de violência e de transformação, mas, sobretudo, são atos reconhecíveis e atuais dado o caráter cíclico dessas narrativas; a mediação literária potencializa o acesso dos leitores ao texto e legitima formas de interação que incentivam o questionamento, o respeito e a ressignificação dos conflitos da mitologia pela consciência leitora. Portanto, temos um processo de fruição literária contextualizado, capaz de aproximar as façanhas heroicas da realidade mundana. Observemos, para exemplificar isso, o comentário abaixo:

> *Geralmente todo feito que o homem faz é o lado do heroísmo porque... o camarada diz ele fez tudo isso mas morreu... aí o fim de tudo é a morte mas ele deixou algo na história porque se você não tiver atitude naquilo que você faz na sua vida jamais você vai se transformar em herói (...) o cara só é prestado homenagem a ele quando ele morre* (P5).

A análise do Participante 5 não visa avaliar a moralidade de Teseu, conquanto seja uma discussão pertinente tendo em vista suas últimas façanhas. Consoante o comentário exposto, existe uma correlação entre os atos heroicos e os atos humanos, pois ambos transmitem determinado legado para a história. De imediato, devemos ampliar a noção de legado discutida por Vernant (2006), afinal, não se trata de avaliar a historicidade do herói devido às cidades fundadas, aos monumentos construídos ou aos cultos heroicos. Na verdade, as ações das pessoas, em essência, transmitem o significado do heroísmo porque tendem a persistir no tempo e, por isso, deixam algo para as próximas gerações, legados não restritos ao mundo material, mas que englobam ações e formas de persistência. Pode-se problematizar essa ideia pela sua nítida idealização do homem; todavia, cremos que o significado transmitido pelo leitor, na verdade, revela a possibilidade de analisar como nossas ações afetam o mundo, considerando, acima de tudo, as pequenas interações cotidianas. Novamente, o herói é deslocado de uma dimensão excepcional para encontrar sua força no plano da experiência comum. Nessa esteira, é possível também ressignificar a figura dos opositores e os embates do herói, como sugere a resposta do Participante 6, que diz:

> *Ele deixou um legado porque nós somos passivos de erros... acertamos mas somos passivos de erros e: ele deixou como um ato heroico é: uma cidade que ele livrou né... houve batalhas... ele conhecido como filho do rei ele tinha que demonstrar bravura... então ele venceu várias guerras* (P6).

Temos a valorização das vitórias bélicas do guerreiro ateniense, vistas como atos heroicos. O legado é mencionado mais uma vez pelo leitor, mas não acentua necessariamente grandeza, tendo em vista a possibilidade dos erros cometidos. De imediato, podemos aprofundar a perspectiva das batalhas mencionadas, porquanto induzem a reflexão de que, se Teseu é caracterizado pelo conflito, por certo existem oponentes formidáveis, isto é, forças opositoras cujo intuito é testar as habilidades do herói. Ao perguntarmos sobre as forças opositoras presentes no mito, o Participante 4 respondeu: "*Principalmente ele venceu um oponente imponente né ((riu))*" (P4). Embora não tenha deixado claro, o leitor estava se referindo ao Minotauro, fato confirmado quando questionamos a identidade do oponente mencionado. A natureza imponente do monstro pode ser interpretada devido a sua força descomunal, aliada à aparência bestial, capaz de aterrorizar suas vítimas. Simbolicamente, temos também a compreensão de Brandão (2015b, p. 171) ao afirmar que o Minotauro representa uma "[...] luta contra sua própria falta essencial, contra a tentação perversa que o habita secretamente". Teseu, então, luta contra uma manifestação do perigo de ser dominado pela perversidade, esta escondida nas profundidades do ser. Tal compreensão justifica a importância do monstro, bem como o motivo de sua derrota ser indispensável para o guerreiro ateniense: apenas derrotando as tentações internas, Teseu é capaz de reivindicar o título de rei de Atenas. Nesse raciocínio, o Minotauro, de fato, é um oponente formidável; contudo, isso não anula o paradigma dualista subjacente ao conflito, em outras palavras, existe Teseu, representante do heroísmo, e o Minotauro, opositor, que deve ser morto.

Reforçamos esse dualismo porque, nesta etapa da discussão, observou-se uma mudança de perspectiva na relação herói e opositor. Até o momento, os leitores conseguiam estabelecer uma divisão clara entre os atos heroicos de Teseu — ainda que dúbios — e as investidas de seus inimigos; contudo, quando o Participante 6 mencionou a imponência do Minotauro, bem como sua identidade atrelada ao papel de oponente do herói, os outros leitores permaneceram em silêncio. Foi perceptível que tal silêncio não significava um "não saber" dos participantes, mas se assemelhava a um gesto de reflexão suscitado pelo comentário do Participante 4. Semelhante às ambiguidades da leitura, discutidas por Bajour (2012), esse momento de dúvida silenciosa trouxe novas considerações sobre a criatura de Creta.

Após o momento de reflexão, o Participante 6 disse o seguinte:

> *Eu vejo aí que ele pagou pelo erro de seus pais... daqueles que o trouxeram ao mundo e: envergonhados dele botaram ele enclausurado né... fora da vista*

> *de todo mundo e: quando a gente trazemos pra nós que depois de adultos perdemos a visão então muitas vezes as pessoas tentam nos esconder do mundo... aí fizeram uma pergunta pra mim se eu não sentia vergonha de perder a visão... aí ele pagou por um erro e como revolta porque a gente sabe que quem tenta entrar na casa da gente sem ser conhecido a gente tenta aniquilar e assim foi ele... ele tava [sic] se defendendo de algo que ele desconhecia* (P6).

O movimento interpretativo do Participante 6 revela uma tentativa de humanização do monstro, cujo princípio basilar sustenta a ideia de sua condição como vítima de Minos e de Pasífae. Nesse ponto, o paradigma dualista herói/opositor se fragiliza, pois a essência do Minotauro não é representar outra provação para Teseu, mas denunciar a bestialidade como resultado de um processo de exclusão social, o que justifica as questões apontadas pelo leitor: o isolamento no labirinto; paralelos com a realidade das pessoas com deficiência visual; o direito de defender sua própria casa. Esses apontamentos englobam tanto as possibilidades interpretativas do mito quanto os saberes oriundos da *práxis* cotidiana, logo, demonstram uma leitura crítica e atualizada do conflito. Lembremos que para Martindale (1993, p. 39) "[...] interpretar um texto é sempre falá-lo de outra forma"[127], sendo assim, a compreensão do Participante 6 não é simples repetição de um suposto sentido tradicional, mas uma atualização coerente com a realidade do público com o qual trabalhamos.

Minos e Pasífae, embora mantenham o estatuto real, assemelham-se aos pais que, por vergonha, tentam esconder o filho do mundo. Nesse sentido, o leitor sugere que a ira do monstro de Creta não resulta de maldade interna. Sua bestialidade[128], na verdade, foi cultivada devido ao isolamento no labirinto, pois ele cresceu visto apenas como o executor dos atenienses, sem qualquer possibilidade de desfrutar formas de existência alternativas. Nesse contexto, restringe-se ao papel de monstro e de prisioneiro, funcionando, no dualismo bem/mau, como personagem ideal para se opor ao heroísmo do guerreiro ateniense.

Tal classificação não parece ser suficiente para os leitores do ICENO, uma vez que a resposta do Participante 6 sugeriu a humanidade do monstro[129]. O Minotauro tem o direito de se defender, assim como qualquer pessoa defenderia sua própria casa. O mito, então, espelha uma realidade já conhecida: o preconceito contra as pessoas com deficiência, historicamente[130]

---

127 "To interpret a text is always to speak otherwise".

128 A bestialidade do Minotauro e, inclusive, sua inocência, são ressignificadas em outras obras da cultura mundial: *A casa de Astérion*, de Jorge Luis Borges e *Eu, o Minotauro*, de Sylvie Baussier.

129 Do latim *monstrum*, o termo significa algo que foge do comum, uma espécie de presságio ou aviso antinatural. Essa definição é crucial porque mostra que o termo não designa algo inerentemente mau ou perigoso, mas algo/alguém visto como fora do comum pelas pessoas.

130 Canejo (2018, pp. 36-37) desenvolve essa percepção ao dissertar que a escola, por muito tempo, favoreceu a educação para grupos elitizados, estabelecendo, com isso, a ideia de que existem alunos normais (padrão) e alunos

marginalizadas em diferentes contextos sociais, percepção acentuada pelo Participante 4, quando ele diz:

> *Professor aqui olhe... ele não é o Minotauro não mas eu conheço uma pessoa que ele traz uma semelhança de uma pessoa que foi criada assim e:... traz tipo um sentimento de revolta no coração por causa da rejeição... é uma coisa que não pode haver nos nossos corações... principalmente dos pais* (P4).

O Participante 4 mobiliza saberes da vida cotidiana ao relacionar o Minotauro a alguém de seu convívio. Tendo em vista sua compreensão, existe uma semelhança no desenvolvimento gradativo entre a rejeição e a ira, o que pode ser estimulado, aliás, pelos próprios progenitores. Observa-se que, embora os participantes reconheçam a culpa de Minos e de Pasífae para modelar a ira do Minotauro, a interpretação ultrapassa critérios decodificadores dos personagens do mito, uma vez que seus elementos estão sendo problematizados em paralelo com preconceitos da vida real. Reconhecemos, considerando tal movimento, um processo humanizador proporcionado pela leitura (Candido, 2012), que não se corporifica somente na figura dos participantes. Na verdade, constrói-se mediante a paulatina experiência de fruição literária. Isso justifica porque o contato com os feitos de Teseu, além de permitir reflexões sobre a importância e as oscilações do heroísmo, também confronta papéis historicamente construídos, e revela a complexidade daqueles que, no decorrer do tempo, foram classificados como monstros. Logo, o mito não está somente transmitindo uma herança mitológica, mas convidando os leitores para atualizarem seus mitologemas.

Aliás, o processo de atualização dos elementos do mito revela a própria condição paradoxal da literatura enquanto diálogo. Por exemplo, Martindale (1993) discute essa questão quando sugere o potencial formativo dos textos, evidenciando tanto um processo de apropriação por parte do leitor quanto uma aceitação da historicidade da obra (Martindale, 1993, pp. 104-106). Sendo assim, o comentário do Participante 4, ao reconhecer a semelhança de um conhecido seu com o Minotauro, demonstra um grau de confiança no saber construído pela leitura do mito, o que acentua a capacidade da narrativa para traduzir o eu (mundo do leitor) em conjunto com o diferente (elementos do mito). Temos, com base no exposto, uma situação paradoxal, pois interpretar é exercer sua individualidade e, simultaneamente, reconhecer o outro. Tal relação se torna formativa porque revela a ambiguidade estrutural da mitologia, de forma que o participante, durante o processo de reconhecimento dos valores contextuais da

anormais. Isso se torna mais evidente, segundo a autora, no histórico da educação para pessoas com deficiência, que se organizou, ao longo do tempo, como atendimento assistencialista/terapêutico em instituições específicas.

narrativa heroica, seja capaz de redimir as palavras lidas e ser redimido pela obra (Martindale, 1993), denotando sua historicidade e, consequentemente, sua validade na contemporaneidade. Trata-se de um ato de confiança, mas coerente com uma postura crítica que, sensibilizada pela narrativa e por formas de existência alternativas, busca encontrar paralelos significativos a fim de compreender a história.

Tais reflexões são pertinentes porque, em suma, a experiência literária desenvolvida por nós se baseou na importância de planejar formas de acessibilidade à literatura, permitindo o diálogo contínuo sobre o mito de Teseu. Não se trata de transmitir o sentido de tal prática como ato messiânico, uma vez que nossa postura preza pela simples possibilidade de desfrutar os mitos. No entanto, percebe-se que, embora se trate de um objetivo sucinto, os leitores foram capazes de trazer reflexões cruciais sobre o processo de exclusão, algo que, na compreensão deles, estava implícito no conflito entre Teseu e o Minotauro. Momentaneamente, o mito heroico, protagonizado pelo herói ateniense, é ressignificado em prol da criatura mais famosa da mitologia de Teseu. Nesse sentido, a narrativa mitológica, além de instigar o encantamento devido aos elementos fantásticos, possibilita o olhar crítico dos leitores devido ao confronto entre elementos da tradição mítica, isto é, herói e opositor, que apenas ganham sentido efetivo quando analisados à luz de vozes leitoras corporificadas em uma dada realidade. Esse movimento interpretativo traduz um processo de formação por parte dos leitores, processo não restrito a saberes curriculares, mas que exercita a consciência dos participantes para a complexidade da vida.

De fato, a complexidade do mito não se limita ao movimento interpretativo, pois o labirinto de Dédalo, conforme as discussões realizadas em sala, pode ser superado. Para esclarecer isso, observemos a seguinte fala do Participante 5:

> *Então o labirinto é o mesmo que as dificuldades da vida (...) na minha jornada final eu estou perdendo a visão porque eu desde o dia que nasci eu estava condenado a uma cegueira... por isso que eu digo minha vida é um labirinto mas eu nunca desisto... minha esposa diz ou você é teimoso demais ou você é doido... eu digo pode me incluir entre os doidos* (P5).

A interpretação sobre as dificuldades da vida, segundo o Participante 5, articula-se à tragicidade da existência. De acordo com o raciocínio exposto, o leitor expressa a sensação de que a cegueira já estava predestinada, perspectiva dura e, ao mesmo tempo, reveladora de sua cosmovisão: apesar das dificuldades, ele escolheu não desistir. Decerto não se deve generalizar a compreensão desse leitor, nem romantizar seu sofrimento; contudo, do ponto de vista analítico, observa-se que a leitura do mito se converte em posicionamento existencial, na

medida em que o sujeito mobiliza a narrativa para significar a própria existência. Nesse raciocínio, conforme Jauss (1994, pp. 22-23), a literatura, ao libertar o leitor da *práxis* cotidiana, possibilita novas percepções sobre o mundo. Dito isso, o labirinto mítico, originalmente símbolo do aprisionamento do Minotauro, é ressignificado como metáfora para as próprias dificuldades da vida. Nesse caso, fica nítido o grau de apropriação do leitor sobre tal elemento da história, que não se reduz a uma noção fictícia e passa a operar como categoria interpretativa da realidade. Com isso, o sentido ultrapassa os limites do texto, indicando como a experiência de leitura do mito permite uma compreensão ontológica e atitudinal diante da vida.

