

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

LITERATURA GREGA ANTIGA E TEMAS CONTROVERSOS NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Greice Drumond¹

Resumo: No contexto universitário, a inserção de temas transversais nas ementas das disciplinas de literaturas clássicas - grega e romana – possibilitou a ampliação, em sala de aula, do debate de tópicos controversos ou sensíveis que, quando aprofundados, podem contribuir para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes dos problemas da sociedade brasileira. Desenvolvemos a análise da nossa prática docente sob a perspectiva que Yun Lee Too (1998), em *Power and Pedagogy: Rhetorical of Classical learning*, delineia em sua reflexão acerca do papel dos estudos clássicos na educação contemporânea, quando considera que “a área de clássicas pode ser deslocada de sua posição como um assunto de ‘elite’ que exclui vários grupos (mulheres, minorias, estudantes mais velhos), e ser restabelecida como uma disciplina mais democrática e plural que pode ajudar a fortalecer grupos menos empoderados.” (TOO, 1998, p. 15). Sob essa divisa, conduzimos esta averiguação, com base em experiências em sala de aula, sobre a abordagem de temas que, até então, eram naturalizados, a fim de darmos visibilidade a formas de violências, preconceitos e tabus que ainda estão presentes em nossa sociedade, ensejando, assim, uma releitura dos mitos que priorize a formação cidadã das novas gerações.

Palavras-chave: Ensino universitário; literatura greco-romana; tópicos sensíveis; estudos clássicos.

GRECO-ROMAN LITERATURE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN UNIVERSITY TEACHING PRACTICE

¹ Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLC-UFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Clássicas (Língua e Literatura Grega), atuando principalmente nos seguintes temas: Poética de Aristóteles, Estudos da Tradução e Comédia Grega Antiga. Faz parte do Laboratório de Estudos Clássicos da UFF, organizando eventos acadêmicos, desenvolvendo pesquisa e elaborando projetos de extensão e com orientação de discentes de graduação (UFF) e de pós-graduação (UFRJ). Contato: greicedrumond@id.uff.br

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Abstract: In the university context, the inclusion of cross-cutting themes in the syllabuses of classical literature subjects - Greek and Latin - broadens, in the classroom, the debate on controversial or sensitive topics that, when deepened, can contribute to the formation of critical readers and citizens aware of the problems of Brazilian society. We developed the analysis of our teaching practice from the perspective that Yun Lee Too (1998), in *Power and Pedagogy: Rhetorical of Classical Learning*, outlines in his reflection on the role of classical studies in contemporary education when he considers that "the area of classics can be displaced from its position as an 'elite' subject that excludes various groups (women, minorities, older students) and reinstated as a more democratic and plural subject which may help to authorize less empowered groups." (TOO, 1998, p. 15). Under this motto, we conducted this investigation, based on experiences in the classroom, on the approach to themes that, until then, were naturalized, in order to give visibility to forms of violence, prejudices, and taboos that are still present in our society, thus giving rise to a reinterpretation of myths that prioritizes the citizenship education of new generations.

Keywords: University education; Greco-Roman literature; sensitive topics; classical studies.

Discutir o ensino de literatura greco-romana e os temas suscitados em sala de aula com a leitura das obras dos autores antigos traduzidas do grego antigo e do latim para o português é algo que tem tido uma atenção crescente no século XXI. Os estudos voltados para a obra de Homero, Virgílio e Ovídio, a apreciação da poesia lírica arcaica, da tragédia, o conhecimento das fábulas de Esopo, da história herodotiana e da filosofia greco-romana são tidos como basilares para a compreensão da formação de sociedades colonialistas cujas referências culturais são, parcialmente, oriundas de uma de suas matrizes: a Europa². Digo "parcialmente", pois não excluo as contribuições dos elementos populacionais indígenas e afrodiaspóricos na composição de nosso caleidoscópio cultural, mas me ateno à referência da produção europeia por ser o cerne da discussão deste artigo.

Como afirma Rémi Brague (2020, p. 94) em *Europa, a via romana*, "nossa relação com os antigos, tornou-se uma relação de conservação: estudamos ou editamos textos antigos [...]"³. Quando ele diz "nós", ele se refere aos europeus que, por meio do que é conhecido como Filologia Clássica, preservaram os textos antigos que chegaram até nós – "nós" esse que, agora, inclui os indivíduos dos territórios

² Incluímos também a produção cultural da Ásia do mar Egeu e o norte da África (helenizada e depois romanizada) no período de VIII AEC a V EC., no que consideramos antiguidade clássica.

