

Da literatura clássica ao letramento literário: um caminho possível

From classical literature to literary lettering: a possible way

De la literatura clásica a la alfabetización literaria: una manera posible

Recebido: 28/12/2020 | Revisado: 29/12/2020 | Aceito: 31/12/2020 | Publicado: 31/12/2020

Laís Correia Teófilo de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2470-817X>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: laisetsouzalettras@gmail.com

Lucas Francelino de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1272-2364>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: francelinolucas237@gmail.com

Nadja Maria de Menezes Morais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8548-4547>

Faculdade Maurício de Nassau, Brasil

E-mail: nadja.lah@hotmail.com

Morgana Farias de Luna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0005-1161>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

E-mail: morganalunafarias@hotmail.com

Regina Celi Delfino da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4123-9790>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: regina-delfino@uol.com.br

Resumo

Tem-se notado a restrição da Literatura Clássica a espaços acadêmicos, além do que, ela já não faz parte dos currículos da Educação Básica no país. Esse fator nos preocupa, porque a leitura de obras clássicas pode ser considerada um valioso modo de ampliação do repertório cultural, da visão de mundo e de si próprio. O acesso à literatura, como defende Candido, é um direito básico, e, é imprescindível que criemos maneiras democratizá-la. Por essa razão, buscamos elaborar uma proposta de letramento literário para o Ensino Fundamental e Ensino

Médio, apoiados nos pressupostos de Cosson através das sequências básica e expandida. Além, disso, fundamentamos nossa discussão em Machado, Calvino, Candido, Paulino, entre outros. Esta proposta, portanto, favorece a reflexão sobre a relevância da literatura clássica para a formação do sujeito-leitor jovem ao passo que oferece alternativa ao seu ensino.

Palavras-chave: Literatura clássica; Letramento literário; Metodologia de Ensino de leitura literária.

Abstract

Classical Literature has been confined to academic spaces, apart from that, it is no longer a component of the Basic Education curriculum in the country. Such features concern us since reading classic works can be considered a useful way to expand the cultural repertoire, the worldview, and oneself. Access to literature, as argued by Candido is a basic right, and it is important that we develop means to democratize it. Therefore, we seek to develop a literary literacy proposal for Elementary and Secondary Education, based on the assumptions of Cosson, through the basic and expanded sequences. Moreover, we ground our discussion on Machado, Calvino, Candido, Paulino, among others. This proposal, therefore, favors reflection on the relevance of classical literature for the formation of the young subject-reader while offering an alternative to his teaching.

Keywords: Classical literature; Literary literacy; Teaching methodology of literary reading.

Resumen

Se ha notado la restricción de la Literatura Clásica a los espacios académicos, además, ya no forma parte de los planes de estudio de Educación Básica en el país. Este factor nos preocupa, porque la lectura de obras clásicas puede considerarse una forma valiosa de ampliar el repertorio cultural, la cosmovisión y uno mismo. El acceso a la literatura, como defiende Cándido es un derecho básico, y es fundamental que creemos formas de democratizarlo. Por ello, buscamos desarrollar una propuesta de alfabetización literaria para Educación Primaria y Secundaria, basada en los supuestos de Cosson, a través de las secuencias básica y expandida. Además, basamos nuestra discusión en Machado, Calvino, Candido, Paulino, entre otros. Esta propuesta, por tanto, favorece la reflexión sobre la relevancia de la literatura clásica para la formación del joven sujeto-lector al tiempo que ofrece una alternativa a su enseñanza.

Palabras clave: Literatura clásica; Alfabetización literaria; Metodología de la enseñanza de la lectura literaria.

1. Introdução

Ter acesso às obras do período clássico torna-se um valioso instrumento para o enriquecimento do repertório cultural de estudantes de todos os níveis da educação. No entanto, esse conhecimento pouco chega às escolas, ficando restrito, em grande parte, a espaços acadêmicos. Nesse sentido, os estudantes perdem por não terem acesso a experiências que favoreceriam a sua formação, uma vez que diversos elementos da cultura clássica fazem parte do cotidiano e estão presentes em livros, filmes, histórias em quadrinhos e na literatura brasileira.

De início, é importante delimitar o conceito de clássico a que vamos nos referir. A literatura clássica abrange cânones produzidos em diversos momentos da história, característicos por sua importância na humanidade. O termo “clássico” tem a sua etimologia no latim, “classicus”, indicando os indivíduos que pertencem à primeira classe, que ocupam uma posição de prestígio. Segundo Fortes e Miotti (2014, p. 155):

O termo clássico deriva do vocabulário bélico, designando, originalmente, os cidadãos conforme a classe que ocupavam nas leiras 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. [...] 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. (Fortes & Miotti, 2014, p. 155)

Da Antiguidade à Modernidade, o termo Literatura Clássica tem servido para se referir tanto a obras de autores canônicos, quanto a expressões intelectuais e artísticas tradicionais, de grande influência na cultura moderna. Para Massaud Moisés (1995), o termo pode apresentar as seguintes definições: “1) autor ou obra de primeira classe, superior, 2) autor que se lê nas escolas (nas classes), porque considerado excelente, 3) autor grego ou latino, da Antiguidade, na medida em que se enquadra nos tipos anteriores, 4) autor que imita os clássicos greco-latinos.” (Moisés, 1995, p. 82)

