

CULTURA CLÁSSICA E ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRESENÇA DOS GREGOS E LATINOS NA ESCOLA

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  CORE

AND LATIN IN SCHOOL

provided by Archives of the Faculty

Fábio da Silva Fortes¹
Charlene Martins Miotti²

Resumo: *Embora as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Médio não façam referência específica ao lugar da cultura clássica greco-romana na escola, tais documentos sugerem uma abordagem interdisciplinar de conteúdos, que fomente a formação crítica e cidadã dos alunos. Neste artigo, apresentamos algumas propostas de inclusão de temas clássicos no currículo escolar, cujo principal objetivo é oferecer um tratamento crítico, interdisciplinar e diversificado da herança clássica, constituinte da nossa cultura, a qual, paradoxalmente, tem sido muito explorada pela indústria de entretenimento (cinema, jogos, best sellers etc.) e negligenciada em contexto escolar. Para isso, apresentamos o conceito de “clássico”, a partir das reflexões de Calvino (1981 [2011]), Cairus (2011) e Hartog (2011), para, em seguida, nos determos na legislação pertinente ao currículo da Educação Básica (LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares), e, finalmente, descrevermos algumas propostas de atividades que envolvam a cultura clássica greco-romana na escola.*

Palavras-chave: Ensino de Cultura Clássica, Educação Básica, Literaturas Grega e Latina.

Abstract: *Although national curriculum guidelines for elementary and high school do not make specific reference to the role of classical Greco-Roman culture in basic education, such documents suggest an interdisciplinary approach to school subjects, in order to enhance students' critical thinking and citizenship. In this article, we present some proposals to include classical subjects as part of curriculum, aiming at providing critical interdisciplinary and diverse treatment to classical heritage, a key element of our culture, which,*

1 Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

2 Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

paradoxically, has been much explored by the entertainment industry (movies, games, best sellers etc.) and neglected in schools. Firstly, we introduce the concept of “classical”, based on the reflections of Calvino (1981 [2011]), Cairus (2011) and Hartog (2011), then, we make some comments on the legislation regarding the basic education curriculum in Brazil, and finally, we describe some activities involving the Greco-Roman classical culture at school.

Keywords: Classical Culture Teaching, Basic Education, Latin and Greek Literature.

*Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no sossego,
Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua!*

*Mas que na forma se disfarce o emprego
Do esforço: e trama viva se construa
De tal modo, que a imagem fique nua
Rica mas sóbria, como um templo grego.*

Olavo Bilac, A um poeta.

Os dois quartetos em epígrafe, de Olavo Bilac, representam o poeta como um indivíduo apartado da sociedade, no aconchego hermético de um claustro, que, ao lidar diretamente com a linguagem, a elabora para imprimir à trama por ela formada a sobriedade e elegância de um *templo grego*. Se, por um lado, poderíamos dizer que a visão de poeta, arte e literatura que os versos de Bilac consagram, parecem hoje marcar um contexto específico – o parnasianismo brasileiro – e se desfazer frente a novas concepções inauguradas, há pelo menos um século, com o advento do movimento modernista; por outro lado, ela parece ainda sobreviver associada aos estudiosos de cultura clássica, de modo que, ainda em nossos dias, seja costume vincular projetos de pesquisa na área de Estudos Clássicos ao trabalho árido e reservado com textos antigos, voltado a um seleto grupo de especialistas, muitos dos quais se trancafiam nos reservados claustros do trabalho solitário com línguas e textos antigos, nos gabinetes de universidades.

Nossa proposta se opõe drasticamente a esta concepção, buscando apontar novas perspectivas para a inserção dos Estudos Clássicos na prática cotidiana de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Ao situarmos, inicialmente,

o conceito daquilo que consideramos *clássico*, como um elemento constitutivo da cultura contemporânea, observamos, em seguida, como sua presença na escola poderia colaborar para o atendimento das finalidades gerais previstas para o Ensino Fundamental e Médio, apesar da escassa referência específica ao grego e ao latim que se pode encontrar nos parâmetros curriculares oficiais. Na terceira parte, apresentamos, então, algumas possibilidades de intervenção escolar que tenham como motivo a cultura greco-romana, ilustrando-as com a apresentação de um projeto recentemente desenvolvido no Brasil – o Projeto *Minimus* – da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da USP, coordenado pela Profa. Dra. Paula da Cunha Corrêa, e algumas propostas em estágio de elaboração na Universidade Federal de Juiz de Fora.

1 O clássico e a cultura contemporânea

O termo *clássico* deriva do vocabulário bélico, designando, originalmente, os cidadãos conforme a classe que ocupavam nas fileiras do exército (*classis*). Em Aulo Gélcio (séc. II d.C.), vemos um dos primeiros registros do termo revelando certa distinção social, ao separar indivíduos de *primeira classe* dos demais: “*classici* dicebantur non omnes, qui in quinque classibus erant, sed primae tantum classis homines” – Noct., 6, 13, 1 [“Eram ditos *clássicos* não todos que estavam nas cinco classes, mas somente os homens da primeira classe”]. Por extensão, mais à frente, citando Frontrão, Aulo Gélcio apresenta o termo também para qualificar certos poetas e oradores, dentro do contexto maior da produção literária antiga, cujas obras eram, então, consideradas *modelares* ou *canônicas*: “uel oratorum aliquis, uel poetarum, id est classicus, adsiduusque aliquis scriptor, non proletarius” – Noct., 19, 8, 15 [algum dos oradores ou poetas, um escritor distinto e não do populacho]³.