³ Tradução nossa.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

colonizados pelos europeus. Essa disciplina trata da organização de fragmentos textuais antigos, por meio de edição, da contextualização de seu conteúdo e de sua divulgação. Não vou discorrer sobre a longa vida que a Filologia tem, posto que seus primórdios se localizam no século IV A.E.C., mas pontuo que essa forma de lidar com os textos antigos muito influenciou os estudos da literatura clássica greco-romana, especialmente se nos atentarmos ao fato de que ela foi moldada, na Idade Média, de acordo com os ideais de ensino de viés retórico, prático. O estudo da literatura antiga desenvolvido pelos filólogos, conforme pondera Isabella Tardin Cardoso, professora de Latim da Universidade de Campinas, dava-se da seguinte maneira:

até meados do século XX, na falta de informações históricas, costumavam-se admitir “dados” sobre a vida de escritores que foram deduzidos a partir do estilo. Assim, “Plauto era pobre e se dirigia para um público mais simples” ou “Catulo escrevia seus poemas para uma namorada”⁴. (CARDOSO, 2016).

Trata-se do famoso estudo de “vida e obra” dos autores gregos e romanos em que se busca constituir a biografia dos compositores antigos. Obviamente, a situação começa a se alterar já no séc. XX, mas, conforme constato em um trabalho anterior:

a partir de 1963, especialmente com a discussão de Kenneth Dover a respeito da poesia de Arquíloco feita durante os *Entretiens sur l'Antiquité Classique*,⁵ se passa a abordar sua obra não somente em seus aspectos histórico e biográfico, já que os estudos se voltam, agora, mais para a literariedade de seus poemas” (DRUMOND, 2023, p. 9).

Muita coisa mudou no ensino das línguas e literaturas grega e latina no Brasil. De uma perspectiva da gramática-tradução na estratégia didática do estudo das línguas clássicas, que consistia em (a) memorização prévia de uma lista de palavras; (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (Cf. LEFFA, 1988, p. 213), passou-se a levar em conta os aspectos culturais da produção e da recepção dos textos antigos, seguindo-se o

⁴ Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-redescoberta-da-filologia/>.

⁵ Colóquio entre especialistas da Antiguidade Clássica organizado anualmente pela Fundação suíça Hardt, desde 1952. Cf. www.fondationhardt.ch.

criação e crítica

40

que se considera uma postura humanista, de acordo com Leite e Castro (2014), quando apontam a disputa entre duas tradições antagônicas no ensino de latim (incluímos aqui o grego), conforme destaca Percy (2010): (1) de caráter humanista, por apresentar o estudo de uma língua clássica como “veículo de cultura”, e (2) de viés filológico, que entende o latim (e do grego) como uma estrutura cujo método de ensino são “focados na análise sintática e morfológica” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 68).

Não podemos nos esquecer de que, no Brasil, enquanto a USP e a UFRJ organizavam seus cursos de Pós-Graduação em Letras Clássicas na década de 1970, o ensino de Latim estava se escasseando, sendo retirado gradativamente dos currículos, com a LDB de 1961 e posteriores, o que levou a um movimento de adaptação do ensino de língua latina na educação superior, com formulação de material de ensino que, primeiramente, alfabetizasse a aluna/o aluno, em vez de ir direto aos textos em latim, visto que, antes, a/o estudante já tinha esse conhecimento linguístico em sua formação, podendo, então, ler as obras latinas diretamente. No caso do grego, como há tempos não era ensinado na escola pública, já era preciso, primeiramente, alfabetizar, para depois se acessar a literatura em língua grega.

Com relação ao ensino de literatura, deve-se levar em conta o saber que a/o discente traz para a sala de aula, pois, conforme constatam Beard e Henderson:

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. (BEARD; HENDERSON, 1998, p. 44, tradução de Marcus Penchel).

Desse modo, o estudo dos textos antigos passa a englobar muito mais do que a gramática, no nível linguístico, ou de análise de “vida e obra”, no aspecto “literário”. Uma forma de abordagem interdisciplinar, e não centrada na gramática simplesmente, é muito mais estimulante do que a simples decoreba de casos, por exemplo. Com relação ao estudo da literatura antiga, ainda temos uma forte separação, diferentemente do que propõem os ditos “pós-estruturalistas”, como Nietzsche, Heidegger e Gadamer, de acordo com Andrew Benjamin, na introdução ao *Post-structuralist classics* (1988), entre filosofia e literatura greco-romana, mas caminhos têm sido abertos no sentido de se incluir, na análise dos textos literários greco-

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

romanos, as perspectivas ética, poética e pensante (ou filosófica) conforme já foi refletido por Berman (2013, p. 34) com relação à tradução.

O novo século, recheado por movimentos vários, traz desafios que claramente só enriquecem o debate. O construtivismo, com a noção de que somos sujeitos ativos na criação e modificação da formulação de conhecimento; o desconstrutivismo, com proposta de desmontagem de estruturas estabelecidas; o pós-modernismo e sua rejeição a elementos considerados como de “valores universais” são fundamentais para o que vivemos hoje.