Ítalo Calvino (1981), em sua obra *Por que ler os Clássicos*, expõe quatorze postulados que pretendem elucidar o conceito de clássico. Desses, elencamos dois conceitos-chave para nosso trabalho, que explicam o que faria com que uma obra fosse considerada clássica:

2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira, vez nas melhores condições para apreciá-los. De fato, as leituras

da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: ‘todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude’. [...] 4. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista; e também em contradição com o ecletismo da nossa cultura, que jamais saberia redigir um catálogo do classicismo que nos interessa (Calvino, 1981, p. 15)

A primeira definição fala do encontro com o clássico, seja na (re)leitura ou no contato inicial, em que se estabelece o poder do encanto que atrai os leitores e que ajuda a construir um arcabouço de conhecimentos. Ainda nesse tópico, o autor refere-se à juventude, porque apesar da dispersão de atenção comum à idade, a leitura dos clássicos para os jovens é acima de tudo, formativa.

O segundo postulado se conecta à discussão acerca do desaparecimento dos clássicos dos currículos escolares diante dos novos temas que surgem na contemporaneidade. Mesmo que o ritmo de vida atual não pareça conceber as ideias clássicas e por vezes as tenha como obsoletas, o que é clássico persiste, e, mesmo que pareça paradoxal, permanece. E é essa permanência que o torna indispensável.

Dentro desse espectro de definições, consideramos a delimitação do termo clássico para autores gregos e latinos, cujas obras permanecem relevantes, independente do contexto sócio-histórico em que sejam desfrutadas.

As obras clássicas podem e devem ser apresentadas através de adaptações que se encaixem à linguagem dos estudantes, sem que isso represente um peso ou uma leitura enfadonha. Como disse Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos desde cedo* (2009, p. 15): “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente”.

Pretende-se, então, refletir sobre a importância dos estudos da Literatura Clássica nas escolas e propor caminhos para viabilizá-los a alunos do ensino fundamental dos 6º ao 9º ano, e dos anos do ensino médio da escola pública, através de atividades e projetos disciplinares que despertem o seu interesse e faça-os relacionar elementos da literatura clássica a outras linguagens.

Por isso, interessa-nos propor atividades que tragam os gêneros clássicos para perto dos estudantes, através de leituras prazerosas e discussões que ajudem na ruptura de

horizontes de expectativas, “abalando as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência emocional” (Aguiar & Bordini, 1993, p. 89).

2. Metodologia

Através da nossa vivência em escolas de ensino básico da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, percebemos a ausência de alguns gêneros literários, principalmente daqueles elaborados na Antiguidade Clássica. Com isso, há uma lacuna na construção da formação de estudantes enquanto sujeitos-leitores.

As portas fechadas para o acesso a saberes contribuem ainda mais para uma disparidade na preparação intelectual de estudantes. Diante disso, nós questionamos: por que o ensino da literatura clássica nas escolas é importante?; de que forma é possível fazer com que obras clássicas, como a *Ilíada*, a *Odisseia* ou *Medeia* ganhem espaço dentro da rede pública de ensino e gerem o interesse dos estudantes?

Dessas experiências e questionamentos vieram as primeiras pesquisas sobre o ensino de Literatura Clássica nas escolas. Como esse componente não faz parte dos documentos oficiais da educação básica brasileira, dificilmente fará parte dos currículos escolares. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos carregam, historicamente, um peso de erudição que já não cabe mais na concepção de uma educação plural, democrática e acessível. É esse peso que precisa ser quebrado, para que os conhecimentos sejam, de fato, democratizados.

Em termos metodológicos, a natureza de nossa essa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa. Gil (1999, p.94) diz que os “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

Quanto aos procedimentos técnicos, nossa pesquisa pode ser classificada como de cunho bibliográfico, uma vez que os caminhos aqui propostos para a leitura de textos clássicos tomaram como base metodológica a sequência básica para o ensino fundamental e a sequência expandida para o ensino médio, propostas por Cosson (2009), que trazem a sistematização de recursos didáticos para a experiência do letramento literário na escola. Esses recursos dividem-se em etapas como motivação, introdução, leitura e interpretação. Além de considerar na sequência expandida outras etapas como a apresentação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Além disso, fundamentamos nossa discussão em Machado (2002), quando defende a leitura dos clássicos na escola, Calvino (1993), Candido (2011), Paulino (2010), entre outros

teóricos que fundamentam preceitos acerca do letramento literário.

3. Resultados e Discussão

A problemática apontada em nossa pesquisa nos faz olhar para os fatores que influenciaram a saída dos estudos clássicos dos currículos brasileiros. O que se nota são posturas de políticas educacionais que buscam soluções imediatistas e que inevitavelmente mexem na estrutura do ensino, trazendo uma perda significativa de conteúdo e conhecimento.