Afirmou-se anteriormente que os leitores foram capazes de mudar a perspectiva sobre a relação herói e opositor. Trata-se, por certo, de um dualismo clássico, mas quando discutimos a condição marginalizada do Minotauro, o heroísmo retornou ao cerne do debate, com duas considerações representativas da compreensão da turma. Em primeiro lugar, o Participante 5 comentou: "*O herói é aquele que nos dá o conforto o consolo de você partir pra luta... esse é o herói... porque o herói não é a valentia nem você usar da violência não... o herói procura fazer as coisas pelos exemplos das pessoas porque com a violência nada é feito*" (P5). Em segundo lugar, o Participante 4 disse o seguinte:

> *O herói não é somente aquele que mostra força ou então... como se diz... mas porque você é uma pessoa que entende os outros... é capaz de plantar coisas boas... saber se conectar com as pessoas (...) eu acho importante que o herói tenha fraqueza porque... ele sempre precisa de alguém* (P4).

As respostas finais sumarizaram o conceito de heroísmo para os leitores do ICENO. Nota-se que o Participante 4 utiliza a expressão "saber se conectar com as pessoas" e o Participante 5 diz "é aquele que nos dá o conforto". Tais compreensões, à primeira vista, aparentam retomar as percepções iniciais a respeito do heroísmo. O que explica isso? Os leitores agora conheciam a natureza trágica de Teseu e compreendiam a ambiguidade das vivências heroicas, mas, ainda assim, preferiam associar o herói ao conforto e ao altruísmo. É plausível relembrar que, na compreensão de Rank (2015), o herói surge nas sociedades como modelo de identificação para os povos. Isto significa que, no fim, o heroísmo manifesta aquilo que as pessoas desejam ou, ao menos, aquilo que as pessoas acreditam como elementos característicos do heroísmo. Articulando tal raciocínio ao contexto da turma do ICENO, lembremos, os leitores construíram coletivamente a ideia do Minotauro como fruto de um processo de exclusão. Nesse contexto, o herói por excelência será aquele capaz de se conectar com a criatura, superando a marginalização. Novamente, tais considerações denotam o caráter benevolente do herói, no

entanto, trata-se de um heroísmo construído à medida que decorria a leitura, ou seja, contextualizado e coerente com uma perspectiva fundamental do arquétipo: ser o patrono das coisas que mudam (Campbell, 2007, p. 236). Nesse sentido, “saber se conectar” evidencia que a leitura do mito, além de atualizada para o contexto sociocultural dos leitores, projeta valores pessoais sobre o caráter do herói, o que denota sua eterna mutabilidade, não apenas nas histórias em que é protagonista, mas na crença daqueles que acreditam em seus atos. Percebemos então como tais sentidos são dinâmicos, pois são significados a depender das vozes leitoras.

Se compreendemos a noção de que Teseu, então, deve representar uma forma de heroísmo que saiba se conectar com seus opositores, a própria relação com o Minotauro sofre transformações significativas. Neste momento, dada a infinidade de variações dos mitos, propomos a seguinte questão: sendo o novelo de lã um símbolo do renascimento (Araújo; Chaves; Ribeiro, 2013) porque guia o neófito (Teseu) para fora do labirinto, não seria possível imaginar uma variação do mito em que o Minotauro também possa seguir o fio de Ariadne? Renegando a exclusão e a condição de monstro de Creta, não poderíamos imaginar formas para o Minotauro peregrinar pelo labirinto, à semelhança de Teseu, e vivenciar seu próprio renascimento? Tratam-se de questionamentos cujas respostas não almejamos encontrar no momento, mas são úteis para problematizar ainda mais a relação entre o herói e o opositor, principalmente considerando suas implicações na vida real. Se Teseu ainda executa o monstro de Creta, a compreensão dos participantes, ao problematizar a oposição entre herói e opositor, também critica a própria estrutura da sociedade que, por razões variadas, perpetua formas de violência contra as pessoas com deficiência. Essa linha interpretativa é coerente com o pensamento de Kothe (2009) quando o autor afirma que o estudo do herói permite a compreensão das estruturas dominantes da sociedade (Kothe, 2000, p. 89). Nesse caso, mesmo valorizando os preceitos clássicos, a leitura do mito de Teseu ocorreu por intermédio de uma prática literária contextualizada, de forma que os leitores foram estimulados a ressignificar os acontecimentos da narrativa. O herói ateniense matou o monstro, mas, sob a ótica dos participantes, tal fato revelou a complexidade da criatura, excluída por ser diferente. Com isso, o conflito mais famoso do mito possibilitou o questionamento sobre o papel destinado àqueles que, socialmente, são elevados ao estatuto de “herói” e àqueles que, historicamente, são confinados a um labirinto da solidão, isto é, um limbo social, o que confirma a atualidade do mito de Teseu na contemporaneidade.

Com as respostas dos participantes apresentadas, cabe sumarizar como os conhecimentos foram mobilizados e ressignificados ao longo dos encontros. Esse processo permitirá nossa avaliação final sobre como a recepção do mito de Teseu contribuiu para a

formação dos leitores do ICENO. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com a descrição dos saberes sondados durante as entrevistas e as respectivas ampliações percebidas:

Quadro 1 - Conhecimentos mobilizados durante a leitura do mito de Teseu.

CONHECIMENTOS	PERCEPÇÃO INICIAL	PERCEPÇÃO FINAL
Compreensão sobre o heroísmo	O herói é benevolente. Ele deve fazer o impossível para cumprir sua missão. Além disso, oferece auxílio físico e psicológico para as pessoas.	O herói ainda é benevolente, mas igualmente capaz de cometer atos injustos ou violentos. Isso, todavia, não afeta sua natureza heroica. O heroísmo deixa um legado no mundo, então, para os participantes, podemos aprender com os feitos desse arquétipo. Percebemos que, no decorrer da leitura, os participantes preferem acreditar em uma forma de heroísmo altruísta e sem violência. Essa noção, contudo, está contextualizada pela leitura do mito, pois Teseu não deve apenas punir, mas saber se conectar com todo aquele que tem algum direito negado.
Compreensão sobre os mitos	Saber restrito a poucos nomes: Orfeu, Eurídice e alguns deuses. Lembranças antigas de adaptações da mitologia greco-romana no Sítio do Picapau Amarelo.	Compreensão sobre figuras lendárias: Teseu. Medéia, Egeu, Piteu, Etra, Minos, os malfeitores, o Minotauro, Pirítoo, entre outros. Os mitos são formado por enigmas e pertencem à ancestralidade humana. Possuem teor lúdico, além disso, relatam dilemas sobre a vida, o que exige um esforço por parte dos leitores para compreender seus sentidos.
	É um saber importante para o crescimento pessoal, que deve	Continua sendo um saber importante, mas agora percebido

Compreensão sobre a literatura e as vivências literárias	ser buscado. As experiências literárias dos participantes, contudo, são pontuais, geralmente de teor acadêmico (para os universitários). Alguns utilizam o *Youtube* ou outras ferramentas assistivas. Nunca participaram de experiências contínuas de leitura literária. Gostam de música para enriquecer a leitura do audiolivro. Os participantes relataram dificuldades com títulos e nomes.	por meio da prática da leitura coletiva do mito, auxiliada por objetos e efeitos sonoros. Os participantes foram estimulados a relacionar sentidos e saberes cotidianos para significar os acontecimentos da história. Dessa forma, ler é uma atividade gestual e dialética. A dificuldade com nomes permanece, mas foi reduzida com a recapitulação dos acontecimentos no decorrer da leitura. Durante as discussões, construíram a ideia de que o Minotauro é excluído da sociedade por ser diferente, estabelecendo um paralelo com as pessoas com deficiência.
Compreensão sobre a atuação do mediador literário	Percebemos timidez e pouco entendimento por parte do grupo sobre a pesquisa. Isso é justificável porque foi a primeira experiência dos participantes em um projeto literário.	Os participantes demonstraram familiaridade com nossa presença, bem como elogiaram a postura empática e a escuta sensível. Um participante relatou que, inicialmente, não sentiu interesse em participar da pesquisa; mas, dado o andamento da leitura e a mediação realizada, gostou da experiência. Por fim, todos pediram para trazer outras histórias da mitologia.

Fonte: autoria do pesquisador (2026).

O quadro acima exemplifica diferentes conhecimentos mobilizados durante a experiência, os quais podem ser divididos em compreensões relativas aos temas mitológicos, à literatura e a aspectos atitudinais. Percebe-se a ampliação das ideias referentes ao heroísmo, associado ao legado e à benevolência, sem desconsiderar as imprudências do herói; os mitos

compõem a ancestralidade humana, mostrando formas de pertencimento no mundo e pistas a respeito dos dilemas da vida; a experiência literária pode ser incentivada com a ajuda de mediadores, responsáveis por apresentar temas e, consequentemente, facilitar o acesso a universos culturais distintos. No geral, tais apontamentos auxiliam nossa análise e mostram que, de fato, houve uma ampliação do horizonte de expectativas da turma (Bordini; Aguiar, 1988), estimulando, com isso, novos interesses pelo universo das letras. Ainda assim, tais considerações, conquanto importantes, devem ser avaliadas de forma orgânica, isto é, atreladas à *práxis* educativa desta pesquisa. Esse processo viabiliza reflexões finais sobre a importância da mitologia heroica de Teseu na educação inclusiva de literatura

A experiência exigiu um movimento constante de pensar e de repensar nossa prática didática. Além do estudo e dos aprofundamentos necessários para compreender a jornada de Teseu, foi preciso sondar formas de tornar suas façanhas acessíveis aos leitores do ICENO. Os elementos fantásticos, as batalhas e os momentos de tensão do mito foram pensados como experiências multissensoriais, aliadas à nossa orientação em sala de aula. Isso mostra que, com preparo e com criatividade, é possível elaborar formas de fruição literária acessíveis, tendo em vista as singularidades dos leitores. O aperfeiçoamento do mediador, consequentemente, contribuiu com outra particularidade da pesquisa: a possibilidade de tornar o mito de Teseu um espaço de inclusão. Se, no início, os leitores demonstravam timidez diante de nossa presença, o desenrolar da leitura, aliado à percepção de que buscávamos estabelecer essa "ponte" entre a mitologia e a realidade do ICENO, ressignificou o convívio. Isso está ligado ao que Petit (2008) discorre sobre o poder da literatura de permitir o acesso a novos círculos sociais. De certa forma, cremos que foi possível proporcionar o acesso à mitologia de Teseu como aberto a sentidos e a interpretações variadas. O mito tornou-se, simultaneamente, acessível e efetivo para discutir os acontecimentos narrados e engajar diferentes sujeitos no ato de leitura. Nesse espaço, os leitores ganharam confiança para projetar valores e percepções, externalizando a subjetividade e construindo coletivamente os sentidos, o que justifica a familiaridade e o apreço pela nossa presença que, não sendo redentora, apenas estimulou o diálogo e a troca de experiências.

Salientamos a noção de heroísmo como eixo condutor da experiência porque, para além das interpretações, Teseu, herói ateniense, conduziu a ação majoritária da história e, por isso, mostrou-nos a dubiedade de suas ações. A ambiguidade moral, compreendida e explicada pelos participantes, não afetou a percepção geral da turma: o herói deve ser altruísta e, como disse o Participante 4, precisa "saber se conectar com as pessoas". A conexão, de fato, reforça o heroísmo como gesto de abertura ao outro, o que explica a interpretação dos leitores sobre o Minotauro. Pela nossa análise, as referidas interpretações não são simples decodificações da

história; na verdade, ultrapassam a esfera do mito e se entrelaçam com os saberes dos participantes, formando um conhecimento que une afeto, vivências pessoais e criticidade.

Os leitores do ICENO acreditam em formas de heroísmo que tendem a unir os sujeitos, em vez de separá-los. Isso se torna especialmente significativo no contexto da educação inclusiva que, além de imprescindível para uma sociedade justa, incentiva-nos a pensar como o conhecimento pode alcançar novos sujeitos leitores. Por exemplo, ao considerarmos o mito, Teseu demonstra persistência e evidencia que adversidades podem ser enfrentadas. Nesse caso, o herói não é um ser superior, pois o heroísmo, em essência, manifesta-se nas pequenas atitudes, nos gestos de coragem e de empatia. O Minotauro, à luz dessa interpretação, não precisa ter seus direitos[131] negados, e o labirinto, antes caracterizado como prisão do monstro, torna-se espaço de superação e de transformação pessoal. O que isso significa considerando nossa experiência no Instituto dos Cegos de Campina Grande? Buscamos permitir a acessibilidade para um mito greco-romano, mas os desdobramentos da leitura abrangem desde o planejamento do audiolivro até a recepção dos participantes, resultando em discussões sobre coragem, preconceito social e estratégias de fruição literária. Portanto, o mito não apenas confirma sua atualidade, mas também se adapta às projeções interpretativas dos participantes do ICENO e ao nosso sucinto desejo de trazer o encantamento da mitologia greco-romana para realidades, historicamente, marcadas pela traição do ser (Freire, 2024). Nesse caso, a educação literária verdadeiramente formativa não se traduz como simples transmissão da Antiguidade, mas se constrói por intermédio de práticas que incentivem a expressão de formas de fabulação. De fato, tal empreitada não pode desconsiderar que nossa sociedade estimula a formação de cânones ou de culturas que, por falta de acessibilidade, restringem-se a uma parcela da população, daí a responsabilidade ética para construir políticas públicas com foco na superação de desigualdades sociais.

Considerando o exposto, reforçamos o teor formativo da experiência, cujo percurso sensibilizou a compreensão dos participantes sobre a mitologia, o heroísmo e a interação. É evidente que tal resultado está associado ao potencial imaginativo proporcionado pelo mito, juntamente com as adaptações realizadas por nós no decorrer da leitura. Sendo assim, reafirmamos a relevância do mito de Teseu para se pensar os desafios da educação inclusiva da literatura porque, de imediato, ele problematiza os saberes do mediador literário para que este

131 O Minotauro simbolizou todo aquele que vive escondido ou excluído, sendo, por isso, aquele que tem seus direitos negados. Lembramos, pois, da observação de Freire (2024, pp. 74-75) sobre a necessidade de proporcionar formas de interação que estimulem a convivência com todo aquele que vive em realidades marcadas pela traição do ser. Para cumprir esse objetivo, o futuro não pode visto como algo dado ou imutável, afinal, ele é formado por nossas escolhas diárias.

pense e repense em estratégias de adaptação. Nesse sentido, é possível ampliar nossas fundamentações teóricas, o que não significa necessariamente sobrecarga, mas nos desafia para sondar alternativas de acesso ao saber. Feita a adaptação, o mito instigou vivências significativas sobre o fantástico e a realidade, domínios interligados graças à participação ativa dos leitores. Essa faceta justifica novamente o valor da leitura do mito, pois, tornando-se acessível, a discussão demonstra que o conhecimento literário apenas cumpre sua função social quando verdadeiramente alcança as pessoas. Isso não significa, por certo, que toda experiência literária será bem sucedida; todavia, acentua a importância do processo de humanização que, no contexto da literatura, pode ser estimulado de forma processual tendo como base o diálogo e o acesso a formas de fabulação. Portanto, a leitura do mito recapitulou a importância da acessibilidade ao conhecimento, mas também reforçou que acessibilidade não é conceder algo a alguém, pois o processo exige o reconhecimento e a defesa da humanidade dos nossos leitores. Não fizemos favores a eles, apenas exercitamos o compromisso ético de estimular o acesso ao saber e à fruição literária, permitindo discussões pertinentes e, sobretudo, humanas.