Ao longo do tempo, os usos da expressão variaram enormemente. Preservando, por um lado, o seu emprego para referir a autores canônicos ou modelares, por outro, o termo foi também usado para descrever construções intelectuais e artísticas, de certo modo, *tradicionais* e *fundadoras* e, por extensão, *basilares* da cultura. Nesse sentido, Ítalo Calvino (1981 [2011]), apresenta quatorze proposições que buscam definir o conceito de clássico na contemporaneidade, as quais poderíamos sintetizar considerando, ao menos, dois pontos fundamentais que tornariam uma obra *clássica* nos dias de hoje:

3 Esta citação e sua respectiva tradução foram extraídas de nossa tese de Doutorado (FORTES, 2012).

1.1 Os clássicos são inesquecíveis.

O que poderia soar como uma afirmativa impressionista, diante da experiência particular do leitor, significa, no entanto, o fato de que uma obra *clássica*, independentemente do tempo em que foi produzida, permanece na cultura. O fato de ser *inesquecível* é uma maneira de dizer que ela continua presente na memória, coletiva ou individual, da experiência de determinada sociedade, ressoando, de forma consciente ou inconsciente, na maneira como os indivíduos se relacionam entre si, são consumidores e produtores de outras obras artísticas e intelectuais, mantêm ou transformam a sua sociedade. Por esse motivo, a leitura de um clássico é uma releitura: os signos que veiculam já precedem o contato direto com o texto, já são, de certa forma, conhecidos de todos. Para citarmos um exemplo, poderíamos dizer que a imagem do *cavalo de Troia* ou do *presente de grego*, relacionada ao evento da epopeia clássica greco-romana representada na *Eneida*, de Virgílio (e não na *Iliada*, de Homero, como se poderia pensar...), antecede a leitura dessa obra, é um fato compartilhado pela nossa cultura, empregado até mesmo em contextos discursivos completamente diversos daquele (vide, por exemplo, o nome dado ao vírus de computador, *cavalo de Troia*, ou a expressão popular *presente de grego*...). Por estar em circulação em nossa cultura, ainda que apropriado por uma pequena parcela em seu texto original, o *clássico* é também definido por Calvino, consequentemente, como a obra que nunca termina de dizer: continua em interlocução com o presente, gerando novas leituras e suscitando outras interpretações. Um fato notório é a sua releitura em outras mídias (como o cinema, por exemplo, que do mesmo mito antigo produziu várias adaptações, sendo uma das mais recentes o filme *Troia*, de 2004, dirigido por Wolfgang Petersen).

1.2 Os clássicos trazem uma nuvem de discursos em torno de si.

Uma consequência da permanência na cultura é o fato de a obra clássica gerar um conjunto imenso de crítica, comentários e leituras. Por um lado, tais leituras são indícios históricos da recepção que tais textos tiveram ao longo do tempo (ler Homero hoje é uma experiência radicalmente diversa da leitura desse texto na Grécia antiga, em Roma ou no Renascimento, por exemplo); por outro, o próprio texto clássico repele o discurso crítico que sobre ele é feito: a crítica pode iluminar seu conteúdo em certo contexto

histórico, direcionar a leitura para certo aspecto, mas não substitui a leitura do texto: a leitura do texto clássico, como diz Calvino, não ensina o que não sabíamos, mas nos leva a redescobrir aquilo que julgávamos antes saber. Por isso, o texto clássico possibilita uma espécie de reencontro com aquilo que já está em circulação, com elementos que, por mais triviais, não conhecíamos naquele contexto. Por essa razão, é essencial reconhecer, também, *de onde* os clássicos são lidos: a leitura é sempre histórica, e pode produzir sentidos muito diversos.

Esses dois elementos que, conforme sintetizamos, definem uma obra “clássica” na formulação de Calvino independem do período em que ela foi produzida. A considerar o âmbito de análise, Virgílio, Camões, Shakespeare, Machado de Assis e até autores contemporâneos, como Carlos Drummond de Andrade ou Clarice Lispector, podem ser considerados *clássicos*. Por ser “um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga, quanto para uma moderna, mas já com um lugar próprio na continuidade cultural” (CALVINO, 1981 [2011], p. 14), boa parcela do que a tradição nomeia como literatura clássica ou greco-romana consagrou esses atributos, os quais, ao menos no Ocidente⁴, se fizeram patentes com a busca, o renascimento, o cultivo e a releitura desses textos ao longo do tempo, gerando não somente uma *imitatio* de tais obras em certos contextos culturais neoclássicos (no Renascimento, no Arcadismo, no Parnasianismo, por exemplo), mas também produzindo aquilo que Hartog (2011), chama de imitação criativa ou concepção dinâmica da *imitatio*: uma prática comum aos antigos, mas que também se revela atual, por exemplo, nas transposições da literatura antiga em outras semioses contemporâneas, como o cinema, os quadrinhos, os videogames etc.⁵.