Sob o pretexto de avanços científicos, temas sociais, políticos, filosóficos, e, sobretudo, os Clássicos da Antiguidade deixaram de ser leituras obrigatórias nas escolas. Com isso, o diálogo entre passado e presente praticamente evaporou, sobrando apenas a perspectiva do agora, sem espaço para se conhecer ou confrontar o que já foi produzido. Segundo Savater: “No campo da educação, um fantasma é o hipotético desaparecimento das humanidades dos planos de estudo, substituídas por especialidades técnicas que mutilarão as gerações futuras da visão histórica, literária e filosófica, imprescindível para o cabal desenvolvimento da plena humanidade [...]” (Savater, 2006, p. 1).

Dentre as explicações dadas para esse desaparecimento, pode-se citar o fato de a sociedade viver em outro período histórico, num momento em que as preocupações com os avanços científicos se sobrepõe às humanidades. Através dessa concepção reducionista há quem afirme que o desenvolvimento de um Estado só ocorra com tecnologias de produção. Ainda conforme o mesmo autor: A separação entre cultura científica e cultura literária é um fenómeno que só se inicia nos finais do século passado, para de imediato se consolidar no nosso, dada a impossibilidade de abarcar saberes cada vez mais técnicos e complexos, que desafiam as capacidades de qualquer indivíduo, impondo a especialização, que não é mais do que uma forma de renúncia.” (*idem*, 2006, p. 1).

A quebra entre científico e humanístico vai de encontro à própria ideia de conhecimento, ao se preterir um em relação ao outro. Fragmentar experiências enfraquece a intelectualidade dos estudantes e compartimenta saberes. Diante desse cenário, os interesses mercadológicos tomam o lugar dos saberes alicerçados na humanidade, numa lógica comercial aplicada à educação.

No Brasil, os estudos clássicos deixaram oficialmente as escolas na década 70 e deram os seus últimos suspiros nos anos 60, quando o latim e a literatura clássica tornaram-se

disciplinas optativas nos currículos escolares¹. Nessa época a quantidade de professores habilitados para ministrar as disciplinas já era escassa e o estudo desses conteúdos não parecia mais fazer sentido dentro de uma sociedade moderna². Pensar no ensino como preparação para mão de obra gerou uma “concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares” (Galvão & Silva, 2017, p. 210).

Ao analisarmos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e Médio (2000), percebemos pouquíssimas referências à cultura clássica greco-latina para o ensino de língua portuguesa e literatura.

Nos PCNs (Ensino Médio), parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias (2000), a literatura clássica é citada somente quando se faz referência a momentos históricos em que o estudo de línguas clássicas era valorizado³. A Base Nacional Comum Curricular (2018) também não faz referência aos clássicos, mas por outro lado, abre espaços para que diversas manifestações literárias sejam estudadas, quando recomenda: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9). Nas competências para o ensino médio há um parâmetro para organização curricular que oferece abertura para diversas leituras:

Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos; Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas; Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. (Brasil, 2018, p. 524)

Ainda que nas competências para o ensino fundamental não seja citado o termo

¹ “[...] o duro golpe que os estudos clássicos sofreram com a Lei de diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4024, de 24/12/61), que, ao revogar a Reforma Capanema, é, realmente, um divisor de águas na história da educação brasileira”. Valle, 2006, p. 22 apud Sobrinho.

² “Como não havia um quadro de professores habilitados, a demanda foi suprida de modo improvisado, permitindo um ato ministerial que os licenciados em Letras neolatinas e anglo-Germânicas também lecionassem Latim, o que tornou o ensino desigual e mesmo insatisfatório”. Cf. Tuffani (2006, p. 27), a partir de dados de Nóbrega (1962) e Faria (1959) apud Sobrinho.

³ “Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o consequente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas” (Brasil, 2000, p. 25)

“Literatura clássica”, compreende-se que os conhecimentos adquiridos através dela abarcam todas as concepções de ensino de literatura mencionadas. Os documentos são abrangentes, e apesar da falta de políticas direcionadas para o ensino de literatura clássica, é possível encontrar espaços para a abordagem dessas práticas de leitura.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018⁴, divulgado em 2019 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Brasil registrou, ao todo, 47,8 milhões de alunos matriculados em instituições de ensino básico e educação infantil. Isto significa que o Estado se responsabiliza pela educação de mais de 40 milhões de crianças e adolescentes. Segundo o movimento Todos pela Educação, no 9º ano, o percentual de alunos com aprendizado adequado em português foi de 39,5%⁵. Será que é possível, dentro desse contexto, viabilizar o ensino de componentes clássicos nas escolas?

Para completar o quadro, há poucos profissionais na área de Letras Clássicas⁶ no Brasil. Das 113 Universidades Públicas Brasileiras, apenas 7 oferecem cursos de Letras com alguma habilitação em Línguas Clássicas. Nessa vastidão, os cursos de clássicas são como um grão de areia. O problema que Ernesto Faria revelava nos anos 60 parece persistir: há poucos profissionais habilitados para o ensino de Línguas e Literaturas Clássicas no país.