A narrativa mitológica conta-nos que Teseu matou o Minotauro e libertou os atenienses. Considerando a interpretação dos leitores com os quais trabalhamos, propomos como reflexão a possibilidade de existir uma variação do mito, ainda não registrada, na qual Teseu deveria resgatar o Minotauro do labirinto. Brandão (2015a, p. 25) afirma que as variantes representam o pulmão da mitologia, sendo assim, tal variação é plausível. Reafirmamos: as interpretações coletadas só foram possíveis porque leitores com deficiência visual, sujeitos do século XXI, reconheceram a leitura como processo dialético, bem como sugeriram que incontáveis Minotauros, todos os dias, estão sendo encarcerados no labirinto[132]. Isso revela um paulatino processo de apropriação e de ressignificação das estruturas simbólicas do mito, adaptando-as para uma cosmovisão crítica acerca da marginalização social.

No contexto da turma, o horizonte de expectativas, sondado no início da experiência, foi ampliado com descobertas relacionadas à natureza heroica, ao processo de exclusão social e à coragem para superar as dificuldades da vida.

132 Discutimos a sacralidade do labirinto como espaço para o renascimento do sujeito leitor, perspectiva associada à fruição literária: o direito de ler e de vagar pelas veredas da ficção. Todavia, é interessante como os leitores do ICENO ressignificaram o labirinto mítico como prisão física e existencial, que tanto aprisiona quanto corrompe os sentimentos do prisioneiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "*O herói não é somente aquele que mostra força ou então... como se diz... mas porque você é uma pessoa que entende os outros... é capaz de plantar coisas boas... saber se conectar com as pessoas*."
>
> **Participante da pesquisa**

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos analisar como a recepção de um mito da Grécia clássica pode contribuir para a formação leitora de pessoas com deficiência visual. Tal processo envolve tanto a postura do mediador literário quanto as ferramentas/estratégias que, em conjunto, possibilitam a acessibilidade à literatura. Reconhecendo, portanto, a pluralidade da educação inclusiva, algumas considerações são necessárias.

Em primeiro lugar, salientamos a importância de sondar estratégias que, cada qual a seu modo, permitam a experimentação sensorial do mito. Desde a etapa de planejamento do audiolivro, identificamos partes da história que poderiam ser enriquecidas sonoramente, perspectiva aliada ao uso de objetos de texturas diferentes. Esses métodos de acessibilidade não se justificam somente por enriquecer a história, mas, acima de tudo, por proporcionar acesso à estímulos sensoriais e a sentimentos diversos.

Em segundo lugar, é importante também reconhecer que a educação literária, em essência, não pode ser reduzida a metodologias infalíveis. De fato, o aperfeiçoamento profissional e o planejamento teórico são imprescindíveis, mas diferentes leitores podem, a depender das circunstâncias, exigir métodos e estratégias distintas, o que incentiva o mediador ou a mediadora literária a constantemente refletir sobre sua *práxis* educativa.

Tendo em vista os pontos supracitados, a mitologia de Teseu culminou em discussões variadas, partindo dos saberes de leitores pouco conscientes acerca da diversidade temática da mitologia greco-romana. Discutimos o teor exemplar dos mitos, que fundamentam experiências humanas, fato comentado pelos próprios participantes ao longo da leitura do audiolivro: discutiram a pertinência do arquétipo heroico dada sua inclinação para a benevolência, o que não anula os vícios cometidos; identificaram paralelos entre os acontecimentos do mito e o mundo cotidiano; pediram pela leitura de novas histórias, demonstrando interesse pelo universo de deuses e heróis.

A participação dos leitores demonstra como os conflitos do mito de Teseu ainda dialogam com a contemporaneidade. Ao narrarem feitos lendários e gestos exemplares, os mitos

comunicam diferentes formas de pertencimento no mundo, exercitando o lado lúdico e, ao mesmo tempo, crítico dos participantes. De fato, o reconhecimento do teor enigmático das narrativas mitológicas, questão discutida durante as aulas, exemplifica a compreensão dos leitores de que existe ancestralidade nessas histórias, mas seus possíveis sentidos precisam ser desvendados, isto é, atualizados por sujeitos historicamente situados. Dito isso, o mito contribuiu para desenvolver o olhar atento dos participantes a respeito da contemporaneidade dos elementos míticos, estimulando a curiosidade e a análise crítica durante a leitura. Esse resultado, além de cumprir o objetivo geral e o primeiro objetivo específico, possibilita que esses participantes, porventura, desenvolvam maior apreço e sensibilidade pelos temas da mitologia grega e pela leitura literária como um todo, espaços ainda fundamentais para compreender dilemas do mundo. Sendo assim, foi possível contribuir com um paulatino processo formativo, cuja essência evidencia como a coragem do herói, as más companhias e a escolhas destrutivas são temáticas que não estão presas a um passado mitológico, pois, tal qual o pensamento grego, representam uma cosmovisão circular, isto é, renascem sob diferentes roupagens culturais.

O desenrolar da experiência mostra que os participantes concretizaram a leitura como um movimento dialético. Isso se justifica porque não almejávamos impor interpretações, mas criar condições para que os leitores, ao longo da leitura, desenvolvessem percepções próprias. Trata-se de um movimento em constante transformação, não restrito a leituras específicas, construído ao longo das vivências leitoras desses sujeitos. Sendo a leitura um ato historicamente vinculado, foi possível identificar as particularidades da mitologia heroica e as expectativas do público leitor do ICENO. Daí resulta nossa compreensão de que ler se assemelha à condição de peregrino pelos labirintos da ficção, porquanto estimula nosso senso de descobrimento. No âmbito desta dissertação, considerar os leitores como peregrinos do labirinto revelou-se significativo devido à dimensão da acessibilidade, fundamental quando buscamos tornar as façanhas de Teseu compreensíveis por meio do som, do tato e do diálogo. Ao planejarmos os encontros, exercitando a subjetividade dos leitores e mediando a leitura pelo uso do diálogo e dos estímulos sensoriais, sentimos que a façanha de Ariadne estava sendo reproduzida em sala de aula. Nessa perspectiva, o novelo de lã potencializa a educação como meio de acessibilidade cultural, pois orienta o mediador a buscar formas de fruição literária que dialoguem com as particularidades dos leitores. Logo, tal compreensão cumpre nosso segundo objetivo específico, uma vez que relaciona a provação de Teseu em Creta com o processo de formação leitora.

Ressaltamos, com isso, a necessidade de pensar em experiências literárias que, além de acessíveis para diferentes públicos, possam ser desenvolvidas de forma a permitir o encanto

pelo texto. Conquanto os encontros para a leitura do mito tenham sido desenvolvidos no decorrer de apenas quatro aulas, cremos que as discussões e as interações analisadas demonstram o potencial da literatura para instigar novas vivências e descobertas. Em meio às responsabilidades do cotidiano, os leitores do ICENO afirmaram que a leitura do mito de Teseu ajudou a "mudar a rotina", uma vez que, tendo como base as aventuras heroicas, foi possível discutir feitos de coragem, de injustiça e de perseverança.

É justamente considerando esse espaço em que o diálogo e o compartilhamento de experiências prevalecem que, no exercício da subjetividade, podemos refletir sobre o potencial leitores. Munidos de diferentes cosmovisões sobre o mundo, eles são capazes de construir sua identidade ao longo da vida e, consequentemente, de encontrar espaços onde seus valores possam ser expressados. Isso reforça o sentido amplo da leitura, pois tanto implica um processo de descobertas quanto viabiliza a interação com novas pessoas e novos grupos.

Entre os exemplos coletados durante a pesquisa, notamos que os participantes desenvolveram apreço pela noção de heroísmo; todavia, tal apreço não se manteve imutável durante a leitura. Embora a identificação com Teseu tenha sido perceptível, os leitores também se identificaram com o Minotauro, estabelecendo, com isso, uma interpretação crítica sobre essa figura: sua ira resulta do processo de exclusão, algo semelhante ao que ocorre, todos os dias, com as pessoas com deficiência. Essa constatação nos obriga a problematizar uma educação literária que se mantém inerte às singularidades do público leitor e, consequentemente, demonstra como o mito de Teseu se torna relevante para pensarmos os desafios da educação inclusiva de literatura, cumprindo nosso terceiro objetivo específico: se não tentamos desenvolver, de forma conjunta, experiências didáticas acessíveis, quantos Minotauros estão sendo criados diariamente? Quantas pessoas se sentem renegadas à condição de prisioneiras do labirinto?

De fato, um projeto dessa natureza precisa da atuação de diferentes esferas da sociedade, e não podemos atribuir tamanha responsabilidade somente ao mediador ou mediadora literária. Ainda assim, acreditamos que uma postura afetuosa, baseada no incentivo e no respeito, pode transformar pequenas interações em sala de aula. Por isso, reforçamos a ideia de que, dada a infinidade de variações dos mitos, é possível existir uma provação heroica em que Teseu, em vez de matar o Minotauro, busque salvá-lo do labirinto. Se construímos a noção do labirinto como estrutura exemplar para o renascimento do sujeito aprendiz, devemos reconhecer também que determinados sujeitos são colocados forçosamente nessa estrutura pelo simples fato de serem diferentes. Portanto, a cosmovisão dos participantes desta pesquisa problematiza nossa *práxis* educativa e confronta nossos saberes sobre o sentido profundo de educar: estamos

realmente educando ou apenas perpetuando metodologias que reforçam o perfil canônico de um único público leitor?

Defendemos uma educação literária crítica que não anula o prazer despretensioso de ler nem a possibilidade de interações sensíveis. Como mediadores literários, não podemos desconsiderar o afeto na relação educador e educando. O gesto de abertura às particularidades do outro não significa pressupor modelos idealizados sobre o ensino. Na verdade, ressalta o compromisso ético existente entre aquele que incentiva o encontro com a literatura e aquele que tem o direito à fabulação e à peregrinação pelos incontáveis caminhos das obras literárias. O processo é longo e, por vezes, desafiador, mas necessário para uma educação literária que possa dialogar com vozes distintas.

Existem limitações metodológicas encontradas nesta pesquisa: trabalhamos com um grupo pequeno, de forma que a leitura do mito foi organizada em poucos encontros para não atrapalhar o planejamento metodológico do professor de Oratória. Tendo em vista o tempo reduzido, o final do mito foi apresentado oralmente. Se, por um lado, os participantes conseguiram compreender a jornada de Teseu em sua totalidade, por outro, as discussões finais poderiam ter sido mais aprofundadas caso tivéssemos um maior número de encontros com os leitores.

Essas limitações e imprevistos, existentes em qualquer pesquisa científica, não anulam os efeitos positivos percebidos em sala de aula: os participantes aprovaram nossa adaptação do mito para audiolivro e interagiram de forma constante durante a leitura coletiva.

No mais, os resultados mostram que a educação literária inclusiva resulta de um processo contínuo de aperfeiçoamento e de experiências práticas, logo, muito ainda deve ser trilhado. Ainda assim, cremos que foi possível contribuir de forma positiva para esse campo tão importante do conhecimento e esperamos, considerando os resultados desta dissertação, que novas pesquisas sejam incentivadas a buscar formas de acessibilidade para os mitos greco-romanos.

Por fim, concluímos que o mito de Teseu permitiu que os leitores do ICENO pudessem apropriar-se criticamente do imaginário heroico, sem desconsiderar o encantamento proporcionado pela mitologia. Além de serem estimulados sensível e simbolicamente, os saberes mobilizados reforçaram paralelos entre o mito e a vida cotidiana, mostrando como os feitos localizados *in illo tempore* ainda fornecem pistas sobre a experiência humana. O pedido por novas histórias e o reconhecimento da postura de afeto empregada por nós demonstram como a formação leitora está ligada a um processo contínuo de vivências literárias, em

consonância com a vida. Existem intermitências nessa jornada, mas também achados preciosos no universo das letras.

Finalizamos esta dissertação com o desejo de que o Minotauro possa, algum dia, sair do labirinto da solidão e seguir o próprio fio em direção à liberdade. Esse sonho necessita da ação coletiva das pessoas e das instituições.

REFERÊNCIAS

ALBERTIM, Alcione Lucena de. **A excelência guerreira do herói clássico**. Orientador: Prof. Dr. Juvino Alves Maia Júnior. 2012. 174f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6241?locale=pt_BR. Acesso em: 20 de fevereiro de 2026.

ARAÚJO, Alberto Filipe; CHAVES, Iduína Mont'Alverne; RIBEIRO, José Augusto. O tema da iniciação no mito de Teseu: um olhar a partir do imaginário educacional. **Revista Cronos**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2209. Acesso em: 2 de março de 2024.

ARISTÓTELES. **Da arte poética**. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Martin Claret, 2019.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BATISTA, Bruno Nunes; ALMEIDA, Fábio Chang de. Considerações teóricas sobre o resgate da mitologia greco-romana no ensino fundamental. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4769. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**, vol. I. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**, vol. III. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de outubro de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem**: Censo Escolar, 2025. Brasília: MEC /INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2025.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2025.

BEZERRA, Fernanda Antônia; RAMOS, Joranaide Alves. A importância do áudio-livro para o deficiente visual no estudo de literatura. In: Festival Literário de Paulo Afonso, 1., 2015, Paulo Afonso. **Anais eletrônicos** [...] Paulo Afonso: FASETE, 2015. p. 74-82. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/internas/conteudo/resumo.php?id=10. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/581714818/Livro-Literatura-e-a-Formacao-Do-Leitor-De-BORDINI-E-AGUIAR. Acesso em: 24 de abril de 2024.

CALDAS, Viviane Moraes de. **A tragédia Hércules no ETA e a formação moral do homem romano**. Orientador: Prof. Dr. Milton Marques Júnior. 2018. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13667?locale=es. Acesso em: 21 de fevereiro de 2026.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: __. (org.). **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193. Disponível em: https://culturaemarxismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf. Acesso em: 24 de março de 2024.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, São Paulo, 2012, p. 81-90. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992. Acesso em: 2 de novembro de 2024.