A proposta deste artigo se deve à sua atualidade (e antiguidade): em uma nação cuja taxa de feminicídio bate recordes, estando em 5º lugar no *rank* mundial nesse quesito⁶, em um país em que aproximadamente 83% das mortes violentas consistem em extermínio de vidas de jovens negros⁷, em uma pátria em que se proliferam garimpos em espaços com garantias de preservação por lei de territórios reservados aos indígenas levando-os à morte⁸, em um Brasil que é o país que mais mata sua população LGBTQIAPN+⁹, é difícil não pensar em temas que tocam a sociedade devido à realidade do nosso país, cuja problemática da violência entra no escopo da segurança pública, das condições socioeconômicas e educativas da nossa população.

⁶ AZEVEDO, Luis Felipe. País bate recorde de feminicídios e registra um estupro a cada seis minutos, indica Anuário de Segurança. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/07/18/pais-bate-recorde-de-feminicidios-e-registra-um-estupro-a-cada-seis-minutos-indica-anuario-de-seguranca.ghtml>. Acesso em: 29 set. 2024.

⁷ THERESO, Priscila. Crianças e adolescentes negros são 83% das vítimas de mortes violentas. *Radio Agência*, Rio de Janeiro, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-08/criancas-e-adolescentes-negros-sao-83-das-vitimas-de-mortes-violentas>. Acesso em: 29 set. 2024.

⁸ SASSINE, Vinicius. Documentos relacionam mortes de crianças indígenas a dragas de garimpo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 abr. 2023. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/04/documentos-relacionam-mortes-de-criancas-indigenas-a-dragas-de-garimpo.shtml>. Acesso em: 29 set. 2024.

⁹ VIDICA, Letícia. LGBTQFobia: Brasil é o país que mais mata quem apenas quer ter o direito de ser quem é. *CNN Brasil*, São Paulo, 15 maio 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/lgbtfobia-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-quem-apenas-quer-ter-o-direito-de-ser-quem-e/>. Acesso em: 29 set. 2024.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Se nos concentrarmos nos movimentos do *Black Lives Matter* (2013-EUA/2016-Brasil)¹⁰, e *#MeToo* (2017-EUA/2019-Brasil)¹¹, que partiram de *hashtags*, de campanhas nas mídias sociais, e foram para as ruas nos Estados Unidos da América até chegar ao Brasil, vemos que tanta ação pública da sociedade por tais causas mostra, conforme reflete Manuel Castells (2013, p. 162), em *Redes de Indignação e esperança*, uma exigência à “mobilização emocional desencadeada pela indignação que a injustiça gritante provoca, assim como pela esperança de uma possível mudança em função de exemplos de revoltas exitosas em outras partes do mundo”. Essas mobilizações objetivam mudanças na sociedade sendo “em si manifestações de mudança social”, como pondera Khris Mattar (2013, p. 116) em *O movimento de justiça global: uma nova mobilização política de resistência?* Importante observar que, nessas ações coletivas, a *internet* desempenha papel fundamental na geopolítica das lutas contemporâneas por liberdade, democracia e justiça.

Acompanhando esses movimentos, em minhas aulas, comecei a notar que estava lidando com um público que tinha passado pela experiência do Levante de junho de 2013 mobilizado pelo Movimento Passe Livre (MPL), que levou milhares de pessoas às ruas para protestarem contra o aumento de 20 centavos nas tarifas de ônibus, trem e metrô de São Paulo¹², culminando em protestos por todo o país e cujas consequências perduram até hoje. Além disso, temos, em 2015, as manifestações da quarta onda feminista¹³; em 2016, a mobilização estudantil, em que escolas e universidades eram ocupadas em diversos estados do país contra a PEC do teto de gastos (PEC 241), contra o projeto Escola sem Partido e contra a medida provisória do Novo Ensino Médio proposto no governo de Michel Temer em 2016, aprovado em 2017 (mas não implementado completamente)¹⁴.

¹⁰PIRES, Breiller. ‘Vidas negras importam` chacoalha brasileiros entorpecidos pela rotina de violência racista. *EL PAÍS Brasil*, São Paulo, 06 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html>. Acesso em: 29 set. 2024.

¹¹ ME TOO BRASIL. *O que é Me Too Brasil?* São Paulo, 07 set. 2024. Disponível em: <https://metoobrasil.org.br/artigos/o-que-e-o-me-too-brasil>. Acesso em: 29 set. 2024.

¹² PASSE LIVRE: CONHEÇA A HISTÓRIA DO MOVIMENTO. *Summit Mobilidade*. São Paulo, 14 out. 2021. Disponível em: <https://summitmobilidade.estadao.com.br/compartilhando-o-caminho/passe-livre-conheca-a-historia-do-movimento/>. Acesso em: 29 set. 2024.

¹³ Cf. RIBEIRO; NOGUEIRA; MAGALHÃES, 2021.