Por esse motivo, os textos clássicos e, particularmente, os antigos, além do efeito de perenidade e permanência, configuram também a ideia

4 Settis (2005, p. 13 e 14) defende que os gregos e latinos tornaram-se, no entanto, clássicos “globais”. Uma evidência disso é a utilização de imagens gregas no discurso não-ocidental, tal como no mangá de Hayao Miyazaki, que narra a história de um mundo pós-tecnológico, onde a humanidade, às margens de uma natureza hostil e destruída, busca sobreviver lutando contra os monstros que ela mesma construiu. Nesse mangá, sua personagem principal é uma princesa, que vive em harmonia com a natureza e reconduz o mundo à salvação, seu nome é Nausícaa (que também dá título à série de 6 livros que compõem esse “épico”). Outro exemplo foi a comparação, após os ataques de 11 de setembro de 2001, realizada por mollah Omar, então líder dos afegãos, dizendo ser a América como “Polifemo”: um gigante atingido por um inimigo, cujo nome não sabe dizer.

5 Um material sobre a presença da cultura clássica no cinema, nos quadrinhos, na informática, na literatura infantil, na música e no vídeo, bem como discussão sobre como explorar esse repertório no ensino, pode-se encontrar em Ferreira e Dias (2003).

de referência identitária, perfazem a noção de *supercânon* do ocidente (CAIRUS, 2011): um referencial identitário atemporal e um dos maiores patrimônios imateriais da nossa cultura. Como afirmam Beard & Henderson (1998, p. 44),

Todos nós já nascemos classicistas, por mais (ou menos) que suponhamos conhecer dos gregos e dos romanos. Nunca poderemos chegar aos clássicos como completamente estranhos. Não há nenhuma cultura estrangeira que seja tão parte da nossa história.

Ser, ao mesmo tempo, estrangeiro e familiar faz da Antiguidade clássica um território no qual podemos explorar não somente o que nos é próprio e, a partir disso, melhor compreender as concepções familiares ao nosso pensamento contemporâneo, como também registrar-lhe as diferenças que nos separam no tempo e, pela diferença, entender melhor o nosso espaço sociocultural (FUNARI, 2003, p. 18). Por esse motivo, Fiorin (1991, p. 515) também afirmou que “conhecer nossas origens significa conhecer também as culturas grega e latina. Elas são, pois, uma herança a conservar e uma tradição de conhecimento a transmitir”. Sem corroborar a visão tradicional dos defensores da cultura clássica como um passado em si mesmo relevante, como nos alerta Hartog (2011, p. 3), reconhecemos, no entanto, que as culturas clássicas têm ainda algo a dizer sobre o nosso presente, desempenhando um papel relevante para a compreensão da formação identitária da cultura ocidental e, em particular, brasileira, motivo pelo qual, portanto, parece-nos importante repensá-la na escola.

2 A cultura clássica na escola

Uma breve análise de documentos oficiais que regulamentam os *currícula* educacionais nos dias de hoje, em especial a LDB (Lei de Diretrizes e Bases/Lei 9394/96) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998) e *Médio* (2000) revelou uma referência muito tímida à cultura clássica greco-romana em suas propostas para o ensino de língua portuguesa, literatura e humanidades (respectivamente, nas seções de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Tais documentos, que têm algo a dizer sobre o modelo educacional vigente após as reformas educacionais das últimas décadas, norteando o planejamento, a oferta e a execução de conteúdos disciplinares na Escola Básica, parecem

não ter reservado um espaço de maior importância para as matrizes clássicas da cultura brasileira, apesar de tais matrizes permanecerem vigorosas no imaginário cultural contemporâneo (haja vista, por exemplo, para citar o mínimo, a fortuna crítica de filmes, documentários, séries de TV, jogos e HQs ambientados na Antiguidade ou que tematizem o mundo antigo)⁶.

Uma evidência disso é o fato de os *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2000) citarem o grego e o latim em pouquíssimas passagens, e, em geral, somente para apresentarem comentários laterais sobre essa cultura. Na seção sobre o ensino de línguas estrangeiras, o grego e o latim são citados somente para referir-se a um período em que se valorizaram tais idiomas para como porta de acesso à literatura clássica (PCN, p. 25). Depois disso, só aparecem, novamente, nas seções relativas ao ensino de artes, em que se menciona o fato de a palavra *estética* derivar-se do grego, e na introdução geral (p. 8), que afirma que a filosofia grega “procurou construir teorias explicativas sobre as linguagens que hoje ainda são consideradas como paradigmas”. Em seguida, na p. 9, afirma-se que “na escola, a transposição didática desses estudos pode refletir o conservadorismo de determinados pontos de vista que nada possuem de teóricos e são fundados no senso comum”. Para auxiliar no “confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados”, a educação deve voltar-se para a “herança do agora” (*ibid.*).

O valor concedido à “herança do agora” que, nos documentos oficiais brasileiros, parece apagar não somente qualquer vestígio das matrizes culturais greco-latinas, mas também de quaisquer outras matrizes históricas da nossa cultura (africanas, indígenas etc.), em prol de uma abordagem centrada no presente, resulta na própria marginalização de tais conteúdos, que, inversamente, como ocorre em outros países, poderiam configurar objetos escolares concorrendo para o desenvolvimento de competências comunicativas, retóricas, interculturais e interdisciplinares (GAYSCONE, 1997; GRUBER-MILLER, 2006).