CANEJO, Elizabeth. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. **Revista Espaço Acadêmico**, Paraná, v. 18, n. 205, p. 35-41, 20 jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43304. Acesso em: 28 de outubro de 2025.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DE OLIVEIRA CAMANDAROBA, Bruna; OLIVEIRA, Patricia. Ensino de língua portuguesa para deficientes visuais: análise bibliográfica do período de 2005 a 2017. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 183–199, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4451. Acesso em: 13 de março de 2024.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: Edições 70, 2019.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução de Rogério Fernandes. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FORTES, Fábio da Silva; MIOTTI, Charlene Martins. CULTURA CLÁSSICA E ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRESENÇA DOS GREGOS E LATINOS NA ESCOLA. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 56, 2014. DOI: 10.22456/2238-8915.44114. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/44114. Acesso em: 25 out. 2025.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014**.**

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl G. (org.). **O homem e seus símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016. p. 133-205.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. Disponível em: https://pdfcoffee.com/iser-w-o-ato-da-leitura-vol-ipdf-pdf-free.html. Acesso em: 11 de março de 2024.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. IN: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: https://ufprbrasileiraluis.files.wordpress.com/2015/02/jauss-arquivo-melhor.pdf. Acesso em: 6 de março de 2024.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de et al (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KOTHE, Flávio R. **O herói**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de et al (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LIMA, José Weslley Barbosa. **A literatura como acontecimento**. Campina Grande: A Birosca do Meroveu, 2022. *E-book*. Disponível em: https://www.professorweslleybarbosa.net/p/a-literatura-como-acontecimento.html. Acesso em: 5 de março de 2024.

MARQUETTI, Flávia Regina. O fio de Ariadne e o touro do Ida. **Revista Eletrônica Antiguidade Clássica**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 32-48, 2011. Disponível em: https://antiguidadeclassica.com.br/website/edicoes/setima_edicao/3.pdf. Acesso em: 2 de novembro de 2025.

MARTINDALE, Charles. Thinking Through Reception. In: MARTINDALE, Charles; THOMAS, Richard (org.). **Classics and the Uses of Reception**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 1-13.

MARTINDALE, Charles. **Redeeming the Text**: Latin Poetry and the Hermeneutics of Reception. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MAZIERO, Maria das Dores Soares. **Mitos gregos na literatura infantil**: que Olimpo é esse? Orientadora: Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/364399. Acesso em: 31 de agosto de 2024.

MENEZES, Nelijane Campos; RIBEIRO, Sérgio Franklin. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. **PontodeAcesso**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 58–72, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3213. Acesso em: 1 de fevereiro de 2024.

MONTENEGRO, Vinícius Ryan de Sousa; CALDAS, Viviane Moraes de. O arquétipo do labirinto no mito de Teseu: uma análise do mitologema para a formação da subjetividade leitora. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, *[S. l.]*, n. 34, p. e72672, 2025. DOI: 10.23925/2176-4174.34.2025e72672. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/72672. Acesso em: 21 dez. 2025.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. Orientadora: Elcie Salzano Masini. 2000. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/pt-br.php. Acesso em: 9 de fevereiro de 2024.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução de Rodrigo Tadeu Gonçalves. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. *E-book*.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PLATÃO. **A República**. Edição digital: Amazon, 2025. *E-book.*

PRETO, Vivian de Oliveira. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. Orientadora: Débora Deliberato. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3ca89cd852c23ef56d8d7e74fdf73745. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

RANK, Otto. **O mito do nascimento do herói**: uma interpretação psicológica dos mitos. Tradução e notas de Constantino Luz de Medeiros. São Paulo: Cienbook, 2015.

REGIS, Maria Claudia A. Santana. **Categorias literárias, programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais**: um olhar transdisciplinar. Orientadora: Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. 2009. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-162239/pt-br.php. Acesso em: 16 de março de 2024.

RODRIGUES, M. N.; SOUZA, A. D. S. de; ALBUQUERQUE, P. B. S. . DO INSTITUTO DOS CEGOS AO INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: um estudo de caso. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, *[S. l.]*, p. 17–25, 2018. Disponível em: https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/43. Acesso em: 20 de junho de 2025.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Marco Antonio Lima da. PERMANÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: POR UM LETRAMENTO MÍTICO NO ENSINO BÁSICO. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, 2024. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83740. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/83740. Acesso em: 12 de novembro de 2025.

SILVA, Glaydson José da; FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFFONI, Renata Senna. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 84, 2020, p. 43-66. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n84-03. Acesso em: 28 de abril de 2026.

SOUTO, Danielle Alves de. Um pouco da história do Instituto. **Instituto dos Cegos CG**, Campina Grande, 3 de setembro de 2008. Disponível em: https://institutodoscegoscg.blogspot.com/2008/09/um-pouco-da-histria-do-instituto.html. Acesso em: 20 de junho de 2025.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecilia Guarnieri. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/PFmyWqmMdq7msBt9DfvnjCp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

STEFANIDOU, Paraskevi (2021) "**Exploring Greek mythology, through the art of painting, music and group play**: a proposal of an education program within context of co-education children with vision deficiencies alongside with the students of the common school, whose eyesight functions regularly," Scientific Educational Journal: Vol. 9: Iss. 3, Article 1. ISSN: 2241-4576. Available at: https://educircle.gr/2019/09/28/exploring-greek-mythology-through-the-art-of-painting-music-and-group-play-a-proposal-of-an-education-program-within-context-of-co-education-children-with-vision-deficiencies-alongside-with-the-stud-2/

STEPHANIDES, Menelaos. **Teseu, Perseu e outros mitos**. Tradução de Janaína R. M. Potzmann. São Paulo: Odysseus, 2004.

TESSMER, Nicole (2015) "**Myth, Ritual, and the Labyrinth of King Minos**," Armstrong Undergraduate Journal of History: Vol. 5: Iss. 1, Article 1. DOI: 10.20429/aujh.2015.050101 Available at: https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/aujh/vol5/iss1/1

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia antiga**. Tradução Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA AS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

ENTREVISTA DE SONDAGEM [133]

Olá, prezado(a) participante! O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada "**Leitores cegos em diálogo com o mito de Teseu: recepção clássica, formação literária e ressignificação**". Abaixo temos algumas perguntas que irão contribuir consideravelmente para o sucesso deste projeto. Todas as perguntas desta entrevista serão lidas pelo pesquisador responsável, bem como as respostas fornecidas serão gravadas com o auxílio de um gravador e anotadas em um caderno pessoal; no entanto, não se preocupe, pois você não será identificado nesta entrevista e apenas o pesquisador responsável terá acesso às informações.

PERFIL DO PARTICIPANTE

Idade:.....

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

Qual o seu nível de escolaridade?

( ) Não alfabetizado
( ) Ensino Fundamental Incompleto
( ) Ensino Fundamental Completo
( ) Ensino Médio Incompleto
( ) Ensino Médio Completo
( ) Ensino Superior Incompleto
( ) Ensino Superior Completo
( ) Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)
( ) Outro: _____

ACESSO À LITERATURA

133 Todas as informações foram lidas/explicadas para os participantes e as respostas foram anotadas pelo pesquisador responsável.

1. Você costuma acessar obras literárias: audiolivros, Braile, leitura por terceiros, tecnologias assistivas (NVDA, JAWS ou VoiceOver)? Se a resposta for sim, a qual/quais obras você já teve acesso?

2. Você possui alguma **rotina** de leitura que envolva audiolivros ou livros em *Braille*? Com que frequência você lê ou escuta literatura?

3. Em sua opinião, o que um audiolivro precisa ter para tornar sua leitura agradável? Em relação aos efeitos sonoros (sonoplastia), acha que são necessários ou não?

4. Você acredita que a quantidade de livros em *Braille* e de audiolivros disponíveis na biblioteca do instituto é suficiente para atender seus gostos? O catálogo é diversificado?

PRÁTICAS LEITORAS

1. Você participou de algum projeto literário? Como foi a experiência?

2. Agora vou ler alguns gêneros literários. Diga "sim" se você gosta, "não" se não gosta, ou "mais ou menos" se tiver dúvida.

Romance?
Conto?
Crônica?
Poesia?
Teatro?
Fábula?
Mitologia?
Ensaio?

Tem algum outro tipo de história ou texto que você gosta e que não está nessa lista?

3. Dentre as histórias que você já consumiu, alguma te agradou mais? Se sim, por quê?

4. Tem algum autor ou autora de que você mais gosta? Qual/quais?

5. Você acredita que a leitura de obras literárias é importante? Por quê?

6. Você conhece algum personagem ou história da mitologia greco-romana?

7. Você conhece algum herói ou heroína? Qual/Quais?

8. Como você define o que é um herói/uma heroína?

9. Considerando sua visão de mundo, saberia dizer quais características são essenciais em um herói/uma heroína?

10. Já escutou algo sobre Teseu e o Minotauro?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA LEITURA DO MITO DE TESEU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Centro de Humanidades – CH
Unidade Acadêmica de Letras – UAL
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE
Mestrando: Vinícius Ryan de Sousa Montenegro
Orientadora: Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas

ROTEIRO – O MITO DE TESEU[134]

Parte 1 – O nascimento e as façanhas de Teseu

Página 1[135]

(Música de abertura) Há muito tempo, havia um rei chamado Egeu, homem que tanto desejava ter um filho capaz de herdar o trono da lendária cidade de Atenas. Sua esposa, porém, não conseguia dar à luz nenhuma criança. Angustiado pelo desejo não realizado, Egeu buscou o Oráculo de Delfos, local onde, segundo as lendas, a pitonisa podia prever o futuro de qualquer mortal. A resposta do oráculo foi a seguinte: "Rei Egeu, não desamarre o odre até chegar à cidade de Atenas" **(alterar som da voz[136])**. O odre é uma espécie de bolsa muito comum no tempo antigo dessa história, cuja função era transportar líquidos variados.

Egeu não entendeu a resposta do Oráculo, por isso, decidiu buscar Medéia, uma grande feiticeira daquele tempo, famosa também por ser adivinha. A mulher se surpreendeu com a chegada de Egeu e, ao escutar o pedido de ajuda do homem, disse que poderia resolver seu problema com magia, apenas se ele aceitasse se casar com ela e a tornasse rainha de Atenas. Sem conter a felicidade, Egeu aceitou o trato. Medéia então deu as seguintes instruções: "Vá para Atenas preparar as celebrações do nosso casamento enquanto eu faço a minha mágica. Para chegar ao seu destino, apenas peço que siga pela estrada de Trezena".

Embora estivesse pensativo sobre a promessa de Medéia, Egeu seguiu o comando da feiticeira. Inclusive, acreditou que seguir pela estrada de Trezena seria proveitoso, pois poderia

---

134Esse roteiro foi elaborado com base na narração de Stephanides (2004), prezando pela fluidez literária e por formas de estímulo sensorial. Cabe destacar, contudo, que não se trata de um método para aplicação em sala de aula, pois o intuito do roteiro, além de orientar a gravação do audiolivro, era guiar a mediação do mito durante a leitura no ICENO.

135Reforçamos a importância da paginação durante a leitura. As páginas tanto ajudam na localização dos episódios do mito quanto organizam a estrutura da história em pequenos capítulos. A divisão é útil para discussões longas, pois os leitores acompanham com clareza os acontecimentos e o mediador pode recapitular determinados fatos com mais facilidade.

136Os efeitos sonoros, primariamente, enriquecem a leitura do audiolivro. No entanto, relembramos que eles devem ser utilizados de forma balanceada, sem comprometer o andamento da história. O mediador ou a mediadora literária pode utilizar os efeitos para contextualizar ou instigar determinadas discussões a depender da história. Por exemplo, alteramos a voz da pitonisa para destacar sua possessão por Apolo, deus da profecia.

visitar o sábio Piteu, rei de Trezena, e se os deuses assim desejassem, talvez Piteu pudesse ajudar Egeu com o misterioso enigma do Oráculo.

Página 2

O sábio Piteu, pela primeira vez, viu-se confrontado por um enigma que não sabia desvendar. Contudo, após muito pensar, revelou com muita satisfação para seu amigo o seguinte fato: "O Oráculo quer dizer que seu futuro filho, caro Egeu, será não apenas seu herdeiro, mas também o maior herói de Atenas, cujo nome se perpetuará pelos séculos!"

O rei de Atenas não pôde conter a animação, o que fez Piteu refletir melhor sobre a situação em que se encontrava. A questão é que Piteu tinha uma filha chamada Etra, noiva de Belerofonte, guerreiro já há muito tempo desaparecido. Lembremos que no período desta história, caro leitor, uma mulher compromissada com o noivado não poderia se casar novamente, sendo assim, Piteu concluiu: "Bom, se minha filha não pode mais aproveitar as alegrias do casamento, ao menos desejo que ela possa ser a mãe do maior herói de Atenas". O rei de Trezena, aproveitando-se da felicidade de Egeu, embriagou o homem com um vinho muito forte, e quando ele já estava zonzo, conduziu-o aos aposentos de Etra.

Egeu acordou na manhã seguinte, perplexo pelo fato de ter dormido ao lado de Etra, contudo, também se mostrava feliz, porque acreditava que a magia de Medéia havia funcionado, e o maior herói de Atenas nasceria em breve. Ainda eufórico, Egeu pegou a mão de Etra e a levou até uma grande rocha **(efeito: rocha sendo levantada)**. Embaixo da rocha, o homem escondeu uma espada e um par de sandálias, enquanto falava: "Quando meu filho completar 16 anos, você lhe dirá que venha me ver. Mas para isso, ele deverá estar usando as sandálias e carregando a espada, grande relíquia de Atenas. Somente assim eu o reconhecerei, e ficarei ainda mais feliz por saber que meu filho teve forças para erguer essa rocha".

A feiticeira Medéia tinha razão sobre uma coisa: Egeu realmente não podia ter filhos. Ora, então como o maior herói de Atenas iria nascer? Ele nasceria não de Etra e Egeu, mas sim de Etra e Poseidon, o deus dos mares, fato que Egeu jamais saberia. Certa noite, Atena, deusa da sabedoria, apareceu para Etra e pediu para que a moça fosse até Esféria, uma pequena região perto de Trezena, onde faria um sacrifício em nome de seus ancestrais **(efeito: ondas batendo na costa)**. Chegando ao local, Etra percebeu que quem a aguardava era Poseidon. O deus a raptou e a levou ao fundo do mar. Nove meses depois, nasceu um menino, filho de Poseidon e, ao mesmo tempo, conhecido como filho de Egeu. A essa criança lendária, foi dado o nome de Teseu.