¹⁴ BLUME, Bruno André. Ocupações de escolas: entenda. *Politize!*, [S.l.], 03 nov. 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>. Acesso em: 29 set. 2024.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Boa parte do alunado que chegou à universidade nesse período e participou dessas ações, especialmente com relação à mobilização estudantil que incluiu discentes do Ensino Médio que passaram a dialogar com outros movimentos que ocorriam naquele mesmo período, estava muito ciente do seu lugar e muito engajada na luta pela ampliação de seu espaço de atuação, antes negado pelo domínio de uma elite excludente, pelas regras restritivas do patriarcado, ainda muito forte no Brasil, por uma mentalidade religiosa que discrimina, em especial ou, em sua maioria, as práticas das religiões de matriz africana, com o registro do aumento de ataques aos praticantes e aos seus espaços de exercício religioso acima dos 270% em 2021¹⁵.

Esses estudantes começaram a chegar à universidade em 2014 com a consciência de que, pela sua manifestação, pela união de forças, se pode alcançar muito do que, até então, era a eles negado: educação de qualidade, liberdade de expressão, direitos igualitários, saúde, alimentação, moradia com boa infraestrutura.

Nesse contexto de transformações, as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), em cumprimento às diretrizes curriculares do MEC, iniciam a inclusão, nas disciplinas dos cursos de Licenciatura, dos chamados temas contemporâneos transversais que consistem em adicionar pautas de discussão, ao longo das aulas, com base em tópicos de formação cidadã de modo transversal, isto é, como o próprio termo “transversal” diz, por meio de assuntos que atravessam, que perpassam os diferentes campos de conhecimento. Essa inserção, segundo orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

não obriga os professores das diferentes áreas a “parar” sua programação para abordar esses temas, mas sugerem que, na prática docente, se explicitem as relações entre ambos [o conteúdo da disciplina a ser lecionada e os tópicos que mobilizam a sociedade], articulando a finalidade do estudo estritamente acadêmico com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos da área específica em sua vida extra-escolar. Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para o conteúdo e para a metodologia da área a perspectiva dos temas (BRASIL, 1998, p. 27).

¹⁵ EULER, Madson. Casos de ataques às religiões de matriz africana crescem 270%. Radio Agência, São Luís, 23 jan. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/casos-de-ataques-religoes-de-matriz-africana-crescem-acima-de-270>. Acesso em: 30 set. 2024.

criação e crítica

40

Como relacionar esse tipo de ensino que engloba elementos da contemporaneidade com as disciplinas tradicionais, mais especificamente no que se refere às letras clássicas?

Conforme explica Araújo (2014), em *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*, tais temáticas devem ser atreladas “à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pela maioria das pessoas em seu dia a dia” (ARAÚJO, 2014, p. 45). A preocupação centra-se na formação integral, cidadã das alunas e dos alunos, e, mais especificamente, dessas/desses futuras/futuros professores.

Neste trabalho, aponto tópicos também conhecidos como temas controversos ou sensíveis que entendo como “temas que estão historicamente associados ao uso de violência contra grupos marginalizados, gerando um trauma que reverbera no tempo presente, em disputas por saberes e poderes” (PIUBEL, 1999, p. 1), mas não somente. São temas que trazem algum desconforto ou embaraço quando debatidos em sala de aula, como sexualidade, para tratar de situações de estupro, importunação, assédio e abuso sexual; violência psicológica e seus desdobramentos em *manterrupting*, *mansplaining*, *gaslighting*; diferenças de gênero no mercado de trabalho, que faz com as últimas recebam, para exercer a mesma função, 40% menos; ou o patriarcado, que faz ainda com que as mulheres acumulem funções além do trabalho formal.

Para Legardez e Simonneaux (2006), temas sensíveis ou delicados são questões vivas do ensino. Para eles, um tema de ensino é vivo quando reúne, pelo menos, dois fatores: o primeiro tem a ver com a vivacidade da questão em toda a sociedade, “especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objeto de controvérsia” (LEGARDEZ; SIMONNEAUX, 2006 *apud* FALAIZE, 2014, p. 228). O segundo está relacionado com os debates interiores à disciplina. Para caracterizar a “vivacidade” de uma questão de ensino, é preciso também, de acordo com esses autores, que ela seja delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar, bem como em função das reações dos alunos.

Há uma dimensão na abordagem desses temas sensíveis que se soma à complexidade de seu tratamento em sala de aula: eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções. Temas sensíveis ou controversos abrem uma larga porta de oportunidade de debate quando apontados

criação e crítica

40

em textos da antiguidade clássica, e são, nesse sentido, desafiadores, pois não envolvem um ponto de vista unívoco, visto que qualquer narrativa tanto pode ser usada para a manutenção do *status quo* como pode servir como elemento de ruptura. Como diz Helen Morales (2021, p. 158), em *Presença de Antígona: o poder subversivo dos mitos antigos*, “[...] se [o passado] é usado para apoiar ou subverter a brutalidade depende de nós”, lembremo-nos do poder da influência que o passado tem no presente.