Como oportunizar a chegada desses conteúdos às escolas se não existem pontes entre as habilitações em Letras Clássicas e o Ensino Básico? Esse dado carrega um peso negativo: praticamente não há laços entre os estudos clássicos abordados na Universidade e a educação básica. Por exemplo, um egresso do curso de Letras Clássicas raramente obtém espaço como educador nesse nível educacional, já que a graduação volta-se para a academia, e do mesmo modo, estudantes de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pouco têm acesso a esses estudos durante o período de formação. Nesse sentido, é importante destacar a fala de Miotti:

Alguns colegas demonstraram resistência quando sugerimos que poderíamos e deveríamos buscar a aproximação entre as instâncias de ensino básico e universitário. ‘Mas para quê ensinar mitologia, latim, grego às crianças?’. O principal problema não será a pergunta em si, mas como ela é feita. Ao indagar “para que” ao invés de um legítimo “por que”, a questão revela ou uma concepção de ensino/aprendizagem imediatista, partindo do pressuposto de que só vale a pena ensinar e aprender algo que eu possa usar prontamente para fazer alguma coisa, ou – o que é pior – uma concepção

⁴Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>.

⁵ Recuperado de <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/meta-3-em-10-anos-aprendizado-adequado-ensino-medio-segure-estagnado-avancos-5-ano-fundamental>.

⁶ Dados colhidos no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC. Recuperado de <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 02 de abr. 2020.

oligárquica de ensino, cujo alicerce é a exclusão. De fato, uma pergunta deste gênero esvazia não apenas a presença das humanidades na escola, mas revela um posicionamento nefasto para a educação de um modo geral, educação que, já na sua etimologia, se pretende libertadora. (Miotti, 2016, p. 54)

Ao mesmo tempo, é importante estabelecer um contraponto e perceber que há, também, um movimento da academia para levar a cultura clássica às escolas. Podemos destacar quatro projetos desenvolvidos em parceria entre Instituições de Educação Superior e Escolas do Ensino Básico, são eles: Letras Clássicas na Escola (UFJF); Grupo de Reflexão sobre Estudos Clássicos na Escola – GRECE (UFJF); Letramento literário: uma proposta com os clássicos Greco-romanos (UFPB); Projeto Minimus: Grego e Latim no Ensino Fundamental (USP), com grande repercussão na comunidade escolar.

As aventuras dos heróis gregos, o lirismo pastoral ou os pequenos versos satíricos de autores latinos permanecem ainda inéditos para uma grande parcela da população. É necessário construir uma educação que conduza não só para o aprendizado da literatura como um prazer estético, mas como um fator imbuído de conteúdo.

Miotti (2016, p. 57) revela a fala do professor Hans Gumbrecht, que em aula magna na Universidade Federal de Juiz de Fora (*Onde as humanidades funcionam melhor – e por quê*, 31 de março de 2015), defendeu que nós educadores devemos: “Apresentar aos alunos os clássicos – o que é impossível –, mas um certo número de clássicos, pelos quais eles podem eventualmente se apaixonar”.

Nos célebres versos de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto (1987), da banda Titãs, o grito por direitos ecoa: “A gente não quer só comida / A gente quer comida/ Diversão e arte / A gente não quer só comida/ A gente quer saída/ Para qualquer parte”. A busca pelo acesso à arte, à literatura e a tudo aquilo que alimenta o ser humano em sua complexidade não pode e não deve ser abandonada. Ana Maria Machado sintetizou muito bem as razões que sustentam a busca por conhecimentos artísticos e literários: “Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá” (Machado, 2002, p. 19).

Conhecer os clássicos não se resume apenas à leitura das obras, mas significa adentrar um universo de elementos intrincados à cultura brasileira e mundial. Essa concepção dialoga com as competências ressaltadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), que recomenda: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9).

Pensemos, então, na lírica bucólica dos poetas árcades, ou nas várias referências aos clássicos na poesia parnasiana de Olavo Bilac. Ainda podemos lembrar as pequenas alusões aos antigos poetas gregos como fez Machado de Assis, no primeiro capítulo de *Esau e Jacó*⁷, ou ainda, relembremos as obras de Monteiro Lobato: *O Minotauro e Os doze trabalhos de Hércules*. O que se vê são as referências percorrendo todo o cenário vivo tanto da literatura brasileira, quanto universal. Não importa o meio, mas as referências estão sempre rondando, mexendo com a imaginação de crianças e adultos.

Uma das competências gerais para o ensino de Língua portuguesa que podemos destacar refere-se à necessidade de as práticas literárias possibilitarem aos alunos a apreciação estética e a dimensão lúdica proporcionada pela literatura: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (p. 87)

A literatura deve contribuir para a humanização. Nesse contexto, a literatura clássica está a serviço tanto da formação intelectual, quanto da formação cidadã de seus leitores. Por isso, é importante destacar a fala de Candido (2011):

Para que a Literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e nesse domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da Literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (Candido, 2011, p.189).