Com efeito, a escola, que deveria ser o espaço da pluralidade e do multiculturalismo, e que, na últimas décadas, tem buscado atender ao anseio da sociedade brasileira quanto ao tratamento da diversidade – como, por exemplo, com a inclusão do tratamento da história e da cultura afro-brasileira, cuja presença nos *curricula* já é regulada por lei (Lei 10.639/03) – raramente oferece algum tratamento à cultura greco-romana, cuja presença no imagi-

6 Esse estado poderia ser lido como um eco da exclusão do latim e das humanidades da grade escolar oficial, a partir de meados do século XX, em privilégio de uma concepção tecnicista e progressista de Estado e Educação (Guimarães, 2008, p. 10).

nário coletivo, por outro lado, faz-se sentir de outro modo, seja pelo cinema, seja pela indústria cultural, seja pela tradição popular, sem, no entanto, qualquer tratamento crítico que a ela poderia ser dado pela educação formal.

No entanto, em que pese o silêncio que se faz sobre o grego e o latim (e sobre a cultura clássica em geral) nos parâmetros curriculares, é preciso dizer que a escola não está fechada a proposições inovadoras e diversificadas em seu currículo. De fato, a LDB pressupõe, em seu artigo 26, a oferta de uma *parte diversificada* à Base Nacional Comum. Além disso, a educação nesse nível deve centrar-se na aquisição de habilidades e competências que assegurem o desenvolvimento cultural, social e cognitivo dos educandos, sendo que as atividades curriculares da parte diversificada representam uma oportunidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos da base comum. Quanto ao Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB 2/2012, que define as diretrizes curriculares para esse nível de ensino, menciona a necessidade de que os estudos e atividades “permitam itinerários formativos opcionais diversificados” que podem ser organizados pela escola, previstos em seus projetos político-pedagógicos, garantindo “a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (artigo 14, XI e XII).

Outro conceito que perpassa os documentos oficiais para o Ensino Fundamental e Médio é o da interdisciplinaridade, enquanto metodologia, e o da construção ou reconhecimento da identidade e a formação cidadã, enquanto finalidades (Resolução CNE/CEB 02/2012, artigo 7, IV, parágrafos 1 e 2; CNE/CEB 04/98, artigo 1, III). No que se refere à área de Linguagens e Códigos, por exemplo, na qual se inscreve o ensino de língua portuguesa, literatura e artes, tais princípios aparecem na

constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento de linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo (PCN – Ensino Médio, p. 92).

O tratamento interdisciplinar de conteúdos vinculados à arte, à história, à arqueologia, à filosofia e às línguas pode ser realizado tendo como motivo temático a cultura clássica, com a vantagem de, ao apresentar recortes dessa cultura na escola – através de recursos didáticos diversos, como apresentaremos a seguir – trazer à tona uma reflexão sobre os valores atuais da nossa cidadania, em contraste e em contato com aqueles dos gregos e romanos. Colocado em perspectiva, os valores do mundo clássico poderão ser motivo de discussão dos valores do nosso mundo, cujo conhecimento é franqueado também quando nos colocamos diante de nossas origens: indígenas, africanas, europeias, asiáticas, clássicas, múltiplas. O mundo antigo romano é apenas um entre os universos que entram na composição multicultural brasileira. De resto, a análise de textos e imagens da Antiguidade, em diferentes gêneros e datados de diferentes épocas, pode mobilizar saberes de áreas diversas (saberes históricos, literários, linguísticos, artísticos, entre outros), na formulação de um projeto transversal que contribua para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos da escola.

Em suma, uma vez viabilizada a participação da cultura clássica na escola, os tópicos da cultura greco-romana, a partir da leitura do repertório literário e iconográfico latino e grego, poderiam propiciar uma experiência formativa singularmente relevante, pondo em evidência a construção da identidade brasileira e enriquecendo o repertório literário dos alunos. Além disso, propiciaria aos educandos uma visão crítica desses elementos culturais que estão presentes na mídia, nos filmes, na indústria de entretenimento etc., valendo-se de concepções cientificamente informadas, como nos orienta Funari (1995, p. 18): “o leitor deve ser incentivado a tratar tanto de assuntos comuns como de questões pouco usuais, a confrontar opiniões divergentes sobre um mesmo documento e a formar sua própria interpretação.”

3 Algumas possibilidades de atividades na escola

Durante o ano de 2013, ganhou repercussão em jornais e noticiários de televisão⁷ o *Projeto Minimus: Grego e Latim no Ensino Fundamental*, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São

⁷ cf. Reportagem da *Rede TV* e matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, respectivamente (links acessados em 09 de dezembro de 2013): <http://www.redetv.com.br/Video.aspx?52,15,363620,jornalismo,redetv-news,latim-e-grego-sao-ensinados-em-escola-publica-de-sp>; <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,projeto-da-usp-leva-aulas-de-grego-e-latim-a-escola-municipal,1075482,0.htm>

Paulo (PRCEU/USP). Esse projeto pioneiro, coordenado pela Profa. Dra. Paula da Cunha Corrêa (Língua e Literatura Gregas), conta com o apoio da Fundação Alexander Onassis (NY/EUA) e com a participação de vinte e um monitores-professores (nove graduandos e doze pós-graduandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) que ministram língua grega e latina na grade curricular dos 4º e 6º anos da EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo, no bairro Butantã. São mais de duzentos alunos atendidos pelas ações do projeto e atraídos pela ideia de aproximar a cultura clássica do cotidiano escolar.