Os estudos clássicos abrem-se para o ativismo social, por mais que, por muito tempo, essa área tenha tido a imagem homogênea de um certo conservadorismo presente ainda nas abordagens que, como pode ser visto na *internet*, alguns grupos têm feito dos textos e do ensino das línguas antigas, grego e latim. Há, inclusive, movimentos radicais que se reconhecem como herdeiros de uma tradição clássica, como a *Identity Evropa*, uma organização estadunidense de extrema direita, nazista e de defesa à supremacia branca, e os *red pills*¹⁶, que valorizam a superioridade masculina, constituindo-se como um movimento de viés misógino.

Obviamente, não pensamos em uma derrubada geral de toda metodologia e conceitos que se centram na idealização do passado, pois sabemos que a antiguidade clássica é uma reconstrução, mas proponho um diálogo do presente com esse “legado” que ainda tem muito a contribuir para a noção que temos de nós mesmas/mesmos e do que queremos como sociedade. A retomada dos clássicos greco-romanos ajuda-nos a tomar decisões ainda hoje, mesmo que estejamos em contextos muito diferentes, pois olhamos para o que já foi feito a fim de decidirmos o que fazer, de forma sempre inovadora, pois o passado é retomado naquilo que se mantém como referente, não em sua totalidade.

Yun Lee Too (1998), em *Power and Pedagogy: Rhetorical of Classical learning*, conclui em sua análise apresentada na Introdução desse livro que:

a área de clássicas pode ser deslocada de sua posição como um assunto de “elite” que exclui vários grupos (mulheres, minorias, estudantes mais velhos) e ser restabelecida como uma disciplina mais

¹⁶ Cf. GOLDHOLL, Olivia. Red pill misogynists see themselves as heirs to Greek and Roman philosophy. *Quartz*, [S.l.], 25 out. 2018. Disponível em: <https://qz.com/1434878/red-pill-misogynists-see-themselves-as-heirs-to-greek-and-roman-philosophy>. Acesso em: 30 set. 2024.

criação e crítica

40

democrática e plural que pode ajudar a fortalecer grupos menos empoderados” (TOO, 1998, p.15).

Há várias maneiras de se conduzir essa tarefa. Como ponto de partida, devo confessar que a primeira experiência que me fez repensar minha prática docente aconteceu em uma aula de literatura, em 2016, em que apresento à turma de primeiro período um autor chamado Semônides de Amorgos, com seu poema conhecido como “Crítica às mulheres” (fr. 7), fragmento mais extenso da poesia iâmbica (118 versos) e que é uma representação de misoginia, na qual se faz uma comparação entre a natureza humana e animal para definir diferentes tipos de mulheres. Como analisa Brasete (2005), esse poema faz “eco do *topos* hesiódico de que a mulher é um dos maiores males da humanidade” (BRASETE, 2005, p. 153).

Para entrarmos em contato com o conteúdo desse poema, destaco os 20 primeiros versos:

Diferente o deus fez o carácter da mulher,
no início. Uma fê-la da porca de longa cerdas;
em sua casa tudo está repleto de imundice,
em desordem ou a rolar pelo chão.
Ela própria, suja, com roupas não lavadas, (5)
sentada no meio do esterco, engorda.
Outra o deus fê-la, da raposa malvada,
mulher que tudo sabe; nenhuma coisa má lhe
é desconhecida, nem sequer boa;
a umas chama muitas vezes más, (10)
a outras boas; uma maneira de ser de tal modo variável possui.
Outra fê-la da cadela malvada, tal qual a mãe;
ela deseja tudo ouvir e tudo saber,
tudo revistando e tudo revirando,
ladra, mesmo que não veja viv'alma. (15)
Um homem não pode silenciá-la, nem com ameaças,
nem se, irritado, lhe partir os dentes
com uma pedra, nem com falas doces,
nem se, por acaso, estiver sentada junto de hóspedes;
mesmo assim, grita sem parar e não há nada a fazer.
(SEMÔNIDES DE AMORGOS, Fr. 7, v. 1-20, tradução de Maria
Fernanda Brasete)

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Vários questionamentos foram feitos: “por que temos de ler isso?”, “não vejo graça alguma nisso” ou “qual o sentido disso?”. Elas e eles entendiam o lugar desse tipo de produção no estudo da poesia grega antiga, mas não viam sentido em ter de se dedicar a algo que em nada contribuía para sua formação, nada dizia a elas e eles. São alunas/alunos de todos os cursos do Instituto de Letras, não especificamente do curso de Português-Grego ou Português-Latim. Nessas duas últimas turmas, o incômodo é menor, visto que, academicamente, eles se interessam, ao menos, em ter o máximo contato com a vertente da poesia arcaica conhecida como iambo, que não se resume a esse poema somente. Mas os discentes dos outros cursos me fizeram perceber o espaço aberto para o debate desse tipo de mentalidade presente ainda hoje em nosso meio, contra o qual boa parte do grupo de estudantes, especialmente as meninas, já tinha um posicionamento.