Ainda nesse espectro, Fiorin (1991, p. 515) afirma que “conhecer nossas origens significa conhecer também as culturas grega e latina. Elas são, pois, uma herança a conservar e um tradição de conhecimento a transmitir”. O clássico é clássico exatamente por ainda influenciar o presente e se fazer relevante. Ele deve ser democratizado e pensado como um conhecimento universal. Conhecimento que é direito de todos e não deve ficar restrito a espaços acadêmicos, mas sim, deve permear e acrescentar na visão de mundo de diversos estudantes.

⁷ “Relê Ésquilo, meu amigo, relê as Eumênides, lá verás a Pítia, chamando os que iam à consulta: “Se há aqui Helenos, venham, aproximem-se, segundo o uso, na ordem marcada pela sorte”. (p. 10)

3.1 O que é o letramento literário

A literatura faz parte da educação desde antes da existência formal da escola. Na Antiguidade Clássica, tragédias e epopeias serviam como norteadores da ética e da moral na sociedade. Através dessa tradição o papel da literatura passou a ser reconhecido tanto para o ensino da leitura quanto para a formação cultural de indivíduos.

A escolarização da literatura trouxe desafios, uma vez que é sempre necessário repensar as maneiras de ensino, porque ela não pode ser vista apenas como um compêndio de escolas literárias marcadas por períodos históricos. Para Halliday (apud Cosson, 2009, p. 47), a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. Ainda segundo os mesmos autores, a primeira significa experienciar o mundo através das palavras, e é essa ótica que é deixada de lado nas aulas de literatura.

Em geral, nas escolas, foca-se nos conhecimentos históricos, teóricos e críticos, além dos saberes e habilidades que a prática literária proporciona aos seus usuários. No entanto, com intuito de avançar nesses caminhos, as propostas elaboradas com base nas sequências básica e expandida, visam ao ensino de literatura como experiência do literário. Por isso é importante compreender o que é o letramento literário e quais elementos embasam a sistematização do processo de ensino de literatura proposta por Cosson (2009), que serve como base para os procedimentos metodológicos também aqui propostos.

O letramento literário, segundo Paulino (2010, p. 16) é considerado “como outro tipo de letramento, que continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Por isso, as práticas de leitura têm início com a socialização e partem para outro viés, demarcando uma relação complexa e por vezes solitária, entre a obra e o leitor.

Nessa relação observa-se a construção de um leitor crítico, pronto para diferenciar gêneros e fruir os vários caminhos da linguagem. Ao ler um texto literário, e a através dele ter contato com diversas matizes de significações, o leitor-passivo transfigura-se em bom leitor, de modo que: “O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (Paulino, 2010, p. 35)

Ter acesso à experiência de construção de um repertório textual vai além do que se imagina ser a função da escola. O repertório linguístico colabora para a expansão de

significados e significações diante da experiência humana. Além disso, o caráter ficcional da literatura ajuda o leitor a identificar-se com as emoções representadas, criando assim um acesso para a própria individualidade.

É preciso observar as práticas exercidas para que exista um preparo prévio para a leitura que ofereça aos alunos a oportunidade de vincular o enredo das obras lidas a aspectos da própria vivência. A escolarização é inevitável, mas, é possível torná-la um meio capaz de guiar os alunos às práticas de leitura literária inseridas no plano do contexto cultural, muito além do prazer estético, pois, “(...) quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade.” (Cosson, 2009, p.46).

Dessa forma, para Cosson (2009), quando a experiência literária é vivida, a leitura demonstra dois processos, o conhecimento do contexto histórico, cultural e teórico presente na obra (ou no trecho apresentado aos alunos), e o desenvolvimento das habilidades e saberes decorrentes dos estudos de obras literárias.

Os quatro princípios de sequência básica sugeridos por Cosson (2009), são a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Tendo o propósito de ajudar na habilitação dos alunos enquanto leitores, os princípios de letramento literário preconizam que o senso crítico transforme-se em um mecanismo inerente ao aluno-leitor. Sendo o professor o intermediador desse processo, já que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (Cosson, 2009, p. 47)

A preparação para o aluno ter o primeiro contato com o texto é a motivação. É através dessa etapa que serão fincadas as bases para o sucesso (ou não) do encontro entre o leitor e a obra. Acerca do processo de aprendizagem, Cosson (2009, p. 56), afirma que “o limite da motivação costuma ser de uma aula”. O conceito de introdução perde-se em explicações por vezes rasas. O educador não deve estender a apresentação da obra e do autor com detalhes supérfluos, mas, justificar a escolha da obra, fazer a apresentação física e observar as suas apreciações críticas ou o prefácio. Na etapa de leitura deve haver um acompanhamento, por parte do docente, do ritmo de leitura do aluno, pois, “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (Cosson, 2009, p. 64). Por fim, a interpretação é a junção os enunciados

que constroem o texto e o sentido dado pelo leitor. Nessa etapa há dois momentos: o interior, que é a decifração, o encontro primeiro entre obra e leitor, e a concretização, ato de construção de sentido.

A sequência expandida diferencia-se da básica por aprofundar-se na sistematização de aprendizagens que envolvem conhecimentos de história, teoria e crítica e desenvolvimento de habilidades de prática de leitura, articulando saberes e experiências da educação literária.