Uma iniciativa dessa natureza tem o mérito de congregar a pesquisa acadêmica em Estudos Clássicos e a recepção contemporânea de textos milenares, estreitando o diálogo entre a universidade e sua comunidade. A experiência do projeto *Minimus* demonstrou que: 1) as crianças, do contrário do que se poderia pensar *a priori*, nutrem interesse e curiosidade pelo mundo antigo, 2) o conteúdo de línguas e literaturas clássicas a ser apresentado pode ser plenamente acessível, e 3) as fronteiras por vezes heréticas entre tradição e vanguarda, teoria e prática, pesquisa e ensino não devem ser consideradas intransponíveis⁸.

Se a escola fundamental tem o papel de formar cidadãos para o futuro, também será sua função apresentar ao educando seu lugar na tradição cultural ocidental. Ora, de que outra forma, se não por via dos estudos clássicos, poderemos compreender os valores sobre os quais nossa sociedade se funda? Norteados por esse propósito, apontamos cinco opções de trabalho a partir das quais estudantes de latim e grego poderão atuar no ensino básico: 1) clube de leitura e contação de histórias; 2) oficinas de literatura e redação; 3) oficinas de artes; 4) jogos de mitologia e cultura greco-romanas; 5) festas temáticas.

3.1 Clube de leitura e contação de histórias

É consenso que o hábito de ler, se propiciado e estimulado na primeira infância, consolida-se na juventude e prospera ao longo da idade adulta. Acreditou-se, por muito tempo, que essa educação para a leitura deveria ser iniciada depois da alfabetização. Hoje, já se entende que a cultura dos livros pode e deve ser anterior ou concomitante à aquisição do código da

8 Outros projetos dessa natureza, que contemplem os “clássicos na escola”, já têm sido realizados por iniciativas de alguns professores de Estudos Clássicos, em algumas universidades, com também grande aproveitamento e bons resultados (DEZOTTI; SOUZA, 1991; ROLIM DE MOURA; GARRAFONI, 2012).

escrita, uma vez que, para compreender o que se lê, não basta decodificar, mas é necessário conhecer os usos sociais dos textos. Assim, torna-se imprescindível que pais, professores e pesquisadores atualizem suas informações sobre os mecanismos de construção de identidade do novo leitor: o que os agrada? Como motivar a curiosidade por livros desde a mais tenra infância? Como contar uma história antiga de um jeito novo? Estas questões interessam a muitas áreas da ciência e estão profundamente ligadas ao cotidiano de ensino e aprendizagem escolar.

Sabe-se que, na era da revolução digital, a geração Z (aquela já nascida entre os computadores portáteis) demanda mais atenção a *como* as histórias serão contadas, do que propriamente *quais* histórias serão ouvidas ou lidas. Nesse sentido, os modernos contadores de histórias, transmissores de uma tradição pedagógica milenar, poderiam ser associados aos rapsodos – os cantores que, na Grécia antiga, declamavam poemas célebres em reuniões sociais. Os contadores de clássicos assumem a função de guardiões da porta de entrada para a literatura, na medida em que promovem a divulgação e a apreciação de obras fundadoras para um público muito especial, sempre exigente e ávido por novidades: os jovens leitores.

No canto V da *Odisseia*, a ninfa Calipso recebe ordem de Zeus para libertar Ulisses, que esteve prisioneiro em sua ilha por sete anos, sem navio e sem companheiros. No canto VI, Ulisses desembarca em Feácia, terra de paz e descanso, onde é acolhido pela princesa Nausícaa, que o conduz gentilmente até o palácio do rei Alcino. Ali, recebe todas as benesses da hospitalidade, depois de ter passado vinte dias navegando com uma jangada de madeira no mar revolto de Poseidon. Finalmente refugiado em lugar ameno e seguro, uma singularidade no seu trajeto de retorno a Ítaca, Ulisses, entre os cantos IX e XII, toma a palavra e passa a narrar aos feácios todas as desventuras de sua longa viagem. Em primeira pessoa, o herói envolve seus anfitriões com a vivacidade de seu relato e com o dom da eloquência (uma de suas grandes virtudes, também mencionada na *Iliada*), levando-os a experimentar as mesmas emoções que ele descreve.

Vivacidade e eloquência na arte de narrar são, precisamente, os atributos de um bom contador de histórias. É preciso conhecer seu público, dominar os detalhes do enredo e envolver-se no ato enunciativo como se revivesse (ou tivesse revivido) cada um dos acontecimentos narrados. Há oferta abundante de cursos e oficinas para contadores de histórias: a biblioteca temática em contos de fadas Hans Christian Andersen (Tatuapé, São Paulo), por exemplo, oferece regular e gratuitamente cursos básicos de

formação⁹. Não é imperativo, no entanto, que haja instrução formal para desempenhar tal papel: a boa vontade na realização dessa tarefa é intransferível e a desenvoltura cresce com a prática.

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 detêm 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.

Os elementos fascinantes das narrativas homéricas justificam sua permanência entre as obras com o maior número de adaptações para o público infanto-juvenil (apenas da *Odisseia*, vimos surgir nos últimos anos, por exemplo, as versões de Ruth Rocha, 2000; Leonardo Chianca, 2000; Geraldine McCaughrean, com tradução de Marcos Bagno, 2003; Silvana Salerno, 2008; Tereza Barbosa, 2013 etc.). As adaptações da *Odisseia* têm figurado nas listas de livros paradidáticos há décadas, mas são raras as escolas que propõem atividades que transcendam a abordagem ultrapassada da “leitura individual com avaliação escrita posterior”. Temos razões para acreditar que as adaptações já disponíveis no mercado editorial brasileiro poderiam ser empregadas de modo mais estimulante, se a contação de histórias figurasse como atividade lúdica complementar a aulas de língua portuguesa, literatura e artes. Versões da *Odisseia* como as de Ruth Rocha (2011), Silvana Salerno (2008) e Tereza Virgínia (2013, em quadrinhos e com inscrições em grego antigo), têm papel essencial na manutenção do apelo que o enredo homérico, cantado originalmente há quase três mil anos, ainda possui para os leitores modernos, nossos *novos feácios*, sempre dispostos a estender-nos todas as benesses de uma atenta audiência.