Os versos acima são uma amostra de que vários pontos de discussão podem ser levantados em sala de aula: a misoginia, a violência de gênero, a estereotipação da mulher. No final do poema, somente a mulher-abelha é exaltada, enquanto todas as demais são rebaixadas a um comportamento vil, conforme podemos ver mais acima. A mulher virtuosa é assim descrita:

Outra fê-la da abelha: afortunado o que a tem;
só a esta não assenta a censura;
os bens crescem e aumentam por causa dela. (85)
Amiga do marido que ama, envelhece na sua companhia,
depois de ter gerado uma bela e ilustre descendência.
Distingue-se entre todas as mulheres,
uma graça divina envolve-a.
Não lhe agrada sentar-se entre as mulheres, (90)
quando falam de assuntos relacionados com Afrodite.
Estas são as melhores e as mais sábias mulheres,
que Zeus, amavelmente, concedeu aos homens.
(SEMÔNIDES DE AMORGOS, Fr. 7, v. 83-93, tradução de Maria
Fernanda Brasete)

A mulher que agrada ao homem é recatada e do lar. Não conversa sobre sexo, gera sua prole e ainda contribui com o aumento renda por meio do que ela produz. Acumula funções, tem seu corpo usado para procriar e servir. O prazer não lhe cabe, pois nem verbalizar sobre sua sexualidade ela pode. Como reflete Schüler (2018, p.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

102), o poeta “destaca a mulher trabalhadeira [mulher-abelha], ao lado de nove categorias vilipendiadas, brilha o prazer que a mulher proporciona ao homem, sombras encobrem apelos femininos”.

Por um tempo, decidi não mais trabalhar com esse poema. No entanto, como esse debate já está bastante avançado na área de História, aprendi com Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018) que

estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio (White, 1995), mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17)

Ainda segundo os autores, ensinar sobre o passado sem levar em consideração temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar de forma eurocêntrica, dominante, branca, heterossexual e racista (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20). Por isso, retomo o poema e, ainda que a turma não se incomode com a abordagem misógina que está sendo desenvolvido em todo o poema, é a oportunidade que temos para discutir a realidade diária de boa parte das mulheres no Brasil e em todo o mundo. Entender que a misoginia vem de muito tempo, que está fortemente arraigada em nossa sociedade, nos ajuda a estabelecer parâmetros de forma a aguçar nossa visão sobre o tema e saber também quando nós ou alguém ao nosso redor está em situação de perigo, visto que, em nosso país, graças à violência contra a mulher, o nível de feminicídio ainda é muito alto. A aula de literatura grega pode, e muito, contribuir para o debate e a conscientização dessa realidade.

Obviamente, não cabe a nós o ensino paradigmático do que encontramos no material reminiscente da antiguidade, muitas vezes, misógino, excludente, violento. Podemos trazê-lo para a sala de aula como uma oportunidade de olhar, ainda com base na leitura de Pereira e Seffner (2018, p. 20), “para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento”, que nos leva a pensar o passado com um “uso que permite problematizar o presente”. “Se pensamos um tema sensível ancorado na ideia de que o passado é exterior ao presente”, continuam, “não estamos colocando elementos do campo do sensível para discutir o problema”.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Como, então, uma disciplina tão tradicional, que visa ao ensino de uma literatura tida como “canônica” que serviu de modelo, desde a antiguidade, para formação literária do Ocidente, lida com esse novo contexto? Aderindo a ele, desenvolvendo-se com os novos tempos.

Se observarmos o mundo ao nosso redor, temos muitas referências diretas e indiretas à antiguidade clássica: arquitetura, música, livros, filmes, jogos e até peças publicitárias (lojas, produtos) apresentam a temática, fazem uso de uma nomenclatura que nos remete ao passado greco-romano. Em sala de aula, é bem comum que muitas e muitos dos estudantes já tenham ouvido falar - ou conhecido por meio de obras de recepção – acerca das personagens da *Ilíada* e da *Odisseia* e do teatro trágico. O que ainda não foi apresentado a elas e eles, na verdade, é a noção de textualidade, de composição, de linguagem presentes nesses poemas. Essa introdução à literatura greco-romana, relacionada com a realidade que nos cerca, com o que nos compõe como sujeitos em nossa formação escolar, familiar e religiosa, produz uma percepção de que pode haver uma renovação no ensino dessa literatura, de que ela pode ser vista sob novas perspectivas e de que podemos vincular o estudo do passado ao que está bem perto de nós. Um caminho para isso também inclui o uso de textos de recepção dessa literatura que tanto influenciou nossa cultura. Como Martindale (2013) atesta em sua Introdução do livro *Classics and the uses of reception*, “recepção envolve o conhecimento de que o passado e o presente estão sempre implicados um no outro.” (MARTINDALE, 2013, p. 12).