Além das etapas já consideradas na sequência básica, acrescenta-se a primeira apresentação, que leva o aluno a tecer uma impressão geral da obra. A etapa de contextualização pode ser tomada a partir de diferentes enfoques, como aspectos históricos, estilísticos, poéticos, críticos, presentificadores e temáticos da obra lida. A segunda interpretação concentra-se em algum elemento específico do texto, sempre com um elo entre a primeira interpretação.

Vencidas essas etapas, tem-se então o processo de expansão, num movimento que vai em direção a outros textos. Nesse momento é necessário estabelecer diálogos com textos que se articulam à obra estudada, já que se trata de um trabalho comparativo e que deve ser registrado pelos alunos.

A escolha da leitura de textos de literatura clássica visa à democratização de saberes historicamente relegados a uma grande parcela da população, e que direta e indiretamente enriquecem o repertório cultural da comunidade em que estão inseridas. A escola deve ser um espaço aberto a vários saberes, em que os estudantes tenham o direito a conhecer variadas obras, desde os autores locais, aos cânones mundiais. Conforme Cosson, o processo de escolha das obras: “Podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e valores da comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado. Nesse sentido, não há como escapar de algum tipo de seleção prévia geradora de cânones.” (Cosson, 2009, p. 34)

Há textos clássicos para todas as faixas etárias, incluindo ótimas adaptações. Os gêneros são diversificados, pois, além das epopeias, é possível fazer a leitura de tragédias, como *Medeia* ou *Édipo Rei*, poemas líricos de Horácio ou Catulo e até obras filosóficas, como os diálogos e epístolas de Sêneca. É possível encontrar atualidade nos temas abordados e traçar paralelos com discussões atuais, sem cair em anacronismos.

Assim, os textos clássicos oferecem uma miríade de possibilidades que podem ser sistematizadas para a vivência do letramento literário na escola. O que importa é o trabalho que se busca realizar em sala de aula, porque certamente, o texto selecionado para cada turma terá muito a oferecer.

3.2 Sequências didáticas para alunos dos ensinos fundamental e médio

Para estudantes do 6º ao 9º ano, sugerimos o livro *Ruth Rocha conta a Ilíada* (2004) por entendermos que essa adaptação respeita a estrutura da obra original sem descaracterizá-la. Por ser um poema épico, sabemos que o trabalho de adaptação e de escolha para o trabalho de leitura literária com os estudantes é bastante complexo. Segundo Machado (2002) “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original, o ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente (p.15)”.

Essa complexidade deriva do fato de a epopeia ser uma narrativa com versos regulares e enredo extenso, de características muito particulares, embasado em mitos anteriores, formando um emaranho de histórias, que requerem conhecimentos prévios do leitor. Por essas razões a conversão para a literatura infantojuvenil é algo tão delicado.

Como motivação, inicialmente, será realizada a leitura e discussão de partes selecionadas do livro *Percy Jackson: o Ladrão de Raios* (2008). A partir disso, serão apresentados textos multimodais que tenham como referência a literatura clássica, para que os estudantes conheçam o universo dos personagens e as histórias que permeiam a obra literária selecionada. Por exemplo, podemos retomar alguns quadrinhos com os personagens Aquaman, Flash e Mulher Maravilha.

Para a introdução da obra, deve-se apresentar aos alunos informações sobre o autor e o texto. Historicamente estabelece-se que a *Ilíada* é de autoria de Homero, mas, vale discutir as dúvidas atreladas a essa atribuição e toda a tradição que a envolve, como o fato de que demorou aproximadamente dois séculos até que o texto fosse escrito, no século VI a. C. Considera-se que Homero era um aedo, ou seja, alguém que recitava o poema épico ao som da lira. Essa tradição reflete-se hoje nos cantadores e cordelistas que abrilhantam a cultura popular.

Sobre o texto, é importante que o professor recorde dois pontos essenciais: as principais características de texto épico e a mitologia que antecede o enredo da guerra de Troia. Através disso, os alunos poderão elencar características que eles imaginem que os personagens tenham, para depois trocar informações com os colegas ao final da leitura. Recomenda-se também, que a leitura seja feita extraclasse, mas que em sala os alunos sejam acompanhados pelo professor, que deverá tirar as dúvidas que poderão surgir.

A interpretação pode ser dividida em dois momentos: interno e externo. O momento interno é individual e construído a partir da soma de referências e vivências que o estudante carrega, por isso, não há como ser escolarizado, porque trata-se de um processo único e

subjetivo. Já o momento externo é aquele em que as interpretações podem ser compartilhadas pelo estudante.

Nesse momento os alunos devem registrar as suas experiências de leitura. Sugerimos a produção de resenhas ou de ilustrações com temas de texto. É possível também a dramatização de algumas cenas, como, por exemplo, a disputa entre Hera, Atena e Afrodite pelo pomo de ouro, o que originou a guerra de Troia. Os alunos também podem assistir a filmes, ou, trazer exemplos de personagens e elementos da cultura clássica que estão em seu cotidiano. Pode ser o nome de algum estabelecimento, o título de um livro, ou algum personagem de quadrinhos.