Assim como o povo liderado pelo rei Alcino, nossos alunos estão ansiosos pela fantasia das epopeias, repletas de aventuras, reviravoltas, deuses e heróis. É preciso que se tome a palavra, em primeiro lugar. O próprio aluno descobrirá a fonte das viagens fantásticas que se tornaram possíveis dentro dos muros escolares.

⁹ cf. detalhes (endereço acessado em 09 de dezembro de 2013): http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/hanschristianandersen/index.php?p=152

Neste trabalho, apresentamos algumas propostas de tratamento da literatura clássica em contexto escolar. Embora ainda escassos, os materiais suplementares sobre o tema começam a ser produzidos à medida que a parceria entre universidades e escolas cresce. Na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), alunos de iniciação científica estão desenvolvendo material paradidático de mitologia greco-romana e atividades lúdicas que pressupõem familiaridade com o enredo de sete famosos mitos narrados por Ovídio (43 a.C. – 17 d.C.) em suas *Metamorfoses*. O fio condutor de todas as histórias selecionadas é o amor: Filemon e Báuclis, Jasão e Medeia, Febo e Dafne, Píramo e Tisbe, Atalanta e Hipômenes, Orfeu e Eurídice, Eco e Narciso. No anexo I, incluímos um exercício a ser realizado em duplas, após uma sessão de contação de histórias (através de adaptações criadas pelos próprios alunos da UFJF para essa finalidade).

3.2 Oficinas de literatura e redação

É crescente a demanda por materiais didáticos que compreendam algum tipo de interatividade. Na esteira da popularização do uso de *tablets* educativos, professores e alunos buscam soluções simples, imediatas e acessíveis para reinventar sua participação em sala de aula. Atentos ao novo momento da escola pública brasileira, os monitores do projeto *Minimumus* produziram, com crianças e pré-adolescentes da escola municipal Desembargador Amorim Lima, fanzines com os doze trabalhos de Hércules e fotonovelas com as histórias de Midas e de Ulisses (fig. 1).



Fig. 1. Fotonovela da *Odisseia*

Nessa modalidade de intervenção, o texto não está pronto. Os alunos já conhecem os mitos e são encorajados a contá-los com suas próprias palavras. Trata-se de uma eficiente estratégia para o ensino de gêneros textuais e redação, já que as figuras e o espaço delimitado para a escrita conduzem a sequência criativa das frases, apartando a costumeira inibição em escrever dentro dos gêneros escolares tradicionais, como a dissertação. Oficinas de fanzines e fotonovelas proporcionam, inclusive, uma reflexão sobre a permanência dos mitos greco-romanos na memória do ocidente e sua recente apropriação por gêneros midiáticos (histórias em quadrinhos, músicas, cinema, games, aplicativos etc.) particularmente atrativos para o público infanto-juvenil.

3.3 Oficinas de artes

Paralelamente às oficinas de literatura e redação, pode-se desenvolver um eixo interdisciplinar com a educação artística, de modo a avançar no campo da interatividade e estimular o espírito colaborativo.



Fig. 2

Na experiência da EMEF Amorim Lima, grupos de alunos construíram, juntos, um labirinto com minotauro *de verdade* (interpretado por um deles), um cavalo de Troia de 1,80 m de altura, uma maquete de Troia e uma série de vidrofones (ou *garrafas musicais*, através das quais aprenderam alguns princípios de música – Fig. 2)¹⁰. Salta aos olhos o comprometimento das equipes discentes e dos professores na realização dos objetivos do projeto – uniu-os um único tema através de várias frentes de trabalho.

¹⁰ Para mais informações e fotos, cf.: <http://amorimlima.org.br/2013/09/festa-da-cultura-2013-encontro-com-a-nossa-historia/> (endereço acessado em 09 de dezembro de 2013).

O mundo antigo oferta tema profícuo também para as áreas de história, geografia (com mapas do continente europeu e localização de pontos de referência históricos) e educação física (com a prática de algumas modalidades esportivas olímpicas), entre outras.

3.4 Jogos de mitologia e cultura greco-romana

Ainda na esfera lúdica, jogos de mitologia e cultura greco-romana representam oportunidades de entretenimento e socialização entre as crianças. Na escola Amorim Lima, monitores desenvolveram o jogo *Percy Jackson* (baseados na série de livros juvenis de aventura escritos por Rick Riordan¹¹), um dos expoentes da Festa da Cultura 2013. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, o jogo de tabuleiro *Píramo e Tisbe*, desenvolvido por Isabella Cunha Lopes, aluna da disciplina de Estudos Fundamentais de Literatura Latina, já está em fase de testes (cf. anexo II).