No último semestre (2024.1), nas aulas de literatura grega, fizemos um cotejo da peça *Medeia* (431 AEC), de Eurípides, com *Gota d’água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes (1975 EC). A questão temática muito disseminada acerca de uma mulher que mata os próprios filhos é estudada, quando, na adaptação do texto grego para a língua portuguesa, se coloca uma pessoa suburbana, periférica, pobre, negra, candomelecionista, depressiva, destemperada, a ser exilada de seu espaço de atuação, assim como identificamos *Medeia*, como bárbara, excluída, bruxa, destemperada – exilada de seu lugar de nascença. São vários os tópicos controversos a serem tratados: a posição da mulher na sociedade, o domínio masculino, o *status social*, a precariedade habitacional, a insegurança econômica, maternidade.

A misoginia está presente em ambas as peças. O Jasão deixa isso bem claro nos versos 573-575, quando diz que “Preciso era mesmo que os viventes de outro modo/crianças gerassem e que não houvesse raça feminina./ Só assim não haveria mal nenhum para a humanidade.” (EURÍPIDES, *Medeia*, tradução de Tereza Virgínia

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Ribeiro). Mais um elemento para debate. O Jasão brasileiro não fica nas palavras, na falta de argumentos, exerce sua covardia, agredindo com um murro Joana, a Medeia brasileira, lançando-a ao chão (BUARQUE; PONTES, 1975, p. 90).

O debate em aula não se resumiu aos apontamentos comportamentais de presente e do passado. A apreciação estética também faz parte do exercício de estar em contato com textos tão representativos que continuam a encantar o público, especialmente, pela beleza de termos em ambos os textos a composição lírica dos cantos e das falas. Elementos que podem ser observados ainda na leitura, já que que a maioria das e dos discentes não acompanhou nenhuma (re)performance das duas peças. A discussão de temas controversos não anula a sensibilidade estética para ambas as obras. Pelo contrário, é mais uma oportunidade que temos de, sob outros termos, que não a da abordagem historicista, apreciarmos a arte em sua forma dramática, ontem e hoje. O seu conteúdo é contestado, mas de modo algum desprezado pela predominância de pontos que atualmente não estão mais em pauta. Sua importância parte do princípio de que tanto em um como em outro se encontram reflexões de seu tempo que servem para a compreensão da coletividade do que está sendo debatido em cena: a quebra de contrato, a infidelidade, a paixão, as relações e o jogo de poder.

Esse modo de nos aprofundarmos nas formas de recepção de um texto que ainda fala enriquece a experiência em sala de aula de uma disciplina da área de clássicas, que dialoga com a percepção de que não é preciso que os textos sejam apresentados como canônicos, mas, sim, como uma oportunidade para conhecermos textos que foram preservados e que são referência estética na produção cultural ainda em nossos tempos, além de possibilitar a abordagem de assuntos que, objetivamente, são ou foram por muito tempo silenciados.

Nessa experiência, as/os estudantes do curso de Português-grego puderam aprofundar seu conhecimento da antiguidade clássica e tendo também em mãos, além da tradução do poema dramático grego, um texto que foi importante no tempo de sua encenação no Brasil na década de 1970, período de repressão política. Poder perceber as influências que a produção antiga ainda exerce na construção cultural da nossa sociedade é algo que sedimenta e reforça a bagagem que as alunas e os alunos estão construindo na graduação.

Em minhas aulas de comédia grega antiga, *Lisístrata*, uma peça fortemente ligada a leituras feministas, na verdade, é vista, integralmente, em seu conservadorismo, em que, como observa Duarte (2015, p. 67), a heroína “conduz o

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

processo de paz e depois reconduz as mulheres ao interior da casa”. Sua leitura contemporânea, no entanto, não é nada conservadora, pois *Lisístrata* se destaca das demais peças supérstites de Aristófanes graças à abordagem política do pacifismo ou do feminismo que se faz dessa comédia.

Penso que as/os discentes que acolho nas aulas de literatura grega não têm mais uma noção estritamente idealizada da antiguidade clássica, com os gregos como os inventores da democracia, da filosofia e do drama e nós como irrestritos herdeiros seus. Aliás, nem herdeiros propriamente somos, pois, como bem nos lembra Bernal (2005, p. 30), a noção de legado e de herança está ligada a uma concepção de “pureza” a qual nós brasileiros, majoritariamente¹⁷, não podemos nos candidatar. Nossa cultura é composta pela contribuição de outros elementos étnicos, sendo o aporte que consideramos europeu uma parte importante, devido ao processo de colonização, mas que hoje é pauta de desconstrução de paradigmas e preconceitos.

Nas aulas da disciplina de cultura clássica que leciono na Universidade Federal Fluminense, Matrizes Clássicas, estudamos a contribuição da antiguidade clássica sob o ângulo do multiculturalismo, nos muitos contatos que os gregos tiveram com os povos ao seu redor, e da dinâmica da estética da recepção. O ideal civilizatório que viabilizou a expansão colonialista da Europa não paira no pensamento dessa geração. Em um mundo em que os protestos nas ruas mostram uma movimentação em busca de ampliação de espaços de atuação, representatividade, justiça social com a participação de vários setores da nossa sociedade, é importante saber o lugar que o passado [nem tão glorioso] tem em diálogo com nosso tempo que ainda não excluiu de todo o trabalho escravo, a exploração das mulheres e preconceitos baseados em fundamentalismo religioso, machismo e racismo. Questionar nossa própria realidade e valores, com o olhar no que os textos da antiguidade clássica abordam e no como isso é elaborado nas composições que chegaram até nós, contribui para uma formação cidadã dos nossos alunos e alunas de graduação.