Para os alunos do ensino médio optamos pela leitura da tragédia *Medeia*, de Eurípides, na tradução de Trajano Vieira (2010), cuja versão pode facilmente ser encontrada para *download*⁸ em páginas da internet. Optamos por essa versão pela facilidade ao acesso, que deve ser considerada.

A tragédia grega caracteriza-se por trazer personagens importantes do imaginário grego clássico, como heróis ou reis, em situação de declínio moral. O enredo das tragédias é bem construído, de modo que todos os fatos apresentados são cuidadosamente entrelaçados. As emoções sentidas pelos personagens, diga-se de passagem, são bastante complexas, devem impactar os leitores, causando comoção.

O estudo das tragédias é uma forma importante de se compreender o encadeamento de um enredo literário. Trata-se de textos não muito extensos, porque foram escritos para o teatro, em que as situações apresentadas acontecem em um curto espaço de tempo. Há muitas adaptações em peças de teatros, filmes e livros, fazendo com que as tragédias sejam uma rica fonte para a elaboração de uma sequência expandida.

A motivação para a leitura viria da apresentação das características próprias do gênero trágico aos alunos. O que se entende por tragédia (àquelas a que estamos acostumados a acompanhar nos noticiários), não representa a amplitude do gênero literário. Nesse sentido é importante o professor indagar: o que os alunos entendem por tragédia? O que eles acreditam que seja esse gênero? Confrontar as crenças deles pode ser um interessante contraponto com o que de fato será encontrado nas páginas lidas.

Com os passos desenhados pela motivação, a introdução deverá apresentar a obra *Medeia* aos estudantes. O professor deverá sondar o que os alunos conhecem da obra, ou, se a conhecem. É preciso que os novos leitores saibam que o texto a ser lido foi capaz de arrebatá-los.

⁸ O acesso ao texto pode ser feito através da página < <https://geha.paginas.ufsc.br/files/2016/03/MEDEIA.pdf> > .

multidões e até os dias correntes é adaptado para diferentes veículos. Além da profusão de adaptações dos textos trágicos, é importante lembrar que há personagens da tragédia que dão nome a termos da psicologia e psicanálise, e que, a partir disso, os estudantes podem se interessar por diferentes áreas de estudo.

Assim como na sequência básica para o ensino fundamental, a leitura feita nas atividades da sequência expandida também é prioritariamente extraclasse. Aqui pretende-se fazer um intervalo de leitura breve, para que os alunos conheçam a canção Gota d'água, escrita em 1975 por Chico Buarque para a adaptação teatral de mesmo nome, também escrita por ele e por Paulo Pontes. O passo seguinte é a primeira interpretação, em que os alunos terão espaço para compartilhar as suas impressões sobre a obra, através da escrita de resenhas literárias.

Na contextualização cabe ressaltar que há muitos elementos de profunda significação, como o personagem do herói trágico, que é a representação de uma sociedade em declínio, quando a Grécia transitava de um período em que as tradições míticas regiam as regras da comunidade, para uma nova organização social, guiada por ditames jurídicos. Por que não tentar imaginar como seria um herói que representasse a sociedade brasileira? Seria Macunaíma, ou essa comparação seria injusta? Ou, ainda, o que é, de fato, um herói? Por fim, porque não apresentar a estrutura de um teatro grego e comentar sobre os ritos que aconteciam em torno dos festivais de teatro na Grécia Antiga?

A leitura de uma tragédia pode suscitar a curiosidade por outros personagens e enredos. Por isso, é importante apresentar outras obras. Por exemplo, na tragédia, Medeia é comparada à Cila, um monstro marinho, que também é citado na Odisseia. Noutro momento da Odisseia, surge Circe, irmã da personagem. Os enredos fazem parte de teias de histórias complexas e bem desenvolvidas.

Os professores podem ter auxílio dos colegas de outras disciplinas como filosofia, sociologia, história ou artes, na realização de rodas de conversas sobre os textos lidos. Essa é uma maneira de transversalizar conteúdos que dialogam com questões pertinentes à vida social e estabelecer relações de interdisciplinaridade. São portas que se abrem para a cultura, e mais ainda, para a formação cidadã de jovens que têm o direito de vivenciar experiências literárias de qualidade.

Junto à contextualização cabe iniciar a etapa da segunda interpretação, em que os alunos estarão livres para elencar algum tema que considerem relevante dentro do texto e de todas as discussões realizadas. Elencados os temas, os alunos elaborarão projetos e os apresentarão para a turma. Ao final, estarão aptos a pesquisar textos que dialoguem com a

obra apresentada, e, com isso, a etapa da expansão terá se concretizado.

4. Considerações Finais

Os diálogos aqui estabelecidos nos proporcionaram a imersão em temas que precisam sempre ser discutidos, porque (re)pensar a educação e maneiras de se democratizá-la é algo sempre pertinente para o avanço da sociedade e da construção da cidadania. Nesse sentido, o ensino de literatura clássica na escola merece mais atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa.