3.5 Festas temáticas

A festa temática é o momento de maior efervescência cultural, no qual os resultados de um esforço conjunto se fazem ver. A EMEF Amorim Lima trouxe a vivência do mundo antigo para o ambiente escolar na sua *Festa da Cultura 2013: encontro com a nossa história*. Nas peças de teatro (cujas fotos servem de cenário para novas fotonovelas), nos espetáculos de dança e no uso de trajes típicos, os alunos aplicaram conceitos aprendidos durante os encontros com monitores do projeto *Minimus* (na foto, eles se revezavam para apresentar o labirinto e o mito do Minotauro). A *Festa da Cultura 2013* se tornou um exemplo de como integrar vários saberes específicos em torno de uma meta comum. O evento promoveu ainda algumas mostras curiosas não só por sua ligação com o classicismo, mas principalmente por sua conexão com o presente: exposição das sete maravilhas do mundo antigo, instalação *o mito de Procusto e os fantasmas da atualidade*¹² (entre os fantasmas pendurados no teto da oca: o racismo, o antissemitismo, a homofobia...) e exposições dos brinquedos que já existiam há dois mil anos e dos tipos de caderno onde as crianças faziam anotações nas escolas antigas – objetos de interação social, os quais Standage (2013) comparou às nossas redes sociais modernas, como o *Facebook*.

¹¹Na série, Perseu “Percy” Jackson é um garoto de 12 anos que descobre ser filho de Poseidon. Mais: ele descobre que ainda existem os deuses do Olimpo e outras figuras mitológicas gregas, como os Titãs e o Minotauro. Um de seus antagonistas é o centauro Quíron, seu professor de latim e mentor.

¹² cf. o aluno André Augusto recontando o mito, sob sua perspectiva: <http://www.youtube.com/watch?v=AZvzmGXM3iY> (vídeo acessado em 09 de dezembro de 2013).

Concluindo

Se a nova geração de crianças e adolescentes em idade escolar demanda novidades e atualizações constantes em seu processo de aprendizagem, é natural que eles nutram interesse por projetos que transcendam a abordagem historicamente compartimentalizada dos conteúdos escolares, que ensinem além do necessário ou do obrigatório, e, sobretudo, que não os subestime. Iniciativas que incluam gregos e latinos na escola têm se tornado uma opção atraente para professores e alunos em nível básico e universitário, já que oferecem, para a escola básica, oportunidades de inovação e, para a universidade, de integração com a prática pedagógica formativa, em consonância com as orientações postuladas pela LDB e pelos PCN.

O caminho está apontado, trilhado, descrito. Se pudermos relevar, a princípio, as bem conhecidas dificuldades do ensino público brasileiro, buscando minimizar, ainda que paulatinamente, o conservadorismo das estratégias didáticas comuns, haverá benefícios notórios para todos os envolvidos, especialmente para nossos já tão sobrecarregados professores. Através da colaboração direta de estudantes de graduação, ávidos também por estágios significativos e desafiadores, as desejadas mudanças propostas pela nova legislação poderão começar a se efetivar, apesar dos poucos recursos disponíveis e do insalubre regime de trabalho imposto aos docentes da escola pública brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- BEARD, M.; HENDERSON, J. *Antigüidade clássica: uma brevíssima introdução*. Trad. de M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CAIRUS, H. F. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: VIEIRA, B. V. & THAMOS, M. (orgs.) *Permanência clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras, 2011, pp. 125-143.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011 [1981].
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 02/2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2012. [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 04/1998. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais*

para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.

DEZOTTI, M. C. & SOUZA, M. G. G. Projetando-se a cultura clássica na escola de 1º grau: uma proposta. In: CARDOSO, Z. de A. (org.). *Mito, religião e sociedade (atas do II Congresso Nacional de Estudos Clássicos)*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, 1991, pp. 509-13.

FERREIRA, J. R.; DIAS, P. B. (coords.) (*Som e imagem no ensino dos estudos clássicos*). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos, 2003.

FORTES, F. S. *Sintaxe greco-romana: Apolônio Díscolo e Prisciano de Cesareia na história do pensamento gramatical antigo*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2012.

FUNARI, P. P. A. *Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. Especificidades do estudo da Antiguidade Clássica. In: Primeira Versão, vol. 58, IFCH/UNICAMP, 1995, pp. 17-23.

GASCOYNE, R. et alii. *Standards for Classical Language Learning*. Oxford, Ohio: American Classical League, 1997.

GRUBER-MILLER, J. Communication, context and community: integrating the Standards in the Greek and Latin classroom. In: _____. *When dead tongues speak. Teaching Beginning Greek and Latin*. Oxford: Oxford University, 2006, pp. 9-23.

GUIMARÃES, J. O. Reatualizar a tradição clássica. In: CHEVITARESE, A. L. et alii. Brasília: UnB-Archai/Fortium, 2008, pp. 5-13.

HARTOG, F. Plus et moins qu'une discipline: le cas des études classiques. [online] In: *Dossier, LHT*, n. 8, 16.mai.2011. Disponível em: <http://www.fabula.org/lht/8/hartog.html>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.

HOMERO. *A Odisséia*. Adaptação de Geraldine McCaughrean. Ilustrações de Victor G. Ambrus. Tradução de Marcos Bagno. Coleção "O tesouro dos clássicos juvenil". São Paulo: Ática, 2003.

_____. *A Odisséia*. Adaptação de Leonardo Chianca. Ilustrações de Cecília Iwashita. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. *A Odisseia*. Adaptação de Silvana Salerno. Ilustrações de Maurício Paraguassu e Dave Santana. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.