Página 3[137]

137 É importante recapitular os acontecimentos do mito e os nomes de personagens para garantir que os leitores estejam acompanhando bem a leitura.

Desde pequeno, Teseu mostrava ser um garoto extremamente habilidoso, com notáveis força e coragem. Contam as histórias que, certo dia, após a chegada de Hércules à Trezena, outro grande herói, o guerreiro deixou sobre um assento a grandiosa pele do Leão de Nemeia **(casaco ou manto[138]para simular a pele do leão)**. Esse artefato foi conquistado por Hércules ao enfrentar uma fera perigosíssima. Todas as crianças ficaram assustadas com a relíquia do Leão de Nemeia, exceto Teseu, que pegou um machado e avançou para enfrentar a fera já derrotada. O menino tinha apenas sete anos, o que impressionava a todos os cidadãos, pois desde novo aparentava ser muito corajoso.

Até os 16 anos de idade, Teseu foi orientado pelo avô, Piteu, e aprendeu sobre diversas disciplinas: as artes, as ciências e o combate. Sabendo da capacidade do filho para superar qualquer perigo, Etra, sua mãe, levou o jovem herói até a rocha onde jaziam as sandálias e a espada de Egeu. Ela, então, diz para o filho: "Meu querido filho, você deve levantar essa rocha e apanhar as relíquias que abaixo dela se escondem. Feito isso, viaje para a cidade de Atenas, onde reina Egeu, seu pai. Ele apenas reconhecerá sua origem caso você se apresente portando os equipamentos que indiquei". **(Efeito: rocha sendo levantada)**. Sem dificuldade alguma, Teseu pegou o par de sandálias e a espada. Apesar de ser talentoso, ele não conseguia esconder a timidez que cintilava em seus olhos ao observar a mãe orgulhosa.

Página 4

Aproximando-se a hora da separação, Piteu e Etra aconselharam o jovem guerreiro a viajar para Atenas de navio, pois incontáveis perigos assolavam as estradas, bandidos e ladrões que tiravam a vida de qualquer pessoa. Teseu, entretanto, afirmou com bravura: "Se realmente existem malfeitores no caminho até Atenas, devo enfrentá-los!". O garoto então partiu em direção ao seu objetivo e, ainda na cidade vizinha, encontrou o primeiro obstáculo: Perifetes, homem gigantesco que portava uma perigosa clava, arma volumosa em um dos lados **(utilizar clava de brinquedo)**. Perifetes matava todos que cruzassem seu caminho. Teseu, contudo, era mais veloz do que o assassino. Desviou com facilidade do ataque, e pegando a própria arma do inimigo num gesto ousado, desferiu um golpe contra a cabeça de Perifetes, o que matou o bandido. Teseu prosseguiu até Atenas, agora em posse de uma clava.

O segundo perigo encontrado por Teseu foi Sines, assassino malicioso que prendia cada um dos pés de suas vítimas no tronco de dois pinheiros. Após isso, com a força descomunal, puxava os pinheiros e os soltava, fazendo com que suas vítimas, ao serem lançadas para o céu, fossem partidas ao meio. Sines, entretanto, não foi capaz de prever a astúcia de Teseu. O jovem herói, aproveitando-se da distração do inimigo, prendeu-o aos pinheiros com a ajuda de uma corda, puxou os troncos e fez Sines ser arremessado, o que ocasionou a punição do homem que por tanto tempo causou a morte trágica de diversas pessoas.

Ao chegar no povoado de Crômion, Teseu soube que um javali horrendo estava destruindo as plantações da região, o que comprometia a renda e a alimentação das pessoas. O javali é uma criatura peluda de quatro patas, com um nariz meio achatado, e de sua boca saem

138 Os mediadores podem ser criativos com os estímulos sensoriais. Dependendo do objeto, apenas pedimos para que os leitores possam tateá-lo livremente e identificar suas texturas.

duas presas afiadas **(efeito: barulho de javali + boneco de javali)**. “É uma criatura abominável!”, disse um dos habitantes “Ninguém é capaz de vencê-la!”. “Não se preocupe”, falou Teseu, “Eu a matarei. Todos ficaram chocados ao avistarem o herói, na manhã seguinte, carregando o corpo morto da criatura. Teseu foi agraciado pela população de Crômion, mas sem tempo a perder, o herói prosseguiu para Atenas.

Teseu chegou a um perigoso e estreito desfiladeiro, região responsável por matar todo aquele que pisasse em falso na trilha. Esse percurso era conhecido como “Rochas Cirônicas”, porque lá vivia outro malfeitor chamado Círon. Ele matava suas vítimas da seguinte forma: pedia para que lavassem seus pés na extremidade do desfiladeiro e, após a tarefa humilhante, chutava as pessoas, que despencavam para o mar, onde eram devoradas por uma imensa criatura. Ao ver outra vítima em potencial, Círon pediu para Teseu lavar seus pés como pagamento de passagem pela trilha. Teseu aceitou o trato, no entanto, como já previa a atitude do malfeitor, segurou sua perna e o arremessou desfiladeiro abaixo. Círon sofreu o mesmo destino terrível de suas vítimas.

Perto de Elêusis, o herói encontrou Cércion, supostamente um guerreiro invencível, que menosprezou o tamanho de Teseu: “Será que nunca encontrarei um oponente digno?” falou o assassino. Teseu provocou o vilão e a luta se iniciou com extrema violência. Nosso herói, porém, provou sua superioridade com um golpe que matou Cércion.

Já perto de Atenas, Teseu encontrou o último malfeitor que o separava do destino almejado: Procusto. Ao lado do vilão, encontrava-se uma cama ensanguentada. “Vamos, nobre viajante!”, disse Procusto, “Deite-se nessa cama e descanse. Você certamente vem de uma longa viagem”. O herói sabia qual era o objetivo de Procusto. Ele era conhecido por fazer com que suas vítimas deitassem na cama. Caso elas fossem grandes, cortava seus corpos, caso fossem pequenas, esticava seus membros. Teseu agarrou Procusto e o colocou na cama, onde cortou os membros do gigante, fazendo-o pagar pelos incontáveis assassinatos. Essa foi a última proeza de Teseu até chegar à cidade de Atenas.

Página 5

Quando andava pela Via Sagrada, trilha que levava às partes mais sagradas da cidade, Teseu foi recebido pelos fitálidas, homens bondosos muito conhecidos pela hospitalidade. Eles acolheram Teseu e o questionaram de onde vinha. “De Trezena”, respondeu o herói. Todos ficaram chocados com a resposta, pois o caminho era repleto de perigos. Teseu então contou suas aventuras e como superou a malícia dos inimigos encontrados. “O caminho agora está livre para todos vocês”, falou orgulhosamente o herói.

Os fitálidas não conseguiram esconder a gratidão pelos feitos corajosos de Teseu. Como recompensa, ofereceram a purificação pelos assassinatos cometidos pelo herói. Como foi realizada essa purificação? Bom, primeiro, deram banho em Teseu; em seguida, ofereceram um sacrifício a Zeus, rei dos deuses, como gesto de perdão em relação à matança cometida. Todos esses procedimentos eram necessários por duas razões: Teseu manchou suas mãos com o sangue de pessoas, o que significava culpa para os gregos antigos, embora estivesse na situação

de legítima defesa; além disso, talvez algum dos vilões enfrentados pelo nosso herói fosse protegido por algum deus que, futuramente, poderia exigir vingança.

Página 6

Após ser bem tratado pelos fitálidas, Teseu se despediu e continuou a andar pela cidade, já com novas vestes. Enquanto o herói seguia seu caminho, alguns homens avistaram Teseu e pensaram que se tratava de uma mulher devido às vestes e à aparência bem cuidada, por isso, elogiaram nosso herói. Teseu, como forma de mostrar que haviam cometido um erro, levantou uma carroça e a arremessou em uma região próxima aos homens, o que deixou todos surpresos. **(efeito: batida)** "Não há dúvidas", disse um dos homens, "Deve ser um herói! Belo como um deus e forte como um titã!".

O fitálidas, que haviam recebido Teseu anteriormente, comunicaram Egeu que um jovem havia chegada à Atenas, um garoto de alma nobre responsável por acabar com todos os perigos do caminho de Trezena até a cidade. Egeu, ainda sem saber que o tal herói era seu filho, pediu para seus servos o convidarem para sua residência, pois um jantar seria servido. Lembremos, caros leitores, da seguinte coisa: Egeu estava casado com a feiticeira Medéia. Por causa da idade avançada de Egeu, Medéia era quem realmente governava a cidade, então a chegada de Teseu era um problema para a feiticeira. Para destruir o herói, Medéia disse a seguinte coisa para Egeu: "Esse herói que vem nos visitar deve ser um espião dos palântidas. Mate-o logo. Basta entregar essa taça de vinho ao garoto. Coloquei algumas gotas de um poderoso veneno".

Os palântidas eram inimigos mortais de Egeu, o que justificava o medo do rei de Atenas. Em um determinado momento do jantar, todos os convidados estavam sentados, incluindo Teseu. Egeu ainda se mostrava receoso com o plano de Medéia, mas temendo estar próximo a um de seus inimigos, deu continuidade ao esquema e pediu para todos levantarem as taças em nome do herói. Teseu ergueu a taça envenenada. O jovem, contudo, estava desconfortável com a postura fria do pai, por isso, decidiu revelar quem realmente era, mostrando a espada deixada pelo pai e as sandálias. Egeu, que havia evitado olhar para o estrangeiro por causa do plano maléfico de Medéia, reconheceu o que havia deixado há tanto tempo embaixo da rocha de Trezena. Deu um tapa na taça envenenada e abraçou seu filho longamente. Medéia fugiu e nunca mais apareceu de novo. Os dias seguintes foram marcados por grandes festas de celebração, pois o herdeiro de Atenas havia chegado, e os poetas podiam enfim compor canções em nome do herói Teseu e de suas façanhas até o momento.

Parte 2 – As façanhas de Teseu em Atenas e o confronto contra o Minotauro

Página 7

Apesar da chegada de Teseu ter trazido muitas felicidades para o povo de Atenas, uma figura em particular não estava contente com o jovem guerreiro: Palas, irmão de Egeu. Esse homem orgulhoso não acreditava que Teseu pudesse ser o legítimo herdeiro de Atenas, bem como duvidava de todas as histórias envolvendo seus feitos extraordinários. “Um farsante, um mentiroso, uma armação de Egeu para que eu jamais assuma o trono de Atenas!”, dizia Palas furiosamente. Com o desejo de impedir o futuro reinado do jovem herói, Palas reuniu um poderoso exército para atacar Atenas **(efeito: marcha de exército)**.

Cientes do ataque iminente, Teseu, sob comando do pai, reuniu os guerreiros atenienses para proteger Atenas, cercando a cidade de forma que o exército de Palas não conseguisse romper as defesas. O jovem herói, mais uma vez, mostrava sua coragem e determinação notáveis. Para a surpresa dos atenienses, o habitante de uma das cidades vizinhas, Palene, chamado Leo, apareceu com notícias surpreendentes para nosso herói. “Jovem Teseu, Palas e seu exército, os palântidas, planejam uma armadilha maliciosa! Eles pretendem reunir um pequeno grupo para atrair os guerreiros atenienses para longe de Atenas. Caso consigam isso, a cidade estará desprotegida, e a maior parte do exército poderá atacar sem dificuldade alguma!”.

Graças à ajuda de Leo, Teseu organizou os guerreiros atenienses com o intuito de liquidar o ataque surpresa dos palântidas. A fúria de Teseu era incontrolável a ponto de seus inimigos retornarem para Palene envergonhados com a derrota sofrida. Caro leitor, as lendas contam que tamanho era o ódio dos guerreiros de Palene contra Leo, que qualquer palavra semelhante a esse nome era evitada.

Página 8

Na cidade de Maratona, um enorme touro causava pânico e destruição. Era a criatura que, há tempos, havia sido trazida por Hércules, outro grande herói greco-romano. Sem qualquer restrição de liberdade, o monstro vagava livremente e matava todos aqueles que cruzavam seu caminho. Uma das vítimas foi Androgeu, filho do rei Minos, personagem importante para o desenrolar desta história, como o leitor descobrirá em breve.

Apesar do perigo representado pelo touro, Teseu se propôs a enfrentar a criatura, decisão que pesou para a consciência do pobre Egeu, afinal, por tanto tempo o rei sonhou com um filho... O que aconteceria caso seu legítimo herdeiro falhasse na missão? Como o coração do pai poderia suportar a perda do filho? Em meio ao turbilhão de emoções, um conhecido de Egeu disse a seguinte coisa: “É normal o sentimento que te aflige, querido Egeu. No entanto, você é pai de um grande herói, homem corajoso e determinado. Amor paterno não se trata de manter seu filho seguro em casa, mas significa se orgulhar das grandes ações que nossas crianças tomam parte ao enfrentar os desafios do mundo”.

Com a benção de seu pai, Teseu iniciou sua jornada até Maratona. Durante a viagem, encontrou uma velhinha chama Hécale e, após dividir sua refeição com ela, confessou qual era o motivo de sua aventura, o que assustou a velhinha, pois não fazia sentido um jovem perder sua vida voluntariamente para a terrível criatura. Embora se mostrasse contrária ao desejo do herói, Hécale desejou boa sorte para o garoto e acariciou sua face em gesto de carinho, prometendo oferecer um sacrifício a Zeus caso pudesse reencontrar Teseu em segurança. Para a tristeza de ambos, Hécale faleceu antes do retorno do nosso herói e o sacrifício nunca foi feito. Sabe-se, contudo, que Teseu, anos depois, ergueu um templo em homenagem à Hécale no mesmo lugar em que a conheceu. Isso significa, caro leitor, que muitas vezes gestos carinhosos valem mais do que parece, afinal, a bondade não pressupõe ganho material, por isso o ato

carinhoso de Hécale pôde ser eternizado graças ao coração de Teseu, quando este soube reconhecer a bondade alheia.

Com as habilidades do guerreiro ateniense, não foi difícil capturar o touro de Maratona **(efeito: rugido touro)**. O herói amarrou o monstro e o carregou até Atenas, feito esse que foi recebido com triunfo e comemoração por parte dos atenienses. Para a tristeza de todos, dias de profunda tristeza iriam assolar a cidade de Atenas em breve. O leitor deve se lembrar que durante esta história foi mencionado sobre um homem chamado Minos, pai do herói Androgeu e rei da ilha de Creta... Pois bem, anos antes da chegada de Teseu em Atenas, Androgeu participou de competições atléticas na cidade e saiu como vencedor em todas. Isso deixou Egeu insatisfeito, pois não parecia justo para o rei um estrangeiro vencer todas as competições. Com o intuito de testar a força do herói, ordenou que Androgeu matasse o touro de Maratona; o herói, contudo, foi morto pela criatura, o que acarretou a fúria de Minos.