Mesmo no mundo contemporâneo, cheio de estímulos visuais e eletrônicos, a literatura clássica pode e deve ter lugar na escola, porque representa a formação humanística de um ensino que procura conectar os conhecimentos produzidos em diversos períodos da história à formação humana. Para Ana Maria Machado, ler é um ato de resistência (2002) e para Antonio Candido (2011), o acesso à literatura é um direito humano. Por isso, nossos estudantes não podem e não merecem ser privados de conhecer uma literatura tão vasta quanto a Clássica.

A literatura permeia diferentes formas discursivas e consegue salvaguardar os inúmeros momentos da história e do pensamento humano. Para refletir sobre o seu ensino na escola, recorreremos às definições de Paulino (2010) e às estratégias de letramento literário propostas por Cosson (2009). Além disso, nos amparamos nas ideias propostas na legislação nacional de educação, a saber, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998) e *Médio* (2000) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

As práticas de leitura na escola não podem significar somente a leitura sem que exista uma reflexão em torno do que foi lido. É necessário que seja feito um preparo prévio, para que os alunos consigam vincular o enredo das obras lidas a aspectos da própria vivência. A escolarização é inevitável, mas, é possível concretizá-la adequadamente, de maneira capaz de guiar o aluno às práticas de leitura literária inseridas no plano do contexto cultural, muito além do prazer estético.

Por isso, os princípios da sequência básica e expandida propostos por Cosson (2009) norteiam a nossa proposta pedagógica. Elas são uma sistematização do processo de ensino de literatura realizado na escola. Não se trata um modelo que deve ser seguido *ipsis litteris*, mas, de um importante material que norteia o professor na elaboração dos seus procedimentos metodológicos.

Pensamos que as obras clássicas não podem significar uma barreira ou um

conhecimento inalcançável, ao contrário, queremos, através das discussões aqui apresentadas, lançar luz sobre a questão e apresentar uma proposta de ensino viável. Muito se imagina que as obras clássicas sejam de difícil leitura, mas, se elencarmos boas adaptações, ou mesmo buscarmos mais a fundo, encontraremos obras de leitura acessível, como por exemplo, os diálogos filosóficos de Sêneca, os poemas de Horácio, ou elegias de Catulo, Tibulo e Marcial. Basta que se faça a escolha adequada para cada faixa etária e etapa de ensino.

A BNCC (2018) defende que é necessária a ampliação do estudo de obras clássicas brasileiras e estrangeiras, no sentido de que elas representam cânones. Como também indica a importância de se abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.

Nesse sentido, pode-se considerar que tais afirmações abrem caminho para o estudo dos clássicos na escola, e é isso o que desejamos para trabalhos futuros. É importante que outros pesquisadores levem os clássicos para as escolas e rompam com a visão tradicionalista e preconceituosa que imagina que certos conteúdos não devem ser de conhecimento de jovens, principalmente daqueles que vivem nas periferias.

Nós educadores devemos buscar maneiras de criar pontes entre os saberes produzidos nos diferentes níveis educacionais, democratizá-los e não fomentar uma cultura elitista em torno de conhecimentos. Devemos lutar por um ensino extracurricular, transversal, renovado, que leve os jovens a questionarem a realidade e pensarem criticamente. Por que não levar novos autores, e, através deles, novas cores e perspectivas para a vida dos estudantes?

Referências

Aguiar, V & Bordini, M. G. (1993) *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Mercado Aberto.

Brasil. (1988) *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

Calvino, I. (1993) *Por que Ler os Clássicos*. Trad. Nilson Moulin. Companhia das Letras.

Candido, A. (2011) *Vários escritos*. Ouro sobre azul.

Cosson, R. (2009) *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed, contexto.

Fiorin, J. L. (1991) *Letras Clássicas no 2º grau: competência textual e intertextual*. In: Mito, Religiao e Sociedade [S.l: s.n.].

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

Galvão, A. L. M. & Silva, A. C. (2017) O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. In: *Letras&Letras*. Uberlândia v n. 2. Jul/dez. p. 209-228.

Gil, A. C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. Atlas.

Machado. A. M. (2002) *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Objetiva.

Moisés, M. (1995) *Dicionário de Termos Literários*. Cultrix.

Miotti, C. M. (2016) Letras Clássicas na Escola: sobre “a utilidade do inútil”. In: *Nuntius Antiquus*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 49-69.

Paulino, G. (2010) *Das Leituras ao Letramento Literário*. FaE/UFMG e EDGUFPEl.

Riordan, R. (2008) *Percy Jackson I: o ladrão de raios*. Tradução de Ricardo Gouveia. Intrínseca.

Rocha, R. (2004) *Ruth Rocha conta a Ilíada*. Companhia das Letrinhas.

Savater, F. (2006) *O valor de educar*. Dom Quixote.

Valle, R. Professor Ernesto de Faria Júnior. (2006) *Confluência, número em homenagem a Ernesto Faria*, nº 31, p. 11-48. Rio de Janeiro.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Laís Correia Teófilo de Souza – 50%

Lucas Francelino de Lima – 12,5 %

Nadja Maria de Menezes Morais – 12,5 %

Morgana Farias de Luna – 12,5 %

Regina Celi Delfino da Silva- 12,5 %