Referências

¹⁷ MOURA, Bruno de Freitas. Censo 2022: população parda supera a branca pela 1ª vez. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-12/censo-2022-populacao-parda-supera-branca-pela-1a-vez#:~:text=Os%20dados%20est%C3%A3o%20no%20Censo.%25%20para%2045%2C3%25.> Acesso em: 30 set. 2024.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

ARAÚJO, Ulisses. *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.

BEARD, M.; HENDERSON, J. *Antiguidade clássica: uma brevíssima introdução*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 15-49.

BERNAL, Martin. “A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia”. Traduzido por Fábio Adriano Hering. *In: FUNARI, Pedro Paulo. Repensando o Mundo antigo*. Campinas: IFCH, 2005, p. 13-32. (Coleção Textos Didáticos, 49).

BRASETE, Maria Fernanda. Semónides de Amorgos, fr. 7. *Ágora: Estudos Clássicos em debate*, Aveiro, v. 7, n. 7, p.153-162, jan. 2005. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/16103?locale=en>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental – Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CARDOSO, Isabella Tardin. A redescoberta da filologia. [Entrevista cedida a] Márcio Ferrari. *Pesquisa FAPESP*. São Paulo, n. 239, jan. 2016. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-redescoberta-da-filologia/#:-:text=Historicamente%2C%20a%20filologia%20pode%20ser,lingu%C3%ADstica%20e%20os%20estudos%20liter%C3%A1rios..> Acesso em: 30 set. 2024.

DUARTE, Adriane da Silva. “Operação Lisístrata’: do teatro ao ato - a recepção da comédia de Aristófanes nos anos de chumbo da ditadura brasileira”. *Phaos*, n. 15, p. 65-79, 2015.

Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/5088>. Acesso em: 28 set. 2024.

criação e crítica

40

EURÍPIDES. *Medeia*. Direção de tradução Tereza Virgínia Ribeiro. Tradução de Trupersa. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

FALAIZE, Benoit. “O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França?” Traduzido por Fabrício Coelho. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224–253, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014224>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KAHN, Madeleine. *Why are we reading Ovid’s Handbook on rape? Teaching and learning at a women’s college*. Londres: Routledge, 2016. E-book.

LEFFA, V. “Metodologia do ensino de línguas” In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 53–77, 2014. DOI: 10.24277/classica.v27i2.226. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/226>. Acesso em: 29 set. 2024.

MATTAR, Khris. *O movimento de justiça global: uma nova mobilização política de resistência?* Tradução de Khris Mattar e Andréia Rosenir da Silva. Ijuí: Unijuí, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em 28 ago. 2024.

PIUBEL, Thays Marolla. Temas sensíveis no ensino de história: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. *Escritas: Revista do Curso de História*. Araguaína. v. 12, n. 2, p. 71-87, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9282/17653>. Acesso em 13 jul. 2024.

criação e crítica

40

RABINOWITZ, Nancy Sorkin; MCHARDY, Fiona (ed). *From abortion to pederasty: addressing difficult topics in the classics classroom*. Columbus: Ohio State University Press, 2014.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. *Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 03, p. 57–76, 2021. DOI: 10.53282/sulsul.v1i03.780. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/780>. Acesso em: 29 set. 2024.

ROBSON, James. *Fantastic sex: fantasies of sexual assault in Aristophanes*. In: Masterson, Mark; Rabinowitz, Nancy Sorkin, and Robson, James (ed.). *Sex in Antiquity: Exploring Gender and Sexuality in the Ancient World. Rewriting Antiquity*. Abingdon: Routledge, 2015.

SCHÜLER, Donaldo. *Literatura grega: irradiações*. Cotia: Ateliê Editorial, 2018.

SEMÓNIDES DE AMORGOS. Fragmento 7. Tradução de Maria Fernanda Brasete. In: BRASETE, Maria Fernanda. Semónides de Amorgos, fr. 7. *Ágora: Estudos Clássicos em debate*, Aveiro, v. 7, n. 7, p.153-162, jan. 2005. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/16103?locale=en>. Acesso em: 29 set. 2024.

TOO, Y. L. Introduction. In: TOO, Y. L.; Livingstone, N. (ed). *Pedagogy and power: rhetorics of classical learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

UZA, A. N. de. Abordagem de temas sensíveis e o reflexo nas redes sociais: como os alunos externalizam suas interpretações. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 2, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/21>. Acesso em: 12 set. 2024.

Submetido em: 30/09/2024

Aceito em: 11/11/2024