Página 9

Tempos depois, o exército de Minos invadiu Atenas e tomou a cidade por completo, gerando a morte e, porventura, o surgimento de doenças para os habitantes **(efeito: exércitos em conflito)**. Em meio ao caos instaurado, os atenienses pediram auxílio ao oráculo, que disse a seguinte coisa: "Esse é o castigo dos deuses pelo que vocês fizeram a Androgeu. Para encerrar o mal, devem fazer o que Minos disser".

O rei de Creta, em tom diabólico, falou: "Durante nove anos, todos os anos, quero que me sejam enviados sete moças e sete rapazes para a ilha de Creta, onde irei dá-los de alimento para o Minotauro".

Mas o que era o Minotauro[139]? Caro leitor, trata-se de uma das criaturas mais famosas da mitologia greco-romana: um ser metade homem e metade touro, gigantesco e forte, **(mostrar boneco do Minotauro: percepção tátil)**, habitante do labirinto, uma construção formada por muitos corredores conectados entre si. Tamanha era a complexidade do labirinto que quem entrasse lá, jamais encontrava a saída novamente.

Ocorreu que nos próximos dias após a vitória de Teseu contra o touro de Maratona, as sete moças e os sete rapazes deveriam ser escolhidos para serem enviados à Creta, o que gerou um clima desconfortável na cidade de Atenas, afinal, era uma dívida cruel. Embora Teseu nada soubesse sobre a ordem do rei Minos, por cautela de Egeu, o jovem ateniense escutou o lamento de um dos pais de Atenas, que não achava justo pessoas comuns serem sacrificadas e o filho de Egeu ficar em segurança. Incrédulo com a situação, Teseu se ofereceu para ir até Creta e matar o Minotauro, decisão causadora de infortúnio para o coração de Egeu.

Ciente da sua decisão, Teseu salvou ainda duas moças escolhidas como sacrifício e as substituiu por dois rapazes. Perto da viagem, o jovem herói pediu auxílio ao oráculo. Este afirmou que o ateniense deveria pedir ajuda à Afrodite, deusa do amor, pois ela guiaria sua jornada.

Página 10

Chegada a hora da partida para Creta, todos os atenienses lamentavam a situação, porque não parecia possível supor que qualquer uma das pessoas escolhidas como sacrifício pudesse

139 Introduzir determinadas perguntas pode ser útil para contextualizar personagens ou situações sem comprometer o ritmo de leitura.

voltar com vida. Teseu, por outro lado, mostrava-se esperançoso, incentivando seus companheiros acerca do retorno seguro. Egeu, movido pela força de vontade de Teseu, entregou ao filho um par de velas brancas para que, caso todos voltassem com vida, ela fosse amarrada ao barco, substituindo assim as velas negras **(mostrar miniatura de barco/explicar função das velas)**.

(efeito: barulho de navio ao mar)

Quando os atenienses chegaram em Creta, Minos aguardava no porto da cidade. O rei, em gesto audacioso, provocou os recém-chegados, especialmente uma das moças presentes. Teseu tomou a liderança do grupo e defendeu a companheira, causando a ira do rei de Creta.

"Como ousa impedir meu divertimento? Sou o rei dessa ilha, sou filho de Zeus, o maior de todos os deuses... Pai, mostre para esse tolo quem eu realmente sou!", gritou Minos ao estender os braços para o céu.

Em poucos segundos, o céu foi tomado por fortes estrondos de trovão **(efeito: trovão)**. Teseu, contudo, não se intimidou com a façanha divina.

"Pois saiba que eu também sou filho de um deus. Sou filho de Poseidon, o deus dos mares!", afirmou Teseu corajosamente.

"Bom, se você é realmente o filho do deus dos mares...", começou Minos em tom diabólico, "Então não terá dificuldade alguma em recuperar meu anel." **(explicar a simbologia de liderança e de poder desse objeto)**.

Minos tirou um anel de seu dedo e o arremessou no mar.

Teseu, sem pensar duas vezes, pulou na água **(efeito: barulho de queda na água)**. Minutos intermináveis passaram, e todos aguardavam o retorno do filho de Egeu, exceto Minos, que acreditava que o jovem havia se afogado. Entre os presentes, uma figura em particular merece nossa atenção: Ariadne, filha de Minos. A garota, desde o primeiro momento em que avistou Teseu, desenvolveu uma forte atração pelo nosso herói, provavelmente fruto da influência de Afrodite e de seu filho, o Cupido, deus do amor.

O que as pessoas não sabiam ainda era que Teseu estava seguro. Após mergulhar no mar, encontrou seu pai divino, Poseidon, sentado em seu belíssimo trono, símbolo de autoridade. A conversa entre pai e filho foi marcada por afeto mútuo, e quando o deus entendeu a razão da visita do filho, pediu para as divindades dos mares ajudarem o guerreiro ateniense. Em pouco tempo, os espíritos das águas trouxeram o anel de Minos, bem como uma coroa de ouro que, colocada sobre a cabeça de Teseu, demonstrava o caráter majestoso do herói.

Página 11

Minos não acreditou quando Teseu emergiu da água, vitorioso, com o anel em suas mãos. Ciente que nosso herói não era um homem qualquer, Minos falou para seus servos que Teseu deveria ser a primeira pessoa a ser comida pelo Minotauro. Tal decisão feriu o coração de Ariane, afinal, ela já havia desenvolvido fortes sentimentos pelo guerreiro ateniense. Em uma situação desesperadora, a jovem moça desabafou com sua irmã, Fedra, acerca do ocorrido. Como poderia salvar Teseu se todo aquele que entrasse no labirinto jamais encontrava a saída

novamente? Embora Fedra não soubesse como salvar a vida do guerreiro ateniense, as duas irmãs pensaram que talvez Dédalo, o maior inventor e arquiteto da época, pudesse ajudar com o objetivo, afinal, ele havia criado o labirinto a pedido de Minos.

Quando Ariadne se encontrou com Dédalo, para a surpresa da moça, o arquiteto já planejava fazer algo para impedir esse ciclo de matança envolvendo o monstruoso Minotauro. Teseu, um grande herói, havia chegado em Creta, ora, essa seria a chance perfeita! No entanto, a pergunta persistia: como guiar o herói pelos corredores do labirinto?

"Querida Ariadne", disse Dédalo segurando as mãos da moça, "Quero que você se encontre secretamente com Teseu e o entregue este novelo de lã. Quando o herói entrar no labirinto, deve amarrar uma das pontas na entrada da construção. Feito isso, ele será capaz de encontrar a saída após vencer o Minotauro" **(explicar o novelo de lã)**.

Ariadne aprovou o plano de Dédalo e se apressou para explicar a Teseu como deveria proceder para retornar vivo. Nosso herói admirou a beleza de Ariadne e se lembrou que, antes de vir para Creta, havia pedido auxílio para a deusa Afrodite, o que poderia justificar o encontro com Ariadne. A jovem pediu apenas uma coisa:

"Apenas lhe peço, nobre Teseu, que após matar o Minotauro, por favor, não se esqueça de me levar junto contigo! Caso meu pai descubra sobre minha traição, ele irá me matar sem pensar duas vezes... Se você também desejasse, eu aceitaria ser sua esposa, e os deuses podem confirmar a honestidade do meu coração, certamente me tornaria a mulher mais feliz do mundo!"

Teseu agradeceu a bondade de Ariadne e concordou com o pedido da moça. Pela manhã, nosso herói executou o plano: amarrou o fio de lã na entrada do labirinto e prosseguiu pelos longos corredores dessa terrível construção. Não se sabe por quanto tempo Teseu vagou perdido. Os únicos barulhos perceptíveis provinham dos passos do guerreiro ateniense **(efeito: passos)**; somado a isso, o vento frio do labirinto executava suspiros lentos e assombrosos que tornavam a jornada de Teseu mais complicada ainda **(efeito: barulho de vento)**. Entre passagens desertas e a solidão[140] interminável, Teseu avistou a monstruosa criatura, de olhos vermelhos e boca saliente, corpo gigantesco e fúria indescritível **(efeito: rugido do Minotauro)**. O Minotauro não perdeu tempo: investiu contra nosso herói incontáveis vezes, tentando furá-lo com seus chifres afiados **(mostrar boneco do Minotauro)**. O labirinto inteiro parecia sacudir por causa dos poderosos passos da lendária criatura. O confronto se seguiu violento, sem qualquer indício do possível vencedor. Contudo, quando o Minotauro parecia recuperar o fôlego, Teseu agarrou os chifres do monstro e, com força extraordinária, derrubou-o, aproveitando o momento para cravar sua espada no peito da criatura. Teseu enfim havia vencido. O herói retornou com o auxílio do novelo de lã que, devido a sua fama, ganhou o nome de "Fio de Ariadne".

Reencontrando Ariadne, os dois salvaram os atenienses presos e partiram o mais rápido possível para a praia de Creta. Quando Minos soube do ocorrido, Teseu, Ariadne e os atenienses já haviam ido embora, rumo à Atenas.

---

140 Os efeitos também externalizam sentimentos e podem construir a tensão da história. Nesta passagem, os caminhos intermináveis do labirinto, quando associados aos passos lentos de Teseu e ao vento sinuoso, geram expectativa no leitor sobre o desenrolar da aventura.

Página 12

Minos nada podia fazer para alcançar Teseu e Ariadne, pois os navios haviam sido furados. O rei de Creta então admitiu a derrota, supondo que o término dessa história deveria ser a vontade dos deuses. É preciso lembrar o leitor de que, nesse mundo fantástico, os deuses e as deusas possuíam forte influência na vida dos mortais e, para exemplificar isso, basta vermos o que aconteceu na ilha de Naxos: quando Teseu, juntamente com Ariadne e os atenienses, desembarcaram na ilha para descanso, Dionísio, o deus do vinho, apareceu nos sonhos do nosso herói.

"Você deve seguir para Atenas sem Ariadne porque essa é a vontade de Zeus, o maior de todos os deuses", disse Dionísio.

Teseu não podia descumprir o pedido de Dionísio, por isso, seguiu a viagem sem Ariadne. A moça, quando acordou, chorou amargamente, acusando nosso herói de traição, mas Dionísio apareceu para Ariadne e afirmou que ela deveria se tornar sua esposa, e esse foi o desfecho daquela que trouxe a chave para a vitória de Teseu e, indiretamente, salvou a vida de milhares de atenienses **(explicar esquecimento de Ariadne)**.

Egeu, desde a partida do filho, mantinha-se esperançoso pelo seu retorno. Dias e dias o rei gastou apenas observando o horizonte, crente de que o navio voltaria com as velas brancas, aquelas que entregou para Teseu. O rei pôde ver o navio se aproximando distantemente, entretanto, as velas pretas continuavam amarradas na embarcação! Assombrado com a perspectiva de que seu único filho havia sido morto pelo Minotauro, Egeu não suportou a dor que assolava o próprio coração. Em meio ao desespero, o rei se atirou ao mar, desaparecendo entre as ondas.

O que Egeu não sabia era que Teseu, devido à emoção vivenciada durante suas aventuras, havia esquecido de amarrar as velas brancas no navio. O erro do nosso herói causou a morte do seu pai. Teseu foi recebido em Atenas com extrema euforia, mas também com as notícias da morte de Egeu. Os dias seguintes foram marcados pelo luto de todos os habitantes de Atenas, mas também com resquícios de esperança, afinal, o maior herói da cidade havia retornado e com isso, talvez, o sinal de um futuro melhor.

Parte 3 – Teseu, rei de Atenas

Página 13

Embora a tristeza ainda pairasse em Atenas, Teseu, retornando vitorioso de Creta, trouxe boas novas para a cidade. O Minotauro havia sido derrotado e a dívida de sangue prescrita pelo rei Minos não existia mais. Esse pensamento significa, caro leitor, que Teseu seria agora o novo rei de Atenas e, considerando seus feitos extraordinários, ele teria todo o potencial para trazer um futuro brilhante para todos.

Foi exatamente isso que aconteceu, pelo menos por um tempo. Teseu governou com sabedoria e bondade, reunindo todos os povos da região sob sua liderança. O novo rei criou os Jogos Ístmicos, evento esse que reunia competições atléticas em homenagem a Poseidon, o pai divino do nosso herói. Todos admiravam o novo governo.

O que não podemos esquecer é que Teseu, além de ser um bom governante, carregava o título de "herói". Isso significa que sua vida se baseia em realizar façanhas extraordinárias, então qualquer oportunidade para demonstrar coragem ou força de vontade, Teseu tomaria a liderança e aceitaria o desafio. Por exemplo, certa vez, Hércules, outro grande herói do período dessa história, pediu ajuda a Teseu para roubar o cinturão da rainha das amazonas, Hipólita. As amazonas eram uma tribo de mulheres guerreiras, temidas por todos os habitantes da Grécia antiga. Durante a expedição, Teseu raptou uma das rainhas Amazonas, chamada Antíope, e a levou consigo para casa, tornando-a sua esposa e, porventura, tornando-se pai de Hipólito, seu primeiro e único filho com Antíope. Crente que nosso herói havia colocado uma de suas guerreiras na condição de escrava, as amazonas organizaram uma guerra sangrenta contra Atenas com o intuito de salvar Antíope.

Página 14

O confronto seguia sem qualquer vencedor explícito. Os atenienses resistiam bravamente ao imenso poder das amazonas, mas a batalha permanecia em equilíbrio (**efeito: guerra**). Eis que, em um determinado momento, surge um guerreiro montado a cavalo de aparência destemida, cuja força parecia repelir as invasoras amazonas. No entanto, após um árduo confronto, as mulheres guerreiras matam o misterioso guerreiro, o qual, para a surpresa de ambos os exércitos, tratava-se da própria rainha Antíope! Amarguradas pelo erro cometido e pela guerra inútil, as amazonas retornaram para sua terra, deixando nosso herói, Teseu, em profunda tristeza. O tempo, como dizem os sábios, atua como remédio para todos os males, e o novo rei de Atenas logo precisou encerrar o luto para lidar com questões mais importantes.

É dito que após a morte do rei Minos, regente de Creta, seu filho Deucalião assumiu o trono da cidade. Uma amizade inesperada surgiu entre Teseu e Deucalião, acontecimento capaz de proporcionar um novo casamento para nosso herói, com a moça Fedra, irmã de Ariadne. Todavia, caro leitor, sabe-se que esse casamento trouxe apenas infortúnio para Teseu e, após uma tragédia envolvendo mentiras e falsas acusações, Fedra se suicidou e Hipólito foi morto. Tal acontecimento prenuncia um futuro sombrio para Teseu.