_____. *Odisseia*. Roteiro de Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa. Ilustrações de Piero Bagnariol. São Paulo: Peirópolis, 2013.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (Lei 9394/96). Brasília: MEC. [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO), *parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2000). Brasília: MEC. [online]. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: *Língua Portuguesa*. (1998). [online]. Brasília: MEC; SEF. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.

PCN ENSINO MÉDIO + *orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (linguagens, códigos e suas tecnologias)*. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Arquivo acessado em 09 de dezembro de 2013.

MOURA, A. R. & GARRAFONI, R. S. As línguas clássicas no ensino fundamental: comentários a partir de uma experiência recente. In: FORTES, F. S. & PRATA, P. *O latim hoje*. Reflexões sobre cultura clássica e ensino. São Paulo: Mercado das Letras, 2013 (no prelo).

ROCHA, R. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000; Salamandra, 2011.

STANDAGE, T. *Writing on the Wall – Social Media, The first 2.000*. New York: Bloomsbury, 2013.

Recebido em: 09/12/2013. Aceito em: 22/03/2014.

ANEXOS



Com base nos mitos narrados pelo poeta Ovídio, faça a correspondência das personagens com os trechos abaixo:

1. Philemon et Baucis / 2. Iason et Medea / 3. Phoebus et Daphne / 4. Pyramus et Thisbe
5. Atalanta et Hippomenes / 6. Orpheus et Eurydice / 7. Echo et Narcissus

() "O motivo da jornada é a esposa que a serpente matou e crescentes anos retirou."

() "Contarei a respeito de duas árvores, uma tilia e um carvalho."

() "O jovem então lançou-se à Cólquida, onde habitava o rei, Chamado Eetes, que possuía o velo de ouro."

() "Vênus então, grandemente irada, transformou os dois amantes em leões."

() "Um dia, sobre as águas do rio, o formosíssimo jovem viu a si mesmo e amou a própria imagem."

() "Uma única noite terá assistido a morte de dois amantes."

() "Imediatamente o pai muda os belos braços em ramos."

"Una nox mortem duorum amantium uiderit." ()

"Olim undis fluminis se, iuvenem formosissimum uidit et imaginem sui amauit." ()

"Narrabo de duabus arboribus, de tilia et quercu." ()

"Statim pater brachia pulchra in ramos mutat." ()

"Venus igitur, magnopere irata, duos amantes in leones transformauit." ()

"Causa uiae est coniunx quam serpens necauit et crescentes anos annos abstulit." ()

"Iuvenem igitur ad Colchidem misit, quo loco habitabat quidam rex, Aetes apellatus, qui vellere aureo potiebatur." ()



FORÇA Palavra: Semíramis Dica: Rainha da Babilônia	FORÇA Palavra: Urna Dica: Onde repousam as cinzas do casal	FORÇA Palavra: Babilônia Dica: Local onde se passa a história	FORÇA Palavra: Fenda Dica: Meio de comunicação do casal	FORÇA Palavra: Gruta Dica: Lugar onde Tisbe ficou escondida da leoa	FORÇA Palavra: Fonte Dica: O que atraiu a leoa?
DESENHO Casas onde Píramo e Tisbe moravam	DESENHO Leoa com as mandíbulas vermelhas de tanto sangue	DESENHO Corpo de Píramo jazendo sem vida perto da amoreira	DESENHO Xale rasgado e sujo de sangue	DESENHO Túmulo de Níno	DESENHO Límpida fonte perto da amoreira
ENCENAÇÃO Os pais do casal os impedindo de se casarem	ENCENAÇÃO Leoa sentada, após a caça, procurando a fonte	ENCENAÇÃO Tisbe saindo de casa a noite, com o rosto coberto para não ser reconhecida	ENCENAÇÃO Píramo e Tisbe planejando a sua fuga pela pequena fenda na parede	ENCENAÇÃO Tisbe sentada à sombra da amoreira enquanto esperava o amado	ENCENAÇÃO Leoa se aproximando da amoreira e assustando Tisbe
ENCENAÇÃO Tisbe correndo para a caverna e abandonando seu xale no chão	ENCENAÇÃO Leoa rasgando e sujando o xale de sangue, após beber água na fonte	ENCENAÇÃO Píramo se matando, após pensar que Tisbe fora devorada por uma fera	ENCENAÇÃO Tisbe voltando para o local combinado e encontrando Píramo morto	ENCENAÇÃO Tisbe segurando o amado e implorando que ele abra os olhos	ENCENAÇÃO Tisbe se matando com a adaga de Píramo
ENCENAÇÃO Tisbe percebendo que Píramo se matou por sua causa	ENCENAÇÃO Os últimos desejos de Tisbe sendo atendidos pelos pais do casal e pelos deuses	MÍMICA Píramo desembainhando a adaga para se matar	MÍMICA Tisbe deixando cair o xale no chão	MÍMICA Leoa bebendo água na fonte	MÍMICA Píramo abrindo os olhos e depois desfalecendo
MÍMICA Tisbe saindo da caverna e voltando ao ponto de encontro	MÍMICA Tisbe pisando no sangue de Píramo	MÍMICA Tisbe recuando, assustada, ao ver Píramo morto	MÍMICA Píramo encontrando pegadas de uma fera pelo caminho	MÍMICA Píramo encontrando o xale todo rasgado e sujo de Tisbe	MÍMICA Os frutos da amoreira ficando escuros, quando receberam o sangue do casal