Página 15

Há um episódio em particular dessa história que merece nossa atenção. Dizem os poetas que, certo dia, um famoso guerreiro de nome Pirítoo decidiu provocar Teseu para confirmar se o rei de Atenas era realmente um bravo guerreiro. Capturou um dos rebanhos de Teseu e afirmou que apenas devolveria para o legítimo dono caso ele o enfrentasse em combate. Devido

ao orgulho ferido, Teseu não mediu esforços para provar sua força, por isso, aceitou o desafio de Pirítoo.

(efeito: luta de guerreiros)

O confronto entre ambos os homens foi marcado por golpes poderosos e uma nítida rivalidade; contudo, após algum tempo, quando nenhum vencedor parecia decidido, o inesperado ocorreu: Pirítoo e Teseu apertaram as mãos e fizeram um juramento de amizade! Os dias se passaram e o nosso herói sempre se prestou como uma companhia leal para Pirítoo. Daqui em diante, leitor, necessitamos de extrema cautela... Certamente você acompanhou as aventuras de Teseu e pôde notar as qualidades desse guerreiro indomável. Ainda assim, certos acontecimentos críticos estão prestes a ocorrer, portanto, mantenha atenção para o destino nem sempre grandioso dos heróis...

Chegou o momento em que Teseu e Pirítoo decidiram conseguir novas esposas. Fedra, como podemos lembrar, havia se suicidado, e a esposa de Pirítoo havia sido morta pelos centauros, poderosas criaturas míticas. Teseu confidenciou ao amigo que pretendia tomar como esposa a bela Helena, filha de Zeus e de Leda... uma garota de apenas 12 anos de idade, enquanto nosso herói tinha 50 anos! Os dois guerreiros partiram em direção à cidade de Esparta e raptaram a jovem Helena em um momento de distração da vítima. Essa crueldade não parecia condizente com a postura de Teseu. Por outro lado, as consequências de tal ato seriam desastrosas, principalmente quando consideramos a escolha de Pirítoo: ele queria raptar uma deusa, esta casada com outro deus, um deus assustador...

Página 16

Teseu se mostrou receoso com a escolha do amigo, mas não queria mostrar covardia. Para cumprir o desejo de Pirítoo, os dois heróis precisavam descer ao Submundo, pois lá vivia Perséfone, esposa de Plutão, deus dos mortos. Com o plano traçado, Teseu e Pirítoo desceram ao reino das profundezas. O Submundo era uma região sombria, de difícil acesso, por onde os dois amigos atravessaram regiões quentes e um perigoso rio, o Estige. No palácio de Plutão, acreditando que o sucesso os aguardaria, ambos foram surpreendidos pelo deus dos mortos:

“O que duas criaturas vivas fazem no meu palácio?”, disse Plutão, com uma tonalidade de voz pesada e sarcástica **(efeito: eco)**.

“Senhor Plutão”, começou Pirítoo, “Veja bem, pretendemos organizar uma grande festa em meu palácio... Gostaríamos de saber se sua esposa, Perséfone, não gostaria de nos honrar com sua presença, juntamente com a sua, se o senhor assim desejar”

Plutão ergueu uma sobrancelha.

“Não sou chegado em festas, mas não vejo problema algum em Perséfone participar. Por favor, sentem nessas duas cadeiras enquanto busco minha esposa” **(efeito: eco)**.

A felicidade de ambos os heróis durou muito pouco, pois, quando se sentaram nas cadeiras indicadas por Plutão, Teseu logo percebeu que não conseguia mais se levantar, assim como Pirítoo. Não se sabe por quanto tempo os dois guerreiros ficaram presos, contudo, durante

o castigo, refletiram sobre as atitudes tomadas até o momento: ora, eram dois guerreiros poderosos, por que haviam cometido um ato tão maligno ao invés de unir forças para o bem? Raptar a esposa de um deus, que decisão tola! A salvação parcial para o problema veio da figura de outro herói, Hércules, que quando também viajava pelo Submundo, encontrou os prisioneiros. Ele conseguiu libertar Teseu da cadeira, mas Pirítoo estava preso para sempre, por desejo dos deuses, e assim foi esquecido no reino de Plutão.

Teseu conseguiu escapar, mas outras tragédias esperavam nosso herói.

Página 17

Como dissemos antes, caro leitor, o rapto da bela Helena teria consequências graves. A jovem tinha dois irmãos, chamados Cástor e Polideuces. Estes, enfurecidos com o rapto da irmã, organizaram um poderoso exército para invadir Atenas. Como Teseu não se encontrava presente, Atenas foi saqueada e destruída em proporções gigantescas, e a fúria dos irmãos Cástor e Polideuces apenas foi parada quando um homem de nome Academo revelou a localização de Helena.

Quando Teseu retornou do Submundo, outra pessoa ocupava o trono de Atenas, Menesteu, primo do nosso herói. Os atenienses não aceitavam o retorno de Teseu, pois julgavam que suas ações haviam trazido a desgraça para a terra, sendo assim, Teseu foi expulso e vagou por muito tempo sozinho e perdido, sem qualquer resquício de Glória. Sua morte indigna decorreu do plano ardiloso de Licomedes, rei de Esquiros. O rei maldoso levou nosso herói até o topo de um penhasco e, aproveitando a distração de Teseu, empurrou-o para a morte certa.

Esse é o fim trágico do lendário herói Teseu.

APÊNDICE C – PLANOS DE AULA

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades – CH
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE
Professora Orientadora: Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas
Mestrando: Vinícius Ryan de Sousa Montenegro

PLANOS DE AULA – LEITURA INCLUSIVA DO MITO DE TESEU

AULA 1	
Tema	O nascimento de Teseu
Público-Alvo	Estudantes do Instituto dos Cegos de Campina Grande
Objetivo geral	Compreender a conflito inicial da narrativa mitológica.
Objetivos específicos	• Conhecer os personagens: Egeu, Medéia, O Oráculo de Delfos, Piteu, Etra e Teseu; • Entender a paginação do audiolivro (núcleos temáticos para discussão).
Conteúdo	• Conceituais: herói/arquétipo; • Atitudinais: respeito; colaboração; gentileza; alteridade.
Duração	90min
Habilidades	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Recursos didáticos	• Caixa de som; • Espada e sandálias (objetos para ensino tátil);

	• Bolsa (objeto para ensino tátil) • Caderno de anotações.
Metodologia	• Apresentação da proposta; • Contextualização inicial: Egeu e o desejo por um herdeiro; • O professor pesquisador apresenta a seguinte noção: a história a ser lida ocorreu em um tempo remoto, quando Deuses e monstros caminhavam entre nós. • Feito isso, inicia-se a leitura do audiolivro. As páginas da obra se tornam relevantes por duas razões: divisão do audiolivro e formação de núcleos temáticos (histórias individuais), que facilitam o entendimento e a discussão dos estudantes. • Por ser a primeira aula, o professor pesquisador realiza pausas pontuais, após cada página do audiolivro, para assegurar que os estudantes estão acompanhando a leitura. Além disso, questiona os estudantes acerca das situações apresentadas na narrativa: são surpreendentes? Lembram alguma outra história? • O professor, durante a leitura, pontua explicações caso os estudantes não reconheçam determinados personagens (por exemplo, o Oráculo). Também se utiliza de objetos estratégicos para mobilizar o sentido tátil dos estudantes e, consequentemente, estimular a imaginação. • Nesse ponto, ressalta-se o valor da espada e das sandálias para a jornada de Teseu (mostram o herói como digno de levantar a rocha), uma vez que os heróis, em geral, carregam itens que reforçam sua força física. • Durante o andamento da aula, o pesquisador responsável estimula o exercício da subjetividade dos estudantes acerca da história, sem recorrer a exposições excessivas. O intuito desse procedimento é permitir a livre circulação de ideias, inclusive, caso seja notado, possíveis dificuldades de entendimento. • A conclusão da primeira aula é verificar se os estudantes compreendem o roteiro inicial do mito e os personagens apresentados.
Avaliação	• Participação oral
Referências	BAJAOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/581714818/Livro-Literatura-e-a-Formacao-Do-Leitor-De-BORDINI-E-AGUIAR. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

	BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**: volume III. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

AULA 2	
Tema	As provações heroicas
Público-Alvo	Estudantes do Instituto dos Cegos de Campina Grande
Objetivo geral	Compreender o desenvolvimento do herói em relação aos seus opositores
Objetivos específicos	• Conhecer os malfeitores Perifetes, Sines, Círon, Cércion e Procrusto; • Analisar como os malfeitores contribuem para a jornada heroica de Teseu.
Conteúdo	• Conceituais: herói/arquétipo; • Atitudinais: respeito; colaboração; gentileza; alteridade.
Duração	90min
Habilidades	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Recursos didáticos	• Caixa de som; • Caderno de anotações.
Metodologia	• O professor pesquisador sonda o que os leitores recordam do encontro anterior, bem como recapitula tópicos específicos do mito; • Apresenta-se a saída de Teseu de Trezena. Nesta hora, é necessário pontuar as particularidades de cada malfeitor, isto é, como abordam suas vítimas; • Ao término dessas façanhas, o professor pesquisador estimula discussões sobre seus significados. O que os atos de Teseu e dos malfeitores revelam sobre o tortuoso percurso dos heróis? • As pausas são necessárias para permitir a reflexão e o exercício da memória. Por isso, o audiolivro deve ser seguido considerando as páginas, uma de cada vez. • Indagar sobre os efeitos sonoros utilizados: auxiliam e estimulam a leitura?

	• A conclusão da segunda aula é verificar como as vivências heroicas são marcadas pelo conflito.
Avaliação	• Participação oral
Referências	BAJAOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/581714818/Livro-Literatura-e-a-Formacao-Do-Leitor-De-BORDINI-E-AGUIAR. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**: volume III. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

AULA 3	
Tema	O conflito em Creta e o desfecho do mito
Público-Alvo	Estudantes do Instituto dos Cegos de Campina Grande
Objetivo geral	Compreender o desenvolvimento dos feitos heroicos até o reinado de Teseu, bem como sua morte trágica.
Objetivos específicos	• Conhecer personagens relevantes como Palas, Minos, Minotauro, Pirítoo, entre outros; • Avaliar criticamente os feitos de Teseu e possíveis paralelos com a vida real.
Conteúdo	• Conceituais: Palas; palântidas; Minotauro; Minos; labirinto; Atitudinais: respeito; colaboração; gentileza; alteridade.
Duração	90min
Habilidades	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Recursos didáticos	• Caixa de som; • Caderno de anotações; • Boneco do Minotauro; • Novelo de lã; • Jogo labiríntico.
Metodologia	• O professor pesquisador sonda o que os leitores recordam do encontro anterior, bem como recapitula tópicos específicos do mito; • O mito apresenta façanhas sequenciais, por isso, o professor pesquisador analisa com cautela se os leitores estão acompanhando com clareza; • Problematiza-se o uso da violência pelo herói. Isso é coerente com seus atos? • O conflito em Creta, fundamental na mitologia de Teseu, exige cuidado para a apresentação dos mitologemas. Sondar os

	conhecimentos dos leitores sobre a estrutura do labirinto e avaliar a articulação dos objetos táteis para estimular a imaginação. • Discutir o abandono de Ariadne. Primeiro erro efetivo do herói? • Estimular a discussão coletiva e respeitar os silêncios, sempre articulando os fatos narrados com acontecimentos anteriores para exercitar a memória.
Avaliação	• Participação oral
Referências	BAJAOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/581714818/Livro-Literatura-e-a-Formacao-Do-Leitor-De-BORDINI-E-AGUIAR. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**: volume III. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

AULA 4	
Tema	O conflito em Creta e o desfecho do mito (continuação)
Público-Alvo	Estudantes do Instituto dos Cegos de Campina Grande
Objetivo geral	Compreender o desenvolvimento dos feitos heroicos até o reinado de Teseu, bem como sua morte trágica.
Objetivos específicos	• Ler o desfecho do mito; • Avaliar criticamente os feitos de Teseu e possíveis paralelos com a vida real; • Discutir a compreensão geral sobre o mito lido.
Conteúdo	• Conceituais: jornada heroica. • Atitudinais: respeito; colaboração; gentileza; alteridade.
Duração	90min
Habilidades	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Recursos didáticos	• Caixa de som; • Caderno de anotações;
Metodologia	• O professor pesquisador sonda o que os leitores recordam do encontro anterior, bem como recapitula tópicos específicos do mito; • O andamento da aula segue a organização precedente: estimular o compartilhamento de percepções e avaliar como o mito mobiliza os saberes dos leitores; • Ao término do encontro, o professor pesquisador pede para os leitores resumirem o mito por completo e compartilharem as impressões gerais sobre a narrativa
Avaliação	• Participação oral
Referências	BAJAOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura.

	Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/581714818/Livro-Literatura-e-a-Formacao-Do-Leitor-De-BORDINI-E-AGUIAR. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**: volume III. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

APÊNDICE D — REGISTRO DA ENTRADA DO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE[141]

Figura 1 — Entrada do Instituto dos Cegos de Campina Grande.

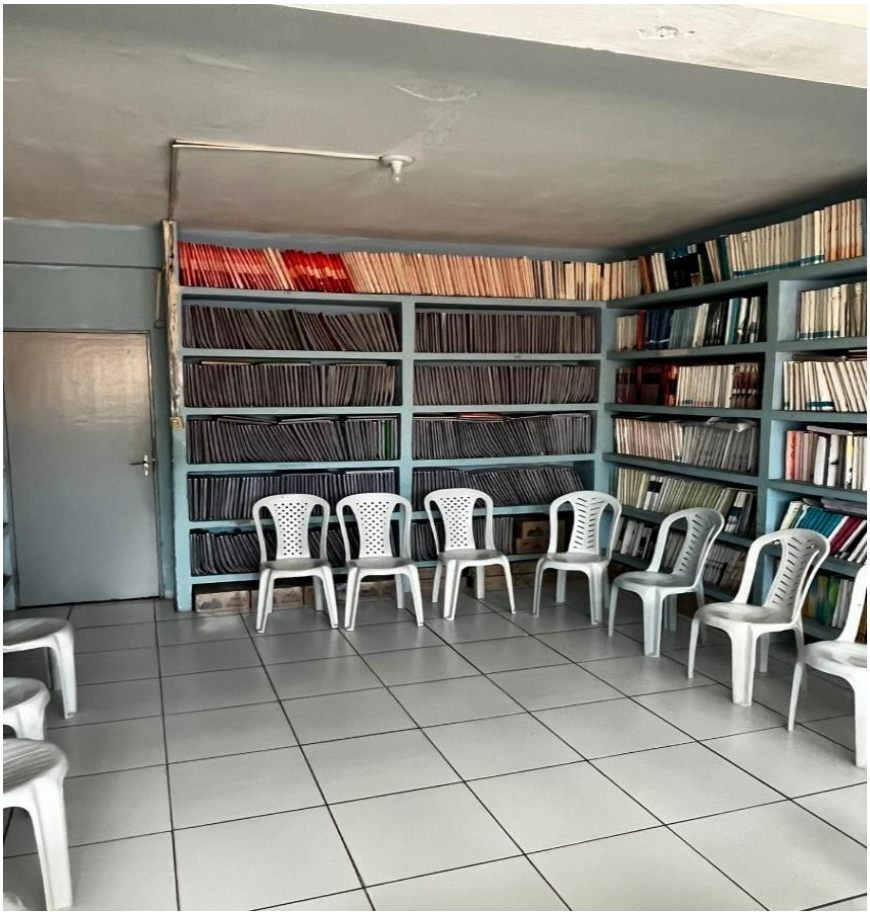


Descrição: prédio de dois andares com fachada branca e detalhes em azul e amarelo. Um carro prateado está estacionado em frente. O céu está nublado com nuvens brancas. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

141 As descrições das imagens foram feitas com o auxílio da IA *Amélie*, assistente de acessibilidade digital.

APÊNDICE E — REGISTRO DA BIBLIOTECA DO ICENO

Figura 2 — Biblioteca do ICENO.



Descrição: sala com estantes repletas de arquivos e livros, e cadeiras de plástico dispostas em círculo no piso quadriculado. Há uma porta cinza à esquerda. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE F — REGISTRO DE MATERIAL ADAPTADO EM *BRAILLE*

Figura 3 — Exemplo de material literário na biblioteca, acessível em *Braille*.



Descrição: capa de livro *Tudo ao mesmo tempo agora* de Ana Maria Machado. Edição *Braille* com ilustrações de pessoas caminhando em um campo verde e sombras. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE G — REGISTRO DA BIBLIOTECA INFANTIL

Figura 4 — Biblioteca infantil do ICENO.



Descrição: ambiente com móveis coloridos, armários, prateleiras, objetos diversos, teclado musical e um globo terrestre. Piso de madeira. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE H — REGISTRO DE LIVRO ADAPTADO

Figura 5 — Livro infantil com estímulo tátil.



Descrição: livro infantil aberto com página ilustrada. À esquerda, uma mesinha com quadros e uma caixa. À direita, um canário amarelo dentro de uma gaiola. O texto diz "COMO FAZ O CANÁRIO?". [Fim da descrição]

Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE I — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa "**Leitores cegos em diálogo com o mito de Teseu: recepção clássica, formação literária e ressignificação**", coordenado pelo pesquisador responsável Vinícius Ryan de Sousa Montenegro e orientado pela professora Dra. Viviane Moraes de Caldas, ambos vinculados ao Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. **Não se preocupe, pois todas as informações serão lidas para você com a presença de testemunhas, de forma a assegurar seus direitos**. Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início à pesquisa.

Eu,_____,
portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF _____, abaixo-assinado(a), fui convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "**Leitores cegos em diálogo com o mito de Teseu: recepção clássica, formação literária e ressignificação**", coordenado pelo pesquisador responsável Vinícius Ryan de Sousa Montenegro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da professora Dra. Viviane Moraes de Caldas.

Após obter todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, declaro que concordo, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário(a) do estudo citado.

Estou ciente que:

a) Esta pesquisa atende às exigências da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos;

b) A presente pesquisa tem o seguinte objetivo geral: analisar como a recepção do mito de Teseu contribui para a formação de leitores com deficiência visual do Instituto dos Cegos de Campina Grande participantes integrantes do Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, localizado em Campina Grande – PB;

c) A pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- Mostrar como a mitologia greco-romana permanece atual para uma prática educativa que preza pelo desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes;
- Demonstrar o paralelo existente entre a jornada de Teseu no labirinto e o desenvolvimento da formação leitora em contato com textos literários;
- Avaliar como a leitura do mito de Teseu pode ser relevante considerando os desafios para se pensar a educação inclusiva da literatura.

d) Todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados;

e) A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, o que permite o contato com os participantes da pesquisa e a subsequente descrição do público selecionado a partir da interpretação dos dados que serão coletados via aplicação de questionários (durante as entrevistas iniciais) e interações em sala de aula durante as intervenções planejadas no projeto de pesquisa;

f) As intervenções em sala de aula ocorrerão durante 4 semanas, com a realização de um encontro por semana com duração de 1h30min, totalizando 4 aulas;

g) Por se tratar de uma pesquisa-ação, há uma interação direta entre o sujeito pesquisador (professor) e os sujeitos participantes (alunos e alunas), na perspectiva de compreender a recepção por parte dos(as) alunos(as) em relação ao mito de Teseu adaptado para audiolivro, que será analisada com base nas reflexões propostas pela teoria da Estética da Recepção;

h) A pesquisa pode apresentar alguns riscos ou desconforto aos(às) participantes, a saber: timidez ou constrangimento em contato com o pesquisador responsável ou com as questões dispostas no questionário para a entrevista; além disso, outro possível risco se refere à dificuldade em adaptar a narrativa de Teseu para audiolivro, caso o pesquisador responsável

não consiga construir um roteiro que respeite o valor simbólico do mito e consiga captar a atenção dos participantes;

i) O pesquisador responsável adotará todas as medidas cautelosas para evitar e minimizar os possíveis riscos e desconfortos, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de timidez, constrangimento ou desconforto, assegurar liberdade de não resposta às perguntas, garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes e prezar por uma adaptação do mito de Teseu que respeite sua riqueza literária e capte a atenção dos participantes;

j) A realização e participação dos estudantes na pesquisa poderá resultar em alguns benefícios para os(as) alunos(as), tais como: produção de uma narrativa mitológica adaptada para pessoas com deficiência visual, democratizando o acesso à cultura; ampliação das experiências literárias e exercício da subjetividade leitora a partir do contato com as aventuras de um herói greco-romano, o que pode gerar momentos de apreciação estética, fundamental para o desenvolvimento afetivo e identitário dos participantes; essa pesquisa, por fim, permite o desenvolvimento de reflexões cruciais para se pensar a adaptação de obras literárias para pessoas com deficiência visual e uma educação que valorize os saberes internalizados dos alunos;

k) Posso recusar a participação no estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, ou sofrer qualquer prejuízo;

l) Os dados gerados e coletados neste estudo seguirão mantidos em sigilo e a privacidade dos(as) participantes será respeitada, pois somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados;

m) Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, assegurando-se a não utilização de informações que possibilitem a identificação dos(as) participantes da pesquisa;

n) Caso deseje, poderei receber informações quanto aos resultados obtidos;

o) Durante a pesquisa, em relação ao uso do gravador pelo pesquisador responsável:

( ) Permito o uso do gravador para registro das minhas respostas e comentários durante a pesquisa.

( ) Não permito o uso do gravador para registro das minhas respostas e comentários durante a pesquisa.

p) Quaisquer dúvidas sobre a realização dessa pesquisa poderão ser esclarecidas a partir do

e-mail: viniciusryaan@gmail.com

Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) pela participação na pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101- 5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por esse fato. Assim, assino o presente termo em duas vias, recebendo uma delas.

Impressão dactiloscópica
(participante não alfabetizado)

Campina Grande - PB, ... de .....de 2025

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____
Viviane Moraes de Caldas
Orientadora
E-mail: viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

_____
Vinícius Ryan de Sousa Montenegro
Pesquisador responsável
E-mail: viniciusryaan@gmail.com

_____
Testemunha 1

_____
Testemunha 2

APÊNDICE J — REGISTRO DE MATERIAL PARA COMPREENSÃO TÁTIL

Figura 6 — Material utilizado para simular a espada de Cécrops, deixada por Egeu para Teseu.

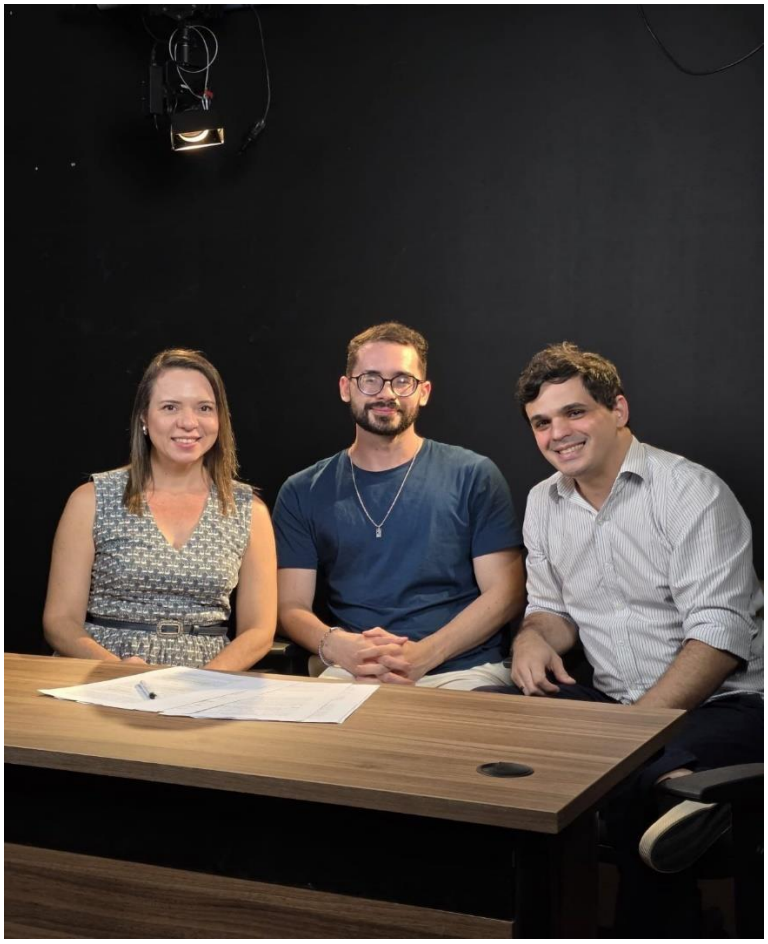


Descrição: adaga maçônica preta com detalhes em dourado, incluindo esquadro e compasso, em uma caixa preta. [Fim da descrição]

Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE K — REGISTRO DA GRAVAÇÃO NO LABLIBRAS

Figura 7 — Dia de gravação do audiolivro.



Descrição: três pessoas sorriem sentadas em frente a uma mesa com fundo escuro. Uma mulher à esquerda, dois homens à direita. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE L — REGISTRO DO BONECO DO MINOTAURO

Figura 8 — Réplica do Minotauro.



Descrição: figura de ação de um Minotauro com chifres de veado e relâmpagos azuis. Ele usa armadura, um escudo e uma maça. [Fim da descrição]
Fonte: extraída do site *Amazon* (2025).

APÊNDICE M — REGISTRO DA LEITURA COM O BONECO

Figura 9 — Leitura do audiolivro com o auxílio do boneco do Minotauro.



Descrição: três homens sentados lado a lado em cadeiras. O homem do meio segura bonecos na mão. Todos os rostos estão desfocados. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE N — REGISTRO DA REFLEXÃO FINAL

Figura *10* — Reflexão final sobre a função do fio de Ariadne.



Descrição: pessoas em salas de aula puxam barbante. Há mesas, mochilas e um fundo de parede bege. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

APÊNDICE O — REGISTRO DE LEITURA COM BRINQUEDO

Figura 11 — Brinquedo para auxílio de leitura.



Descrição: pessoa com camiseta de *Braille* segura labirinto de madeira. Ao lado, bolsa rosa. Outra pessoa em azul ao fundo. [Fim da descrição]
Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O HERÓI MITOLÓGICO NO ENSINO DE LITERATURA: A RECEPÇÃO DO MITO DE TESEU POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE

Pesquisador: VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84267824.8.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.479.816

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande-PB. O lócus da pesquisa será o Instituto dos Cegos de Campina Grande, tendo como sujeitos alunos e alunas com deficiência visual.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação envolvendo recrutamento e entrevista com os(as) alunos(as) do Instituto dos Cegos a respeito de suas experiências leitoras gerais e do conceito de "herói" concebido por cada um. Serão ministradas seis aulas com os participantes da pesquisa divididas em três intervenções tendo como base o mito de Teseu adaptado para audiolivro.

A pesquisa almeja trazer o rico simbolismo de um mito clássico para um contexto de acessibilidade, de forma que seja possível formular análises e reflexões visando o desenvolvimento de uma educação inclusiva, em que a riqueza da literatura possa ser

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG



compartilhada e desfrutada por públicos diversos.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

"compreender como pessoas com deficiência visual recepcionam o mito de Teseu adaptado para audiolivro.

Secundário:

"a) investigar as experiências leitoras dos participantes do projeto;

b) verificar como os participantes concebem o conceito de herói;

c) analisar como os participantes preenchem imaginativamente os vazios propostos pelo mito de Teseu."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Possíveis riscos e formas de minimizá-los, assim como possíveis benefícios como a realização da pesquisa foram apresentados claramente no TCLE e nas "Informações Básicas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se um projeto de pesquisa de grande relevância científica e social por objetivar a investigação de aspectos teóricos acerca do conceito de herói e da recepção, por pessoas com deficiência visual, do mito de Teseu adaptado para audiolivro, promovendo práticas de inclusão educacional desses sujeitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontra-se presentes no protocolo de pesquisa e oferecem informações claras que possibilitaram a devida apreciação ética.

Recomendações:

Não há recomendações a fazer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas na apreciação anterior foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG

Continuação do Parecer: 7.479.816

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2412397.pdf	24/02/2025 13:14:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodemestradoatualizado.pdf	24/02/2025 13:06:38	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Cronograma	cronogramadeatividadesatualizado.pdf	24/02/2025 13:05:51	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuenciainstitutodoscegos.pdf	24/02/2025 13:04:12	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeesclarecidomaioresde18anos.pdf	24/02/2025 13:02:56	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Outros	termoinstrumentosdecoletadedados.pdf	11/10/2024 15:24:30	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoderesultados.pdf	11/10/2024 15:08:40	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadores.pdf	11/10/2024 15:00:02	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Orçamento	tabeladeorcamento.pdf	11/10/2024 14:58:13	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/10/2024 14:50:45	VINICIUS RYAN DE SOUSA MONTENEGRO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG

Continuação do Parecer: 7.479.816

CAMPINA GRANDE, 01 de Abril de 2025

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br